

27
1996
22

UNIVERSIDAD DE OVIEDO
Departamento de Ciencias de la Educación

*Sentido y alcance de la Revista Española de Pedagogía en la educación española durante
el régimen de Franco
(1943-1975).*

Autor:
Don Manuel Angel González González

1996

UNIVERSIDAD DE OVIEDO
Departamento de Ciencias de la Educación

*Sentido y alcance de la Revista Española de Pedagogía en la educación española durante
el régimen de Franco
(1943-1975).*

Autor:
Don Manuel Angel González González

1996

INDICE:

| | |
|-------------------------------------------------------------------|---------|
| - Introducción. | 11-17 |
| 1.- El Nuevo Estado. | |
| 1.1. Ideario Político. | 21-35 |
| 1.2. Política económica. | 35-45 |
| 1.3. Evolución cultural. | 46-59 |
| 1.4. Referencias. | 60-61 |
| 2.- La reestructuración del Sistema Educativo. | |
| 2.1. Las Bases Jurídicas. | 65-87 |
| 2.2. La Fundamentación política - ideológica. | 87-98 |
| 2.3. Principios pedagógicos. | 99-110 |
| 2.4. Evolución del Ministerio de Educación. | 111-122 |
| 2.5. Referencias. | 123-127 |
| 3.- Historia de la Revista Española de Pedagogía. | |
| 3.1. La Organización de la Alta cultura en el Nuevo Régimen. | 131-139 |
| 3.2. El Instituto "SJC" y los estudios de Pedagogía. | 139-151 |
| 3.3. Creación y objetivos de la REP. | 151-157 |
| 3.4. Dirección, autores y colaboradores. | 157-174 |
| 3.5. Etapas significativas. | 174-184 |
| 3.6. Referencias. | 185-186 |
| 4.- El pensamiento Pedagógico. | |
| 4.1. Presupuestos Filosóficos-Culturales. | 189-191 |
| 4.1.1. Sociedad y cultura. | 191-193 |
| 4.1.2. La concepción del espacio nacional. | 193-200 |
| 4.1.3. La política educativa y ruptura del modelo liberal. | 201-210 |
| 4.1.4. La relación Iglesia-Estado ante la educación. | 210-215 |
| 4.2. Ideología y realidad educativa. | 215-216 |
| 4.2.1. El concepto de educación. | 216-220 |
| 4.2.2. Fundamentación teórica. | 220-223 |
| 4.2.3. La finalidad educativa. | 223-225 |
| 4.2.4. El sujeto de la educación. | 225-231 |
| 4.2.5. Tipologías educativas | |
| 4.2.5.1. Educación social. | 231-233 |
| 4.2.5.2. Educación política. | 233-235 |
| 4.2.5.3. Educación religiosa. | 235-238 |
| 4.2.6. Imagen de la educación familiar. | 238-239 |

| | |
|---------------------------------------------------------------------|---------|
| 4.2.6.1. La realidad de la enseñanza femenina | 240-243 |
| 4.2.6.2. El papel de la familia en la educación | 243-248 |
| 4.3. Biografías y Modelos educativos | 249-250 |
| 4.3.1. El ideal medieval "San Isidoro" | 250-251 |
| 4.3.2. Raimundo Lullio y el árbol de la ciencia | 251-253 |
| 4.3.3. El maestro como guía, Santo Tomás de Aquino | 253-255 |
| 4.3.4. La experiencia docente en San Ignacio de Loyola | 255-257 |
| 4.3.5. El maestro como educador cristiano, Juan de Ávila | 257-259 |
| 4.3.6. La escuela popular, San José de Calasanz | 259-261 |
| 4.3.7. El maestro como ejemplo, San Juan Bautista de la Salle | 261-262 |
| 4.3.8. El cardenal Segura, un modelo catequista | 262-263 |
| 4.3.9. El Padre Barbado, ideal universitario | 263-264 |
| 4.3.10. El Padre Poveda, el espíritu teresiano | 265-265 |
| 4.3.11. Pedro Font y Puig, el investigador cristiano | 266-266 |
| 4.3.12. El ideal liberal como antimodelo | 267-269 |
| 4.4.- De la Pedagogía a la Ciencias de la Educación. | |
| 4.4.1. La ciencia pedagógica | 270-276 |
| 4.4.2. Las líneas del pensamiento pedagógico | |
| 4.4.2.1. La pervivencia de la tradición pedagógica | 276-283 |
| 4.4.2.2. Los fines pedagógicos | 283-287 |
| 4.4.2.3. La modernidad en el discurso pedagógico | 287-291 |
| 4.5. Referencias | 292-309 |
| 5.- La enseñanza Institucional. | |
| 5.1. La concepción ideológica de la Escuela Primaria | 313-314 |
| 5.1.1. Bases conceptuales y objetivos | 314-321 |
| 5.1.2. Escuela y sociedad en el espacio rural | 322-328 |
| 5.1.3. La condición de Maestro | 328-330 |
| 5.1.3.1. Formación del perfil profesional | |
| 5.1.3.1.1. Las cualidades personales | 330-339 |
| 5.1.3.1.2. El maestro rural | 339-342 |
| 5.1.3.2. Valores y finalidad educativa | |
| 5.1.3.2.1. La transmisión del saber educativo | 343-346 |
| 5.1.3.2.2. La relación educativa | 347-354 |
| 5.1.3.3. La formación inicial: Las Escuelas de Magisterio | 354-361 |
| 5.1.4. Consideraciones socioeducativas entorno al alumno | |
| 5.1.4.1. El campo formativo | 361-367 |
| 5.1.4.2. La relación social | 368-372 |
| 5.1.5. La modernización técnica de la Escuela | 372-374 |

| | |
|---------------------------------------------------------------------------------|----------------|
| 5.1.5.1. Sistema educativo y organización escolar | 374-379 |
| 5.1.5.1.1. La Inspección de Enseñanza Primaria | 379-382 |
| 5.1.5.1.2. El cuerpo de Directores Escolares | 382-383 |
| 5.1.5.2. Programas educativos y renovación didáctica | 384-389 |
| 5.1.5.2.1. Conocimiento histórico y patriotismo | 389-395 |
| 5.1.5.2.2. Lenguaje y cuantificación | 395-398 |
| 5.1.5.2.3. Globalización didáctica y catequesis | 398-404 |
| 5.1.5.2.4. Educación Física y formación premilitar | 404-406 |
| 5.1.5.3. La psicologización escolar | 406-414 |
| 5.1.5.4. El ideal formativo de la Educación personalizada | 414-417 |
| 5.2. Las Enseñanzas Medias | |
| 5.2.1. Consideraciones sociales, científicas e ideológicas del Bachillerato . . | 417-421 |
| 5.2.2. Enfoque social y pedagógico de la Formación Profesional | 421-424 |
| 5.2.2.1. La enseñanza profesional | 425-427 |
| 5.2.2.2. La orientación profesional | 428-432 |
| 5.2.2.3. El perfil social del alumno | 432-436 |
| 5.2.2.4. La orientación juvenil | 436-442 |
| 5.3. De la universidad imperial a la universidad sin ideología | 442-447 |
| 5.3.1. Modelos patrióticos y religiosos para el joven universitario | 447-451 |
| 5.4. La educación no formal: Misiones Pedagógicas | 452-459 |
| 5.4.1. Pedagogía militante y educación | 459-460 |
| 5.4.2. La escuela como espacio de divulgación ideológico | 461-462 |
| 5.4.3. Influencia del Magisterio en el trabajo rural | 462-466 |
| 5.4.4. La población escolar rural | 466-467 |
| 5.4.5. Descripción de la organización de Misiones | 468-473 |
| 5.5. Referencias | 474-493 |
| | |
| 6.- Las relaciones institucionales. | 497-499 |
| 6.1. Las instituciones nacionales. | |
| 6.1.1. Congresos Nacionales | 509-506 |
| 6.1.2. Estudios Pedagógicos | 506-511 |
| 6.1.3. Sociedad Española de Pedagogía | 511-515 |
| 6.1.4. Federación de Amigos de la Enseñanza | 515-518 |
| 6.1.5. Reuniones de Inspección | 518-520 |
| 6.1.6. Formación misionera | 520-521 |
| 6.1.7. Conferencias | 521-523 |
| 6.1.8. Exposiciones | 523-524 |
| 6.1.9. Varios | 524-525 |
| 6.2. Las instituciones internacionales. | |
| 6.2.1. UNESCO | 526-528 |

| | |
|--------------------------------------------------------------|----------------|
| 6.2.2. Iberoamérica | 528-532 |
| 6.2.3. Congresos | 532-535 |
| 6.2.4. Otros eventos | 535-541 |
| 6.3. Referencias | 542-548 |
| 7.- Selección y análisis bibliográfico | 551-553 |
| 7.1. Teología y Filosofía de la Educación | 553-555 |
| 7.2. Historia de la educación y Educación comparada | 555-558 |
| 7.3. Pedagogía experimental | 558-559 |
| 7.4. Biología, Psicología y Sociología de la educación | 559-561 |
| 7.5. Didáctica | 561-563 |
| 7.6. Orientación educativa | 563-564 |
| 7.7. Organización escolar | 564-567 |
| 7.8. Educación diferenciada | 567-569 |
| 7.9. Educación familiar | 569-571 |
| 8.- Conclusiones y síntesis | 575-582 |
| 9.- Fuentes Documentales | |
| 9.1. Bibliografía | 585-593 |
| 9.2. Archivos, Bibliotecas y Hemerotecas | 593-594 |
| Anexo. | 597-630 |

INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN.

En la actualidad, las posibilidades de investigación sobre los procesos histórico-educativos son muy amplias y una cuestión o problema puede dar lugar a varios proyectos. El presente trabajo se instala dentro de la corriente de cambio historiográfico de nuestro tiempo. Se efectúa con la consideración de que toda la historia es social y que el relato del acontecimiento ha dado paso a la explicación de los niveles educativos implicados en el contexto. Esto exige, del mismo modo, el perfeccionamiento de los instrumentos de análisis, técnicas de trabajo y sistemas explicativos al igual que contar con las aportaciones de las ciencias consideradas por la historiografía como auxiliares: Economía, Sociología, Demografía, Psicología..., que utilizan por su parte métodos y técnicas específicas. Es la historia de los hechos sometidos a todo tipo de influencias formales, informales e interrelaciones. Es la consideración integral de la historia en interdependencia de planos, en relación interdisciplinar. Esta posición metodológica influye en el objetivo que puede entenderse como propio de la historia de la educación: el estudio de las estructuras educativas que se han ido desarrollando a lo largo de las diversas etapas del devenir histórico. Conocer en profundidad el fenómeno educativo exige conocer su evolución histórica. En las posibles líneas de investigación las instituciones educativas ocupan un lugar destacado en la configuración de los hechos educativos dado su método, sistematización, valores y dirección ideológica.

En este sentido, este trabajo constituye una contribución muy puntual a la tarea general de reconstrucción del pasado histórico-educativo contemporáneo desde bases científicas, conscientes del interés que tiene el conocimiento de las publicaciones educativas en la historia de la educación. Se trata de estudiar la *Revista Española de Pedagogía* (R.E.P.), órgano de expresión del Instituto de Pedagogía "San José de Calasanz", dependiente del Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Dado que la R.E.P. constituyó la publicación pedagógica más importante en la España de la época, creemos que su análisis histórico puede representar una notable aportación para comprender la clasificación del funcionamiento y de la rentabilidad ideológica de los

modelos educativos impuestos durante el franquismo. Estos estarían fluctuando en la tensión existente en la época republicana donde prevalecían tendencias que marcan todo el desarrollo histórico-educativo de la España contemporánea. Una, el tradicionalismo, enraizado en el catolicismo y representado por algunos eclesiásticos o laicos católicos; la otra, liberal, progresista, demócrata y de mayor apertura a las novedades europeas.

En este sentido, se parte del estudio de los contenidos de la Revista, al objeto de analizar su pensamiento educativo, su incidencia en la realidad educativa y social, al igual que sus aportaciones científicas al desarrollo de las Ciencias de la Educación. La REP, por la tutela oficial que siempre la acompañó, por la adhesión que la mayor parte de sus miembros mantuvieron hacia el régimen político, no sólo a través de su producción escrita, sino a través de las vinculaciones que mantenía con otra serie de organismos culturales y educativos, constituye un observatorio privilegiado de la marcha de la educación oficial; es decir, se trata de una publicación que caracteriza y limita las distintas fases por las que pasa la educación, lo que da pie a que en este trabajo se intente extraer una hipótesis provisional de periodización y caracterización general de la educación durante el franquismo. El período de análisis comprenderá desde su fundación, en el año 1943, hasta el año 1975, fecha en la que finalizó la dictadura.

Este planteamiento general ha sido desglosado en capítulos que, elaborados de manera necesariamente desigual, responden a la intencionalidad metodológica y a las peculiares características de la Revista. En una primera parte, y para que este tratamiento resulte inicialmente satisfactorio, se incluye, además, una breve descripción del contexto político, económico, cultural y pedagógico en el que tuvo lugar la aparición de la REP. Por ello se presentan las coordenadas políticas del régimen surgido de la Guerra Civil, como un sistema autoritario que incorpora un limitado pluralismo a nivel del grupo dirigente ("familias") que detentan el poder y entran a formar parte del juego de tensiones políticas con las que jugó el poder personal. Es necesario recordar la pervivencia temporal del régimen como un rasgo definitorio, a la vez que añade una gran complejidad en su tratamiento.

Expuesta la constelación de circunstancias político-educativas que rodearon la dictadura durante aquellos años, se pasa a examinar en una segunda parte, más extensa, los contenidos de la REP. Previamente se describe el mundo cultural que propició el Nuevo Régimen y la función de los organismos encargados de su control y difusión. En este apartado destaca la presencia del Consejo Superior de Investigaciones Científicas, el Instituto "San José de Calasanz", así como, el diseño del perfil histórico de la Revista, al que se presta especial atención.

Se prosigue con la elaboración del pensamiento pedagógico desde posiciones filosófico-culturales y su extensión a la relación entre educación y política educativa. En este marco teórico se desarrollará el concepto de educación con un conjunto de aportaciones como fines, valores y tipologías educativas. Se complementará con el interés en señalar los modelos educativos.

En tanto que la educación se puede definir como modelo teórico, procuramos el estudio de la ciencia pedagógica, como práctica pedagógica. Se estudiarán las tendencias generales y los modelos en los que se sustenta.

En un amplio capítulo se estudian las referencias a la enseñanza institucional, verdadero núcleo temático sobre el que se articula la investigación. El impacto de los contenidos va dirigido a interpretar los factores que están presentes en el mundo escolar. La escuela, el maestro, su formación y las finalidades educativas generan un área significativa. Destaca por su incidencia la relación maestro-alumno como nudo mediador sobre el que girará la estrategia educativa. El alumno, su formación y finalidad educativa constituye otro de los campos de trabajo. La modernización escolar y renovación didáctica, por medio de la puesta al día de los programas educativos y cuestionarios, componen con el tratamiento de la personalidad del alumno el aspecto final. Se hará una aproximación a la enseñanza media y universitaria, que con la educación no formal de Misiones Pedagógicas culminará este bloque.

En la tercera parte se pretende acometer un plan de actuación más descriptivo, que oriente la investigación específica hacia la evaluación del mundo cultural y educativo en el que se asienta el franquismo por medio del estudio de las instituciones presentes y vinculadas en la REP. Se hará referencia a los programas, dirección y colaboradores, tanto en el ámbito nacional como internacional. Uno de los capítulos en los que se divide este apartado se ocupa, por último, del tratamiento de la selección bibliográfica. Subdividido en líneas temáticas, se pretende conocer la dirección bibliométrica a lo largo del período estudiado. En ambos casos sobresale la tarea de ordenar y en su caso encuadrar históricamente la información. Es la parte que se limita a inventariar los eventos y las publicaciones e instalarlas en el esquema general que acabó predominando.

Como consecuencia adicional, los contenidos del estudio han sido reconstruidos a partir de los textos de la REP, eje central de esta investigación y fuente principal que se ha manejado. Esta circunstancia requiere ciertas advertencias que serán de utilidad para la posterior lectura del trabajo. Se ha clasificado el material según bloques significativos, no exentos de problemas, al presentar una gran confusión y abirragamiento de conceptos, unido a su ambivalencia temática. A modo de comentario, se puede señalar que existe un periodo muy largo, todos los años estudiados, con muy pocos miembros directivos, con afinidades muy estrechas de dependencia al Instituto "San José de Calasanz" y trayectorias biográficas muy en consonancia con la trayectoria editorial de la REP. Esta nota, en nuestra opinión, sesga la perspectiva que desde esta Revista se puede tener de la pedagogía española. Estas observaciones, se hacen desde el conocimiento que se tiene de la composición de los comités editoriales, al tener en cuenta el influjo que ejercen en la orientación y selección de trabajos publicados y el establecimiento de redes de cooperación.

El discurso educativo está impregnado de un alto contenido ideológico, redundante en la utilización de términos abstractos que arropan el campo doctrinal, pero que son de difícil compartimentación a la hora de analizar y criticar los textos. Es la consecuencia de una revista que se dirigía especialmente a los estudiantes universitarios de Pedagogía y a los profesionales directivos, técnicos y asesores, tan

sólo en segundo lugar a los maestros a los que sí se destinaba la revista *Bordón*.

Los textos de la REP manifiestan un carácter expositivo y argumental. Conllevan un conjunto de criterios que matiza toda la publicación. Prescinde, mayoritariamente, del factor temporal porque lo que importa ya no son los acontecimientos, sino el dar a conocer una idea. Si se recurre al pasado, es para informar de teorías de otro tiempo pero no de sucesos. Se ampara en una visión de mundo ya definida, tratando de conseguir una modificación de los puntos de vista de sus lectores y, en consecuencia, una repercusión en la realidad. Esto implica la existencia de una orientación doctrinal que aspira a una proyección fáctica sobre la realidad.

La función dominante en la REP es la connotativa, que buscará un efecto en la conciencia del lector: la metalingüística, pues sus miembros y colaboradores tienden a explicar los conceptos empleados por otros autores. No debe olvidarse la reiterada utilización del lenguaje figurado (metáfora, metonímia e imágenes), cuyo significado puede resultar equívoco.

Tal como señalabamos, debemos recordar que la REP parte de una cosmovisión anclada en el dogma católico. Este aspecto incorpora una serie de rasgos que es necesario mostrar, pues mantiene una presencia constante en los textos. Entraríamos así, de este modo, en la compleja relación entre historia eclesíastica y la realidad histórica.

Es difícil analizar históricamente los contenidos en los cuales prevalecen el carácter divino de las Escrituras, lo que hace que en ellas no pueda haber contradicciones. Si existen, serán aparentes, pero como los escritos sagrados no pueden ser interpretados literalmente, sino que debe de ser de un modo alegórico, cualquier tipo de problema que se pueda plantear quedará automáticamente solucionado si poseemos la clave de la correcta interpretación. Una interpretación basada en dos ideas: que la alegoría es más verdadera que la realidad; y que la unidad del dogma es incuestionable. Es decir, no es exactamente una interpretación histórica,

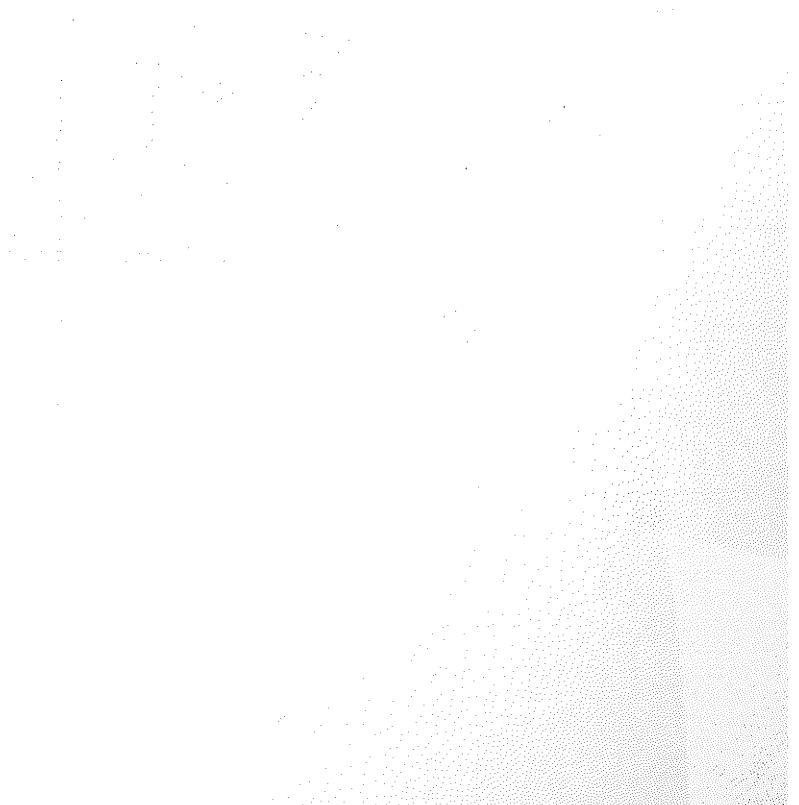
ya que se deja a un lado el dato concreto, el acontecimiento real que ése dato describe y prima el sentido del relato y el valor de una idea concorde con unos presupuestos metafísicos, que siempre serán más importantes que la propia realidad. Del mismo modo, en ocasiones recoge el legado de la tradición historiográfica clásica, que se basaba en el estudio de los hechos sociales y educativos, describiendo esos mismos hechos, pero tratando de impregnar sus relatos de una nueva lógica extraída de sus principios doctrinales.

Estas características de la revista hacen que nuestro trabajo de investigación, se tenga que realizar bajo los criterios de simplificación argumental, concreción de los contenidos y clara temporalidad, contando, en todo momento, con el apoyo explícito de los textos. Como los historiadores nos advierten, uno de los peligros permanentes en la investigación histórica-educativa es el verse "atrapado" y/o "desbordado" por el propio material a investigar. Por lo que hay un factor más a tener en cuenta: la deformación temática que pudiera producirse por la ambigüedad de los textos. Como estrategia orientativa se pretende medir la atención prestada en la revista a los distintos temas. Pero es evidente que la hemerometría no es suficiente por sí misma para analizar un volumen impreso de tal complejidad y magnitud. Entre otras muchas razones porque un artículo de pocas páginas puede ser más significativo que otro más extenso. Su utilización en este trabajo conserva, sin embargo, operatividad, a título indicativo, a la hora de detectar la importancia de algún tema dentro de la REP, importancia que no puede ser percibida si no recurriendo a otros métodos de análisis. Por desgracia la REP no se dotó de un esquema o clave clasificatoria tipo UNESCO o similar sino que utilizó títulos para encuadrar los artículos, sin descender a una clasificación propia de la ciencia pedagógica. La REP es un exponente de la atomización de los artículos o textos. Los contenidos de lo publicado no muestran una excesiva homogeneidad; no se advierten tendencias consolidadas sino oscilaciones tanto en periodos como en áreas de contenido. Cuestión que refuerza nuestra opinión sobre un enfoque metodológico más historiográfico que meramente cuantitativo.

Como hemos indicado, la principal fuente de trabajo son los textos de la REP. No obstante, el resto de las fuentes impresas -libros, folletos, guías, revistas, censos,

prensa periódica y profesional- depositadas en las distintas Bibliotecas y Hemerotecas públicas y las comunicaciones orales, sirven adecuadamente de contraste y de validación externa de la propia fuente, proporcionando la referencia global necesaria e imprescindible. Ayudan, al mismo tiempo, a la ubicación histórica de los propios textos.

Deseo, finalmente, singularizar lo que sería un extenso apartado de manifestación de agradecimiento en la figura del profesor Don Julio Ruiz Berrio, Director de la tesis doctoral que presento en la Universidad de Oviedo. Desde la lectura minuciosa y anotada de todo el trabajo en sus diversas versiones, hasta las discusiones sobre el estado actual de las teorías en determinados puntos, a la corrección y orientación, son hechos suficientes para que cualquiera que presente una tesis en la universidad española pueda considerarse afortunado.



1.- EL NUEVO ESTADO

1.- EL NUEVO ESTADO.

1.1.- IDEARIO POLÍTICO

La siempre difusa configuración ideológica encuentra en el franquismo uno de los más claros exponentes. Si es difícil acotar los términos que puedan ayudar a definir una concepción ideológica, en el caso de lo que se viene llamando franquismo, resulta de especial complejidad. Las circunstancias temporales que rodean su irrupción en la Historia hacen, si cabe, aún más delicado entrar en su análisis.

Desde esa perspectiva, la orientación ideológica que subyace en la *Revista Española de Pedagogía* nos ayuda a delimitar el campo de estudio. La fuerte vinculación de la Revista con los componentes católicos -dentro del ámbito de las "familias" católicas del Régimen- predispone a analizar el comportamiento y evolución de los grupos católicos, y por supuesto de la Iglesia, en este período. De ahí que se considere prioritario, en este bloque significativo, lo acaecido en las llamadas relaciones Iglesia-Estado.

Previamente, es necesario mostrar el origen ideológico, siempre polémico, para comprender la fundamentación del franquismo dentro de la historia general de España. De este modo, entraríamos en las distintas discusiones sobre si existió o no una ideología que fundamentara el Nuevo Estado.

La justificación de la Dictadura, hace que se presente en los primeros años como una ruptura, tanto de los modelos tradicionales, como una supuesta réplica a los problemas socio-económicos que venían tomando cuerpo en la agitada Europa de los años veinte, y más concretamente desde que los supuestos equilibrios europeos se vieron abocados a la ruptura tanto nacional como internacional.

En este marco de desequilibrios europeos, los historiadores consideran que la Guerra Civil española entra dentro de los juegos de alianzas y tensiones que se dan en este inicio de siglo. Sería, no cabe duda, una manifestación palpable de la ruptura del equilibrio ficticio mantenido desde la I Guerra Mundial. Son varios los autores que analizan la gran dependencia de la Historia española respecto a la política general de Europa en este período.

No nace el "Nuevo Estado", como en apariencia podría suponerse, de la genialidad de un Caudillo o de la clarividencia de un grupo político; nace, más bien, como respuesta a los conflictos que se venían gestando en España desde la llamada crisis de 1917, y cuya expresión política, con su fundamentación ideológica, vendría dada por la ascensión de la Dictadura de Primo de Rivera.

La peculiaridad de lo "español" complica el intento de hacer una valoración sobre lo que se entiende por franquismo. No cabe duda de que necesitaremos el apoyo de numeros historiadores para comprender lo que en este apartado hemos definido como el Ideario político del Régimen de Franco.

Para Raúl Morodo¹ estudioso de los inicios ideológicos del franquismo, no se puede comprender su ideología sin hacer referencia a lo que él considera el punto de partida: Acción Española.

Sitúa su origen en los años treinta, en lo que define como "nuestro peculiar fascismo", que se formaliza en el Estado franquista. En muchos casos, el fascismo -en sus distintas formalizaciones- será la confluencia de sectores tradicionales (monárquicos, católicos, nacionalistas) y grupos inconformistas.

El problema del fascismo, por lo que se refiere a España, es saber, en primer lugar si tiene una fundamentación ideológica. Y en una cierta medida, menos acusada que en los países europeos occidentales, se puede contestar afirmativamente. El regeneracionismo y el neoregeneracionismo, es decir, el inconformismo crítico al Estado monárquico de la Restauración, llevará a plantear una revisión y protesta que,

en algunos casos, tendrá connotaciones anti-parlamentarias y anti-liberales.

Se puede afirmar que la dictadura de Primo de Rivera, entendida como ensayo pre-fascista y corporativo, acelera, en efecto, la clarificación. Primo de Rivera, más a modo intuitivo, que resultado de un análisis político-social, e inmerso todavía en el siglo XIX, intentaría aunar diversas tendencias: desde un diluido costismo anti-parlamentario hasta el tradicionalismo organicista, desde el maurismo socio-católico y conservador, hasta sectores inconformistas liberales o socialistas-sindicalistas; y todo, desde la constante nacionalista y centralista que caracteriza al estamento militar español.

Ahora bien, de esta confluencia inicial, de heterogeneidad ideológica y de búsqueda asistemática de nuevos modelos, se producirá como reacción, al radicalizarse los problemas militares, económicos y sociales, una actitud clarificadora irreversible. Más aún: la dictadura de Primo de Rivera no sólo no resuelve el problema, sino que concitará una unidad democrática operativa, la denominada conjunción republicano-socialista, cuyo resultado político e ideológico, será la Segunda República. Los campos estarán, a partir de ahora, muy claros: la corriente democrática socialista, centrada en la idea mitificada de la República y la corriente conservadora y nacionalista, monárquica y católica que, con vicisitudes, conducirá a un fascismo peculiar español, es decir, al franquismo.

Acción Española es mucho más que un sector monárquico, arcaico y nostálgico, tradicionalista y católico integrista. Se tendría que considerar como un "laboratorio" que adelantará el "movimiento". En definitiva, asentará -con tensiones claras con los grupos católicos y con los nuevos nacionalistas modernistas- las bases reales del Estado franquista posterior. El modernismo fascista no tendrá la influencia que sus homólogos tuvieron en el fascismo europeo. El falangismo, a pesar de las apariencias rituales, jugó más bien un papel de apoyatura -y, en su seno, de movilización- de los intereses tradicionales. Entre otros, Dionisio Ridruejo analizará bien esta idea de la "revolución pendiente", como cambio utópico y frustrado, del falangismo.

El nuevo fascismo español será -o se pretende que sea- el viejo Estado del siglo XVI actualizado. Religión y Tradición; Monarquía e Imperio, con la aceptación de técnicas organizativas de control político y social: partido único o movimiento, sindicalismo estatal corporativo, jerarquización militar de la sociedad civil. Es el corpus doctrinal de Acción Española que se ajustará gradualmente hacia el caudillaje cesarista del general Franco.

Tres asiduos colaboradores de Acción Española -Pradera, Calvo Sotelo y Permatín- pueden ser indicadores muy válidos para entender la culminación del proceso ideológico de fascistización corporativa. Esta se manifiesta, en primer lugar, en el intento de revalorización intelectual y de relanzamiento del tradicionalismo. En segundo lugar, la elaboración de un dispositivo mítico religioso-político, en donde ese tradicionalismo católico se proyectara sobre América y sirve de base para construir el mito de la Hispanidad. En tercer lugar, la constante polémica que enfrenta -por razones doctrinales y, sobre todo, políticas- este neocatolicismo tradicionalista y el nuevo catolicismo conservador o populista católico, y que se concreta en la aceptación, por estos últimos del régimen republicano. En cuarto lugar, el deslizamiento del tradicionalismo católico hacia un nacional-catolicismo ya claramente fascista. De este modo, la concepción tradicional católica, tendrá, en cambio, una proyección concreta e institucionalizada, tanto desde el punto de vista cultural e ideológico, como jurídico social, informando la nueva legalidad franquista y asumiendo la doctrina social pontificia más arcaica y reaccionaria. La ideología oficial del franquismo y su plasmación legal aceptará plenamente estas concepciones teóricas elaboradas gradualmente en los años republicanos.

Pero no es sólo la aportación de Morodo en la que nos tendremos que basar para interpretar el substrato ideológico del franquismo. Existen diversos autores, que desde posiciones ideológicas diversas, intentaron dar luz al complejo tema de los componentes ideológicos del franquismo.

Payne² interpreta el franquismo como una ideología en el tiempo. Es decir, que la persistencia temporal del franquismo hace de este un fenómeno dinámico, dentro

de sus características fundamentales e inamovibles. Coexisten, desde su punto de vista, épocas fascistas y socialdemócratas posfascistas. Además, se tiene que tomar como referencia la calculada ambigüedad del estilo personal de Franco, que impusieron al régimen un cierto carácter polivalente desde sus comienzos. Estando de acuerdo que cualquier tipo de catalogación resulta compleja y confusa, propone, en términos globales, dividir el régimen en tres períodos:

- 1) Fase semifascista, potencialmente imperialista, de 1936 a 1945.
- 2) La década del corporativismo nacional católico, de 1945 a 1957, que presencié el irremediable y definitivo sometimiento del componente fascista.
- 3) Fase desarrollista, de la llamada tecnocracia y con una especie de autoritarismo burocrático, desde 1957-59 hasta el final.

Como la mayoría de los actores políticos, Franco usaba fundamentalmente las ideas de otros. El *eclecticismo* de la coalición autoritaria que creó durante la Guerra Civil no era sólo una cuestión de oportunismo, pues compartía las ideas generales de cada una de las grandes familias políticas del régimen. De los monárquicos tomó el principio de legitimidad monárquico, pero lo redefinió para adaptarlo a sus propósitos. Compartía el nacionalismo, y en cierta medida, el imperialismo de los falangistas. Alababa el tradicionalismo, el catolicismo y la defensa de la monarquía tradicional de los carlistas, pero rechazaba la política dinástica. Creía en el sentido militar del patriotismo y de la seguridad nacional. A grandes rasgos, el programa radical de la derecha definido por Calvo Sotelo entre 1933 y 1936 anticipaba en gran parte las líneas básicas del régimen.

Franco siempre se consideró continuador de la política de Primo de Rivera, pero sin caer en la equivocación de no institucionalizar un régimen nacional autoritario³.

Se ha dicho con frecuencia que el pensamiento de Franco se definía, tanto o más, por aquello a lo que se oponía como por lo que defendía. Estaba firmemente

convencido de que un sistema parlamentario totalmente desarrollado basado en la existencia de partidos no podía funcionar en España y se oponía igualmente al marxismo, al liberalismo cultural (masonería), al laicismo, al materialismo y al internacionalismo. Al parecer, nunca dejó de tener sus dudas sobre la apertura de la política económica a partir de 1959, por muy satisfactorios que fueran los logros técnicos inmediatos.

Que el régimen español, en su conjunto, era claramente *autoritario* y no totalitario es, en primer lugar, un hecho irrefutable, pues no hizo intento alguno por controlar la totalidad de la vida económica del país ni todas las instituciones sociales, culturales y religiosas. Sin embargo, aun cuando el régimen no fue nunca, ni tuvo intención de serlo, estructuralmente autoritario, al principio absorbió a muchos elementos de doctrina fascista a través de la incorporación de la Falange y su programa. De 1937 a 1945 el Régimen de Franco fue, doctrinalmente al menos, un estado semifascista, mitigado el fascismo categórico del carácter estatal del FET tan sólo por la naturaleza confesional del Régimen⁴.

La reducción del fascismo del Régimen de Franco comenzó ya en 1942 y tuvo lugar en varias etapas. La primera se inicia en los años cuarenta - entre, 1942 a 1947-. Se restó protagonismo a la FET y se estableció. Se iniciaron los avances hacia la representación y los derechos civiles, mediante la creación de una Cortes corporativas y controladas, y la promulgación del Fuero de los Españoles. La segunda fase comienza entre los años de 1956 a 1958. Se descartó todo intento de restauración importante del falangismo y se pasó de una política nacionalista autárquica a una de semiliberalismo internacionalista. La burocracia tecnocrática se puso a la orden del día y el programa fascista de la FET fue sustituido por los moderados Principios del Movimiento. La fase final comenzó con las reformas de 1967-1968, que redefinían el movimiento como una comunidad nacional, con el objetivo de intentar una reorganización política total si quería sobrevivir.

Pero si interesante es seguir el proceso y evolución del aparato falangista dentro del franquismo, no es menos importante, más aún, es determinante, analizar el

comportamiento de la Iglesia en el franquismo, en forma especial la tensión de *control político falange-iglesia*.

Su propia actualidad reside, entre otras, en la pugna por lograr el control de la socialización de la juventud española en sus distintas formas. Por la alta incidencia que tiene la Iglesia en el proceso de socialización, tenderemos que hacer mención a su significación histórica en el Régimen de Franco. La "larga duración" de la dictadura hace que las instituciones que la acompañaron sufran cambios al ritmo de las coordenadas temporales, muchos de los cuales se deben más a fenómenos exteriores -política internacional- que a los propios procesos nacionales.

Pretendemos proporcionar un conjunto de pinceladas o referentes sobre la Iglesia institución y la que podríamos definir como la iglesia sociológica, sobre todo, porque ambas forman parte del substrato ideológico que se manifiesta en el sistema educativo. Comprender estos dos aspectos, que no son excluyentes de otros, permite comprender posteriormente el significado de la educación franquista en la enseñanza⁵.

Al objeto de observar la vinculación institucional, intentaremos hacer un recorrido por sus momentos significativos: desde la legitimación religiosa de la sublevación del 18 de julio de 1936, hasta el alejamiento y contestación dentro del propio seno de la Iglesia; en definitiva, desde la autoridad del simpatizante fascista cardenal Isidro Gomar y Tomás, al también cardenal Vicente Enrique y Tarancón, que representa el intento de apertura de la Iglesia.

Sin entrar en el análisis de las tensiones surgidas en el período de la República, por exceder el presente trabajo, se formaliza la vinculación Franquismo-iglesia, en el mismo momento que se define como cruzada la Guerra Civil. No obstante, lo que se entiende como el período del Nacional-Catolicismo (1936-1944) no es un camino de plena concordia, al darse varias situaciones problemáticas.

Es importante hacer notar que existía una diferencia crucial entre la relación de la Iglesia con Franco y la que mantenía con otras potencias fascistas. La elevación

del Estado por encima de la Iglesia -la herejía del estatalismo- había dado lugar a dos encíclicas, dirigidas a los de Mussolini y de Hitler. Estos dos documentos, *Non Abbiamo Bisogno*, de 1931, y *Mit Brennender Sorge*, en 1937, atacaban las dictaduras fascistas y nazi, respectivamente, por intentar sojuzgar a los católicos a las exigencias del Estado totalitario. No era este el caso de Franco que suavizó toda tendencia anticlerical hacia la Iglesia, particularmente en lo referente a la enseñanza. La Iglesia aceptó de buen grado el cargo de autoridad legitimadora, que había de presidir a lo largo de las décadas venideras del franquismo. En realidad, la Iglesia y el Estado quedaron tan íntimamente unidas que se creó un modelo de "nacional-catolicismo". Franco iba a arriesgar en esta ideología el futuro a largo plazo de su dictadura, preferentemente al totalitarismo falangista. La nueva FET y de las JONS era muy diferente de la organización imaginada en la concepción fascista de sus fundadores. En su primer Consejo Nacional se enfatizó la lealtad a la Iglesia.

La actuación de la Iglesia "inundaba" todo el espacio social. El celo misionero no sólo fue limitado a la población conquistada. El servicio militar obligatorio brindó la oportunidad de hacer proselitismo en los cuarteles. Además, se inició un movimiento misional de carácter popular para tratar de ganar para la Iglesia la devoción de los grupos económicamente más pobres.

Acción Católica, controlada por la jerarquía eclesiástica, representó un papel fundamental en el montaje del franquismo. Su jefatura elitista era extraída de entre los miembros de la Asociación Católica Nacional de Propagandistas (ACNP), fundada en 1909 por el padre jesuita Angel Ayala. Se puede sostener que esta organización constituyó el más importante de todos los grupos de presión que rivalizaron por el poder dentro de las llamadas "familias del franquismo"⁶. En este aspecto, su influencia ha excedido a la del Opus Dei y Falangé. La ACNP precedió al franquismo, presidió su andadura y, probablemente, sobrevivió a su desaparición⁷.

La ACNP intentó, también con éxito, extender su influencia al ámbito de la enseñanza, y obtuvo numerosas cátedras universitarias durante los años de la guerra. El Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC), constituido en noviembre

de 1939, procuró otros medios para la extensión de su influencia. Resulta interesante comprobar que el Opus Dei era importante también en estos campos, siendo en ciertos aspectos una organización aliada con la ACNP. No fue sino hasta varios años más tarde cuando los dos grupos se convirtieron en rivales.

Con la inevitable decadencia de Falange al finalizar la segunda guerra mundial, el ACNP alcanzó el cénit de su poder con la designación de Marín Artajo como ministro de Asuntos Exteriores en 1945. Se inicia, de este modo, la segunda época de la relación Iglesia-Estado (1945-1953/57).

En este período Franco prepara el cambio de orientación en su política, forzado por la derrota del Eje. No obstante, la aparición de la Democracia Cristiana en Italia y en Alemania probó, de manera concluyente, que el Caudillo había estado acertado en su relación con la Iglesia en detrimento de Falange.

A pesar del continuado aislamiento de España durante el boicot de las Naciones Unidas, la Iglesia española mantuvo sus esfuerzos por ganar para España el respeto de las potencias occidentales⁸. El Papa Pío XII no estaba tan seguro de que el franquismo sobreviviera, lo que hacía retrasar el Concordato tan deseado por el régimen. No obstante, la atmósfera de guerra fría en los primeros años cincuenta fue el factor decisivo. Varios factores se venían a añadir a este clima propicio: la celebración en 1952 del XXXV Congreso Eucarístico Mundial y la presencia más patente de los Estados Unidos; presencia, por cierto, de gran preocupación para el pensamiento más integrista de la Iglesia española, ante el temor de las influencias paganas del nuevo aliado.

El *Concordato* resultaba en apariencia un beneficio mutuo para ambas partes. A cambio de las concesiones sobre la designación de obispos, la Iglesia disfrutaba de grandes beneficios económicos y financieros del Estado. En la primera de las cláusulas se declaraba que la religión católica tendría derecho exclusivo de proselitismo. Destacada era la cláusula 34, que permitía a la jerarquía eclesiástica organizar Acción Católica independientemente de todos los asuntos referentes a su

apostolado. De esta manera, numerosas publicaciones religiosas quedaron exentas de la rígida censura de prensa.

El Régimen se encontraba totalmente satisfecho con el nuevo tratado. Sin embargo, el entusiasmo no era unánime. Cierta sector del clero estaba ya preocupado por el aparente robustecimiento de los lazos entre la Iglesia y los grupos dirigentes del franquismo. Esta voz más liberal se vio callada durante la euforia derechista que siguió al Concordato, pero empezaban a agitarse las corrientes que acabarían por dividir la Iglesia católica en fracciones enconadamente antagónicas.

La aparición de un espíritu menos intransigente dentro del mundo católico hispano -que lo podemos situar provisionalmente como un nuevo período entre 1957-1962/69- puede observarse en dos campos principales:

- 1) El debate intelectual que siguió a la publicación de varios libros que proponían un enfoque menos integrista del papel de la Iglesia.
- 2) La identificación de ciertos elementos del clero con la lucha de la oprimida "clase trabajadora".

Respecto al primero, no puede de dejar de considerarse irónico, el hecho de que muchos de los intelectuales identificados con la menos fanática y más reflexiva, nueva postura fueran en realidad falangistas. Entre ellos, Pedro Laín Entralgo y José Luis Aranguren. En 1956 Laín publicó *España como problema*. Aranguren fue autor de varias obras, entre las que se incluían *Catolicismo y protestantismo como formas de existencia*, en 1952, y *Catolicismo día tras día*, en 1955. Analizó críticamente el catolicismo español e intentó divulgar la fe más humana practicada en el exterior.

Laín Entralgo, ya había chocado con Rafael Calvo Serer, ideólogo del Opus Dei y autor de la obra *España sin problema*, publicada en 1949, que era una defensa del espíritu de la "cruzada" de Franco. Calvo Serer atacaba ahora no sólo a los llamados "izquierdistas" dentro de la Falange, sino también a los "democratocristianos", que constituían el ala liberal de la ACNP. Era necesaria una tercera fuerza, razonaba, que

combinara la completa identificación con la victoria de Franco y sacase provecho, no obstante, de las oportunidades para el progreso económico proporcionado por el pacto con los Estados Unidos. Calvo Serer defendía la nueva filosofía económica, agresivamente capitalista, del Opus Dei, que había de ser puesta en práctica cuando este grupo entró a formar parte del Gobierno en 1957.

El segundo elemento en el nuevo catolicismo progresista fue el Movimiento de Obreros Católicos. En toda Europa, los sindicatos católicos habían sido constituidos de acuerdo con las enseñanzas sociales de las encíclicas papales. Esto resultó imposible en una España donde todos los trabajadores estaban rígidamente confinados dentro de sindicatos verticales de estilo fascista. No obstante, el artículo 34 del Concordato permitía a Acción Católica libertad para dirigir sus actividades sin la intervención del Estado, y así, cuando se formaron las asociaciones de obreros católicos al margen de los sindicatos, su status bajo el Concordato les otorgó una posición única⁹.

Bajo el "nuevo catolicismo", se habían constituido tres poderosas organizaciones: Hermandades Obreras de Acción Católica (HOAC), Juventud Obrera Católica (JOC) y Vanguardias Obreras Juveniles (VOJ). Aunque estas agrupaciones despertaron la hostilidad de la burocracia en los sindicatos, las autoridades estaban remisas a actuar en contra de ellas por temor a contravenir la esencia del Concordato. En el transcurso de veinte años, el papel de Acción Católica se había transformado. Mientras que antes había apoyado a la "cruzada", ahora estaba dividida. El alejamiento de numerosos intelectuales de ACNP de la normativa del régimen coincidió con la aparición de un nuevo grupo de presión que iba a ejercer una influencia todopoderosa sobre el sistema político y económico: el Opus Dei.

El Opus Dei constituía, por supuesto, la tercera fuerza defendida por Calvo Serer. El fundador del Opus Dei, monseñor Escrivá de Balaguer, predicaba una doctrina de autoridad y disciplina. Su objetivo era apoderarse de las instituciones dejadas por la derrotada intelectualidad republicana, e invertirlas de manera que sirvieran a los intereses de un inflexible clericalismo antidemocrático que se aliaría, por primera vez, para la toma de los centros de poder económico y político. Aunque

estrictamente integrista en teología, Escriba no deseaba, a la manera de sus antecesores carlistas, minar los logros de la revolución industrial. Por el contrario, deseaba aprovecharse de ellos. La ética de la obra protestante de Weber se iba a combinar con el catolicismo más ortodoxo ¹⁰.

El medio por el cual inició el Opus Dei su ascensión al poder fue el *Consejo Superior de Investigaciones Científicas* (CSIC). Fueron enormemente ayudados en ello por el ministro de educación de Franco en la posguerra, José Ibáñez Martín, miembro de la ACNP y antiguo asociado de Acción Española. Durante ese período el secretario general del CSIC era José María Albareda Herrera, uno de los fundadores del Opus Dei.

La resuelta dureza y el frente unido presentados por el Opus fue, en verdad, notable. Desde la mitad de la década de los cincuenta en adelante su avance fue inexorable. Envidioso de la universidad privada de Deusto, que había proporcionado tantos elementos de élite a ACNP, el Opus asentó su propio colegio universitario, El Estudio General de Navarra, que alcanzaría más tarde el total status universitario.

El fin de la autarquía significó una radical liberalización económica, pero de ninguna manera una relajación en el comportamiento antidemocrático del régimen. El nuevo ministro del Interior era el general Camilo Alonso Vega, simpatizante del Opus y en total acuerdo con la actitud represiva hacia la oposición política. Durante los quince años siguientes el Opus había de dominar el Gobierno de Franco.

La nueva filosofía del "*desarrollo*" no encajaba bien con la monolítica religiosidad que habían alentado las jerarquías de la Iglesia durante los años precedentes. La muerte del Papa Pío XII en octubre de 1958, fue también crucial. El cardenal Angelo Giuseppe Roncalli, ahora Papa Juan XXIII, parecía en un principio, a los rangos superiores de la Iglesia española, un hombre de su devoción. Sin embargo, su primera Encíclica, *Mater et Magistra*, de mayo de 1961, había de desconcertarlo al defender el pluralismo y la "libertad de elección", y, por último, ponía fin a la tradicional exigencia de la Iglesia, sostenida por la curia, de controlar

el laicado, tanto en asuntos temporales como espirituales.

La Encíclica siguiente, *Pacem in Terris* (abril de 1963), era menos ambigua. Acentuaba la necesidad de los derechos civiles básicos, de asociación, de expresión y de libertad del pueblo a elegir voluntariamente los puestos de autoridad en la esfera secular; interviene en favor de las minorías étnicas y lingüísticas, e incluso abogaba por la coexistencia pacífica con el comunismo. Fue una gran conmoción para los obispos de la "cruzada".

Pero el acontecimiento que había de dar mayor motivo de esperanza a los católicos progresistas de España, y de consternación a la jerarquía franquista, fue la inauguración del *Concilio Vaticano II*, en octubre de 1962 ¹¹.

Al Concilio Vaticano II acudieron preladados españoles de diverso rango, entre ellos el cardenal primado Pla y Deniel y el cardenal Herrera Oria. Dichos jerarcas se pondrían con toda seguridad de parte de sus compañeros conservadores, en temas tan importantes como las relaciones Iglesia-Estado, la posesión de la propiedad y la libertad de culto.

Cuando finalizó el Concilio estaba claro que la Iglesia se encontraba a las puertas de una transición; también que la jerarquía eclesiástica española estaba firmemente alineada en la derecha, de modo que cuando se publicaron los documentos conciliares debieron resultar aún más perturbadores que las encíclicas de Juan XXIII. Deben mencionarse dos de ellos en particular: la constitución de la Iglesia en el mundo moderno (*Gaudium et Spes*) y la declaración de la libertad religiosa (*Dignitatis Humanae*).

Con la llegada de Pablo VI (1963) se produce una nueva etapa de tensión en las relaciones con el franquismo. En 1967, Pablo VI presenta su Encíclica "*Populorum Progressio*", en la que se denunciaba el imperialismo y se hacía un llamamiento a los católicos para que desempeñasen su papel en la lucha a escala mundial contra la pobreza. La Encíclica marcó el principio de un resquebrajamiento entre el Estado

franquista y la Santa Sede. Se puede decir que en la década de los sesenta, la división dentro del catolicismo español se hizo más acusada. Puede verse resumida, sobre todo, en dos disputas: una, dentro de Acción Católica, y la otra, en lo que se refiere a la confesionalidad del Estado¹².

En febrero de 1969 se nombraba primado de España a Monseñor Vicente Enrique y Tarancón, arzobispo de Oviedo. Defensor del proceso iniciado por Juan XXIII y continuado por el Concilio Vaticano II era, por encima de todo, completamente leal al Papa Pablo VI, y se le podía describir como el instrumento de la política papal en España. Esto vino a convertirlo en catalizador de la gradual retirada del apoyo Vaticano al régimen de Franco.

El cambio de actitud -con que se inicia la última fase de las relaciones Iglesia-Estado hasta la muerte de Franco- en el seno del episcopado puede, hasta cierto punto, ser explicado por el hecho de que la mayoría de los elementos en favor del régimen eran de la generación anterior. Una importante crisis tuvo lugar a la muerte de Monseñor Morcillo, al quedar vacante la sede de Madrid-Alcalá en junio de 1971. El Vaticano intervino rápidamente, y designó un administrador apostólico conforme al Concordato. El administrador designado no era otro que el propio primado, el ahora Cardenal Enrique y Tarancón.

El 13 de septiembre de 1971 el Cardenal Enrique y Tarancón inauguró la primera Asamblea Conjunta de obispos y sacerdotes, una forma de convocatoria aceptada por el Vaticano II, pero anteriormente considerada como herética. El comunicado final recomendaba que la Iglesia rompiera todas sus relaciones con el régimen de Franco, que el Concordato fuera drásticamente revisado y que los obispos renunciaran a sus escaños en las Cortes. Lamentaba la anterior alianza de la Iglesia con la clase dirigente y exigía el derecho del clero a expresarse libremente en materia política.

La posición de la *Conferencia Episcopal*, quedó aclarada en un documento publicado en 1973 y titulado " La Iglesia y la comunidad política" que abogaba por

la independencia Iglesia y Estado. En el mismo sentido, se expresa el 20 de abril de 1975, la declaración de los obispos en torno a la "reconciliación en la Iglesia y en la sociedad".

Con la muerte de Franco queda patente la división de la Iglesia en dos de los personajes eclesiásticos altamente significativos: Enrique y Tarancón, que expresaría que la Iglesia no formularía juicios históricos, y monseñor Guerra Campos, que llegó a comparar la agonía del dictador con la pasión de Jesucristo¹³.

1.2.- LA POLÍTICA ECONÓMICA

Es propósito de este apartado ofrecer una visión explicativa de la economía española durante el franquismo. Se pretende, dicho tal vez con más propiedad, exponer las líneas maestras para comprender el proceso económico, en su vinculación con los procesos educativos expuestos en la *Revista Española de Pedagogía*.

Dada la complejidad de las diversas subdivisiones que se pueden ofrecer y de acuerdo los diversos puntos de vista, se tomarán, como referencia no excluyente y solamente como guión metodológico, tres momentos: el primero, tras el prólogo de la Guerra Civil, se extiende desde 1939 hasta el final de la década de los cuarenta; el segundo, se inicia con el decenio de 1950 y llega hasta el decisivo verano de 1959; y por último, el de los años "sesenta", que aunque puede hacerse llegar hasta el umbral mismo del fallecimiento del general Franco, tiene un límite bien marcado en los últimos días de 1973, con la muerte de Carrero Blanco, que abre la crisis final del régimen dictatorial¹⁴.

A partir de 1938, ya se comienzan a fijar las bases normativas e institucionales de la política económica. Por lo que respecta al punto terminal de lo que podríamos llamar la primera etapa se puede incluir en ella también al año 1950, año en el que coinciden, y no casualmente, las primeras concesiones de créditos privados y públicos

estadounidenses, el estallido de la guerra de Corea, el fin del bloqueo diplomático acordado en 1946 y la incorporación de España a la FAO. Tiene un marcado carácter de empalme con la siguiente etapa de la economía española, el cambio de gobierno de julio de 1951 y las primeras medidas de suavización de los controles intervencionistas.

Es interesante centrarse en dos temas muy reveladores de lo que supone el conjunto de esos años para la economía española; uno atiende a los resultados globales del proceso productivo, y el otro a las características y perdurabilidad del intervencionismo económico.

En la primera referencia ha de hacerse obligatoriamente el negativo balance económico que arroja esta primera etapa del franquismo. Lo que se puede indicar es que la recuperación que se apuntaba hacia 1934 y 1935 de los superiores niveles conseguidos anteriormente, se cortan con el inicio de la Guerra Civil y dan paso a una prolongada depresión a que se extiende durante tres lustros. Se puede considerar el conjunto de los quince años que van desde 1936 a 1950, no de un mero estancamiento, sino de una verdadera depresión. Supone el final del proceso de crecimiento moderado, pero mantenido que se prolonga en España durante el último tercio del siglo XIX, y el primero del XX. Por otra parte, implica el ensanchamiento de la brecha que separa la trayectoria de España respecto a los otros países europeos. El período de 1935-1950 resulta ser el único que puede explicar el atraso industrial de España ¹⁵. No obstante, lo que interesa es ponerlo en relación con los efectos del intervencionismo extremado, al servicio de la opción aislacionista del primer franquismo ¹⁶.

El modelo de organización económica, que tiene en la intervención y la autarquía sus términos definitorios, puede sintetizarse en pocas líneas. Es un intervencionismo al que le cuadra el calificativo de "tradicionalizante", tanto por lo que representa de consumación de tendencias anteriores, en la política económica de la España contemporánea, como por lo que tiene de rudimentario y tosco. Poco original en cuanto a los instrumentos utilizados -mitad por reproducir con pocas variantes, normas de la política proteccionista y de fomento de la producción nacional

promulgadas en la primera mitad del siglo, mitad por seguir de cerca el modelo de la Italia de Mussolini. Su cobertura doctrinal va desde el corporativismo económico de entre guerras hasta el fascismo en algunas de sus también heterogéneas variantes. Pero el rasgo más distintivo, más que sus bases legales, es la torpeza del aparato que administraba los controles, y el hecho de considerar el dirigismo y la autarquía, no como expediente temporal, sino como política correcta para un Estado imperial militar afín, ordenancista que ignoraba las interrelaciones económicas fundamentales. Sus consecuencias marcaron la amplitud del mercado negro, y por otro lado, el auge de la práctica monopolista y la generación de rentas a favor de las empresas y grupos de presión con ventajosas posiciones previamente adquiridas, en el tráfico, lícito o no, de divisas y de licencias de importación y de cualquiera de otros expedientes arbitrados para sortear las penurias.

El decenio bisagra "Los años cincuenta" ofrecen desde su arranque muy considerables novedades en el contexto del largo ciclo de expansión que entonces inician también las economías occidentales, con las políticas keynesianas y bajo el signo de la cooperación internacional, de la apertura y del crecimiento autosostenido en cada país. La economía española tiene un comportamiento interesante, a juzgar por dos hechos que nos van a servir de guía de análisis en toda la etapa. Por un lado, el ritmo de crecimiento de la economía española entre 1951 y 1958, ambos años inclusive. Por otro, el cambio de orientación fundamental de la política económica, un cambio que acabará siendo, al final de la década muy profundo.

España sigue ahora de manera muy uniforme la pauta de otros países europeos, muy particularmente de los del sur de Europa. Ya se apunta en la década de los cincuenta el papel vital que en su más reciente desarrollo, tardío pero intenso, juega el conjunto de las relaciones exteriores: transacciones comerciales, remesas de emigrantes, flujos de capital y divisas por turismo, que pone de manifiesto el marcado carácter de sensibilidad de la economía española a todo influjo exterior, por leve que sean los enlaces y los nexos de unión.

Conviene insistir en un doble aspecto de la política paulatinamente liberalizadora dentro de la historia económica del franquismo. El primero es el carácter de atenuación que tiene respecto a la rigidez anterior. Se ha dicho con relación a las medidas de 1959, pero es también atribuible a los pasos previos que se suceden desde 1951. La verdadera transcendencia política de este período no es tanto lo que se hizo, sino lo que se dejó de hacer: eliminar los obstáculos de crecimiento. Los impedimentos se derivaban de la falta de futuro de la política autárquica en una Europa que, presionada por Estados Unidos, apostaba por un sistema de relaciones internacionales basados en los principios de librecambio y no discriminación.

El otro aspecto que interesa destacar de esa política liberalizadora es su carácter gradual. Resultado, no de estrategia alguna, sino de los frenos y cautelas que mediatizan los sucesivos intentos de apertura económica. Manteniendo una tensión entre medidas a favor y en contra de la liberalización. Entre amagos aperturistas y reacciones involucionistas, acaba por constituir uno de los rasgos más distintivos de toda la década. Tensión que alcanza los momentos más decisivos alrededor de 1950-1951, y 1957-1959, cuando se adoptan las medidas que, en su conjunto, consiguen un mayor enlace o ensamblaje de España con el mercado internacional y con ello, el aprovechamiento de los impactos positivos de la onda de prosperidad atlántica¹⁷.

Fueron los acontecimientos mundiales, y no la legislación de Franco, lo que provocó, finalmente, la entrada de España en el concierto de las naciones. Tanto en el escenario militar y político (agudización de la guerra fría, política de bloques y guerra de Corea), como en el económico (con avances en el proceso de cooperación y una fuerte expansión generalizada), los sucesos exteriores son, en efecto, propicios para asegurar la perdurabilidad del régimen franquista y para impulsar el crecimiento de la economía española, precisamente cuando al fracaso del aislamiento económico se añaden los primeros movimientos huelguísticos y de protesta ciudadana importantes desde la terminación de la Guerra Civil.

Dos hechos resumen y expresan la influencia conjunta de los factores mencionados y la apertura cierta, aunque tímida, de un nuevo capítulo de la historia del franquismo: en julio de 1951, el cambio de gobierno y, al comienzo del otoño de 1953, la firma de los acuerdos entre España y Estados Unidos. Dichos acuerdos con Estados Unidos implican, de hecho, romper el aislamiento político prevaleciente desde 1939.

Pero no debe pasarse por alto la exteriorización de ciertas contradicciones agudas que todo ello genera. En particular, la recuperación de la demanda interna, se traduce inevitablemente en mayores requerimientos de compras en el exterior, dada la fortísima propensión a importar de la economía española. La creciente importación se enfrenta con la limitada capacidad de cobertura de una exportaciones reducidas, poco diversificadas y que soportan el castigo de un tipo de cambio arbitrario de la peseta, que prima la importación y estimula la salida de capitales y el endeudamiento con el resto del mundo. No es sorprendente, por tanto, que a las alturas de 1953, se formulen, desde dentro, el fracaso del intervencionismo arbitrarista imperante. Igualmente no es casual que cada vez se hagan patentes con mayor frecuencia conflictos largamente incubados, alcanzando gran notoriedad los sucesos de 1956 (huelgas de Barcelona y País Vasco, conflictos estudiantiles, etc); que no obedecen a causas estrictamente políticas, sino, más bien a la sensibilización sobre el estrangulamiento de la economía.

El segundo período que nos ocupa hace referencia a las actuaciones del gobierno formado en febrero de 1957, coincidiendo con el brillante momento de intensificación de interdependencias económicas y de multiplicación de intercambios y esfuerzos integradores que los países occidentales vivían entonces. El Tratado de Roma constitutivo de la Comunidad Económica Europea se firma en marzo de 1957. A finales de 1958 se efectuó la convertibilidad de distintas divisas europeas, decisión, que en cierto modo, representa la culminación del orden económico internacional de signo liberal auspiciado por Estados Unidos desde la terminación de la Segunda Guerra Mundial. La "preestabilización" -conjunto inicial de medidas orientado a conseguir la estabilidad interna y la globalización del comercio exterior- encuentra

también así en la situación internacional su mejor aliado, su elemento precipitante; máxime ante las referencias que desde dentro seguían manifestándose respecto a la necesidad de estabilizar la economía española. Que deba esperarse hasta el verano de 1959 para que el ensayo general de 1957 y 1958 se convierta finalmente en un estreno exitoso, quizá sea achacable a la timidez y falta de coordinación; pero en el camino de la liberalización económica interior y exterior la suerte estaba echada ya al compás de los movimientos de la economía internacional.

No se pretende con ello restar importancia al tercero y decisivo paso que ha de dar todavía la economía española en la década de 1950: el *Plan de Estabilización y Liberación Económica* de 1959, con un paquete de disposiciones decretadas entre el 17 de julio y el 5 de agosto y dirigido por el gobierno español al FMI y a la OCDE. Con una economía en virtual suspensión de pagos exteriores por parte del Instituto Español de Moneda Extranjera y bajo la amenaza de suspensión de importaciones vitales, la subsistencia se impone a costa de la desnaturalización de los postulados originarios y de los propósitos fundacionales del régimen. Por eso, junto al buen diseño técnico del Plan de Estabilización y Liberalización -en parte debido al asesoramiento de las misiones y expertos de organismos internacionales, y en parte resultado del trabajo de las primeras promociones de altos funcionarios de la administración española con buena formación económica- debe destacarse su más hondo significado de marcar, con una determinación antes inexistente, rumbo diferente para la economía española.

Es en este momento cuando la aceleración del desarrollo industrial trae toda un suerte de concatenaciones que se manifiestan en distintos aspectos. Es el fin de la vieja sumisión de la industria a las fluctuaciones de la actividad agraria, al sobrepasar el valor añadido bruto industrial al agrario, al desligarse la evolución de los precios del calendario y volumen de las cosechas y entrar dentro del ritmo de precios mundiales. Es el período del auge de la emigración rural y, paralelamente, el avance de los procesos de urbanización; la creciente incorporación de la mujer al mercado de trabajo; el progreso en la modernización demográfica; y, la ampliación de una burguesía industrial y financiera que apuesta, con mayor o menor resolución, contra

una política de industrialización autárquica.

Con el inicio del decenio de 1960 se abre, en consecuencia, la tercera gran etapa de la economía española durante el franquismo; etapa que se extiende hasta los primeros años de la década de 1970 para desembocar en este singular cruce histórico de dos sucesos capitales: el final del largo ciclo de prosperidad de los países desarrollados y la crisis última de la dictadura franquista (la muerte de Carrero Blanco en diciembre de 1973).

La economía española, tras las medidas de 1959, muestra cada vez más capacidad de aprovechamiento de las condiciones favorables. Se cuenta ahora con importantísimos márgenes de productividad antes desaprovechados por las limitaciones que imponía la política de aislamiento autárquico y la rigidez intervencionista. Se da un proceso de fuerte acumulación y más que notable crecimiento de la economía española ente 1961 y 1973-74. En consecuencia, una parcial recuperación de oportunidades anteriormente perdidas. Desde el comienzo de la década de 1950 diversos factores en el marco de los países de la OCDE brindaban oportunidades combinadamente: energía barata en términos absolutos y crecientemente barata en términos relativos; favorables precios relativos también de las materias primas y de los alimentos; financiación exterior nutrida de transferencias de emigrantes, divisas de turismo y entradas de capital; fácil adquisición en un mercado internacional expansivo de la tecnología y de los productos necesarios para secundar cambios que el propio crecimiento va imponiendo en los patrones dominantes de la demanda; y abundante disponibilidad de mano de obra (población agraria y población femenina), con la válvula de seguridad adicional de la desviación hacia mercados laborales extranjeros de la mayor parte de la fuerza de trabajo excedente ¹⁸.

El efecto combinado de todo ello, hace posible un intenso desarrollo que modifica la función de la producción de la economía española, cambia la intensidad de los factores, y transforma radicalmente los hábitos de consumo y comportamiento.

El ímpetu inicial en la aplicación de estas medidas, no sólo no progresa de modo continuo y se afianza a lo largo del decenio de 1960, sino que se reduce y se frena. Merman las posibilidades que una política más decidida de liberalización interior y exterior hubiera ofrecido para un fuerte crecimiento mantenido y equilibrado. Se introducen elementos distorsionadores que revelarán toda su carga de disfuncionalidad e ineficacia al generalizarse, posteriormente, la crisis económica de la década de 1970.

Los ataques sucesivos a lo que el plan de 1959 tenía de innovador, convierte a la política económica de los años sesenta en una trayectoria zigzagueante e irregular, incapaz de sobrepasar ciertos límites. Sometida a *presiones involucionistas* se mantienen trabas que dificultan la creación de nuevas industrias y la ampliación de las existentes. La rigidez del mercado de trabajo y la intervención en el sistema financiero, adquieren o conservan suficiente fuerza, a partir de un momento que podemos situar alrededor de 1964, para que se pueda hablar de una vuelta a la economía corporativa, merced a la cual el Gobierno concedía continuidad y estabilidad al empleo, a los Sindicatos y financiación privilegiada a los empresarios.

¿Cuáles son las razones que explican esa inflexión en la línea marcada por la operación liberalizadora de 1959?

La primera tiene que ver con los propios resultados positivos que cosecha el Plan de Estabilización y Liberalización. Ocurrió que el empuje reformador favorable a la instauración de una economía social de mercado fue perdiendo fuerza en la medida que los números rojos de la balanza de pagos se convertían en negros. Superado el miedo a la insolvencia exterior se pierde voluntad reformadora. Las decisiones económicas se basan en un criterio de supervivencia, en ausencia de idearios consistentes y de programas económicos propiamente dichos.

Una segunda razón, es el *carácter de incompatibilidad a partir de cierto límite del contenido liberalizador y reformador del Plan de Estabilización con las características básicas del propio régimen político.*

Podemos considerar la tercera como los ajustes llevados a cabo por lo conocido como "*despotismo tecnocrático*" de los planes de desarrollo.

Se tendría que añadir, en último lugar, la pérdida de vitalidad y de firmeza, conforme se avanza en los sesenta, de los principios y condiciones que sostienen el crecimiento de posguerra de las economías occidentales.

Los cuatro conjuntos de hechos explican, en efecto, la aparición y el reforzamiento de la barrera que obstaculiza en España la continuidad de la política económica liberalizadora durante la tercera etapa del franquismo. No es incorrecto considerar el período de mayor impulso reformador, el que transcurre entre 1959 y el comienzo de la planificación. Paréntesis anómalo y breve, de 1959 hasta más o menos 1964, que evidencia la falta de dinamismo institucional que sufre el régimen desde la mitad de los años sesenta en contraste cada vez más patente con el dinamismo social que favorece un crecimiento económico que, consecuentemente, en medida muy considerable no sólo se produce con independencia, sino también a pesar de ciertas medidas de la política económica del franquismo. Así, la economía española se asoma con un nuevo rostro a la década de los setenta.

En la crisis de los años setenta se tiene que hacer referencia a los impactos recibidos del exterior y de un contexto internacional que han condicionado profundamente el comportamiento de una economía de dimensión modesta como la española con sus rasgos económicos heredados del período anterior, que han continuado en estructuras e instituciones.

La economía española muestra una notable sincronía en relación con el conjunto de la economía europea; es, en este sentido estricto, *una economía europea periférica*. Así, las dificultades del período que se inicia en 1973, son inseparables de las vividas, en estos mismos años, por el conjunto de las economías europeas como consecuencia de una serie de perturbaciones de ámbito universal, así como la poca flexibilidad de las economías europeas en respuesta a los efectos generados por la situación mundial.

Tales dificultades han tenido tres orígenes básicos: Primero, el fuerte encarecimiento de numerosos alimentos y materias primas en 1973-1974. Estas perturbaciones generaron efectos inflacionistas y depresivos en las economías europeas y afectaron sus cuentas exteriores.

Un segundo grupo de perturbaciones vendría dado por la rápida modificación del esquema de ventajas comparativas internacionales en favor de un grupo de países de nueva industrialización, principalmente de extremo Oriente.

Finalmente, un tercer origen: las procedentes de la política económica estadounidense, que desde mediados de la década de 1960, ha tendido a reflejar una política general que en sus dimensiones, interior y exterior, socioeconómica y de defensa, ha impuesto requerimientos excesivos al sistema económico mundial. La inflación mundial de 1972-1973 con su desmoronamiento del orden monetario internacional, generando las perturbaciones europeas.

La evolución de la economía española desde 1973 fue similar, en sus líneas básicas, a la del conjunto europeo. Varios rasgos diferenciales intervienen: En primer lugar, el efecto de las perturbaciones exteriores fue relativamente más intenso porque nuestra base energética era más débil, nuestra estructura industrial era endeble y los sectores más afectados tenían una importancia considerable en nuestro esquema productivo. En segundo lugar, porque las rigideces acumuladas en el período anterior eran especialmente fuertes entre nosotros. Un tercero, el período de dificultades políticas facilitó la acumulación de problemas económicos en los años centrales de la década de 1970. Todos estos factores han hecho que la evolución de la economía española haya sido, en el período que estamos examinando, relativamente más adversa que en la mayoría de los países europeos.

La elevación de los precios del petróleo y de otros productos básicos, en 1973-1974, impuso un brusco fin al período de expansión que la economía española había vivido desde 1960.

Como en el resto de Europa, el proceso de expansión de la economía española había culminado en el fortísimo auge inflacionista de 1971-1973. Aquel auge no hubiera podido prologarse, pues los gobiernos habían comenzado a adoptar medidas para frenar la aceleración inflacionista a mediados de 1973; pero la crisis del petróleo precipitó los acontecimientos. En España, ello supuso el desplome del auge anterior tanto en sí mismo como en términos de comparaciones internacionales. La fase de inflación ha sido más alta, el comportamiento de las inversiones ha resultado más negativo, el retroceso del empleo ha sido más intenso y la tasa de paro se ha situado a la cabeza de las europeas.

Las autoridades económicas de los dos últimos años del régimen de Franco, enfrentadas con un clima de *incertidumbre política* que reducía su capacidad para desarrollar líneas energéticas de actuación, trataron de frenar, sin éxito, la contracción de la demanda y la actividad, absteniéndose de repercutir plenamente los más altos costes del petróleo sobre los precios energéticos interiores. No pudieron contener la oleada de crecimiento muy fuerte de los salarios, que se esforzaban por mantener su capacidad de compra, e incluso por incrementarla a tasas menos similares a las del anterior período de expansión.

Característico del caso español ha sido la densidad de la resistencia a las ideas de ajuste y saneamiento, propia de una economía con un grado relativamente bajo de apertura al exterior y que mostraba un ejemplo de capitalismo corporativo en un marco político autoritario. Lo era muy especialmente, en el ámbito laboral y en el ámbito de las relaciones industriales. El Estado había creado una estructura institucional que aspiraba a integrar los intereses del capital y el trabajo desde arriba; su maquinaria se imponía en las luchas distributivas y pretendía compensar la falta de libertad sindical y la negación de los instrumentos habituales de la acción obrera con la introducción de fuertes restricciones al despido que centraban la atención de los trabajadores en las reivindicaciones salariales. Este sistema imposibilitó la autoorganización empresarial y, además, y de un modo inevitable, contaminó al empresariado, a los ojos de los trabajadores, de la escasa legitimidad política del sistema y redujo la sensibilidad obrera hacia problemas de las empresas.

1.3.- EVOLUCION CULTURAL.

.- ¿Qué es la cultura española?.

Nuestro propósito en este apartado es comprender un período esencial en la historia de la cultura española. Si podemos definir la *Revista Española de Pedagogía* como un producto cultural, es necesario que la ubiquemos en la evolución cultural general que se dió en el período de la dictadura.

Conviene señalar tres notas interesantes que pueden ayudarnos a iniciar este recorrido por la cultura del Franquismo.

El primer dato es que existe una cultura española "intramuros" de carácter más liberal cuando no de abierta oposición, que ha resistido a la presión circundante con esfuerzo imaginativo.

El segundo dato es envés del primero y tiene dos nombres: nacionalidades y exilio. Los pueblos de España, se han visto reducidos y dirigidos por un centralismo de puño totalitario, extendido por toda la geografía española a través de los incondicionales colaboradores del Régimen.

El tercer dato tiene un nombre: ambigüedad. Han sido muchos quienes jugaron con la falsa carta de oposición al Régimen¹⁹.

La característica general, es un contexto institucional y personal escasamente preocupado por la cultura, como consecuencia inmediata de un sistema educativo que apenas contaba con ella.

Partiendo de lo anteriormente dicho trataremos de obtener las líneas culturales básicas. ¿Cómo? En cada época hay un haz de ideas-fuerza que se proyectan hacia el futuro y otro que se mira en el pasado y, veremos naturalmente, posiciones intermedias.

Nuestro intento se halla condicionado por una base histórica concreta y por un contexto ideológico, sobre los cuales pueden, a su vez, actuar contrarios. De este modo, se entra en la problemática que supone el término "cultura".

El propio concepto de Cultura suele abarcar a todo aquello que no es naturaleza (tendremos que recordar las antinomias naturaleza/cultura). Es importante traer a consideración en esta reflexión inicial que la idea moderna de cultura, se configura al final del siglo XVIII: como una secularización del concepto del "reino de la gracia". Por lo mismo, todo análisis de las ideas supone una referencia continua a los contenidos y cambios histórico-sociales. No obstante, podríamos decir, en términos genéricos, que existe un grupo de referencias que están presentes en la mayoría de los hechos culturales.

Las instituciones sociales elaboran una producción cultural, que si es dentro de una "sociedad abierta" se basa en todas las circunstancias que rodean la evolución de dichas instituciones. Se forman así los modelos culturales, con los que se moldea el saber y la conducta de una sociedad; se toman decisiones para la evolución de todo el conjunto social. En este proceso, entran a formar parte del modelo los valores. Los valores entran indiscutiblemente en una estructura cultural y forman parte de todo el contenido ideológico del que parten.

Instituciones y modelos culturales de una sociedad están también sometidos al factor de lo "político". Las políticas concretas poseen en común la tensión del "mandoobediencia"; difieren en lo tocante a los modos y a la legitimidad compartida o impuesta. "Lo político" es factor histórico de instituciones sociales -el Estado como máximo figura- y de modelos culturales. Sin la consideración de esta variable se desfiguran la mayor parte de los fenómenos sociales y en especial los culturales.

Lo dicho con anterioridad nos proporciona un punto de partida teórico para adentrarnos en el complicado mundo de la cultura bajo el franquismo. Por lo monotemático de los años de la dictadura conviene parcelar en varios apartados la evolución cultural de dicho período. No obstante, conviene recordar que la cultura bajo un sistema dictatorial no puede llevar el calificativo de proceso cultural: al estar sometido a modelos que se imponen bajo un proceso de adoctrinamiento y de control de la población. Las variables y características que son propias de los modelos culturales, el franquismo se caracterizan por no respetar ninguna de estas proposiciones.

No obstante, dentro de lo que consideramos "modelo cerrado", cabe analizar sus distintas variaciones o matices, que se dan en su evolución; así como otras aportaciones que podemos considerar de oposición a la cultura oficial ²⁰.

Dentro de la evolución del pensamiento y de la vida cultural se suelen diferenciar varias etapas, paralelas a los acontecimientos socio-políticos y económicos, aunque guardando peculiaridades propias del área cultural ²¹.

A).- El primer momento se da entre los años 1.939-1.945, marcado por los dos grandes acontecimientos: Fin de la Guerra civil y final de la Guerra Mundial. Es la época que va desde la ruptura de la vida intelectual española -toda la cultura del exilio- hasta el declive de la cultura imperial-totalitaria. La cultura oficial rompía toda comunicación con la cultura Europea de raíz liberal. Era obsesión entonces la defensa de la ortodoxia (religiosa y política), la imposición de una absoluta unidad y uniformidad ideológica. La especulación teórica -sobre temas metafísicos o sociológicos- se hace penosa por sus condicionamientos doctrinales y la presión de una censura de inspiración predominantemente eclesiástica. En la época de la acusación directa contra los intelectuales liberales del pasado inmediato español, representantes de la *anti-España*. Sus críticas se dirigen contra los hombres de la "*Institución Libre de Enseñanza*".

Se dan las primeras discrepancias dentro de la evolución político-cultural, siendo Dionisio Ridruejo quien indica la profunda disyuntiva alojada en el seno de la "España nacional", cuyos dos polos, "católicos" (antiguos) con "falangistas" (modernos) incorporaban tanto católicos-modernos como falangistas-antiguos. Será del grupo de intelectuales falangistas (Laín, Tovar), que trabajan en torno a la revista Escorial desde 1940, los que intentarán "restablecer" una verdadera comunidad intelectual en España que, según su propio editorial, fuese "residencia y mirador de la intelectualidad española".

Los dos elementos de la concepción "falangista liberal", propia de los grupos político-intelectuales iban a ser a la vez censurados desde perspectivas de un conservadurismo de corte mucho más tradicional.

Los grupos conservadores estaban destinados a recoger la herencia, cuando la Delegación de Prensa y Propaganda pasa a depender del Ministerio de Educación, sucesivamente detentado por el monárquico Pedro Sainz Rodríguez y el antiguo "propagandista" José Ibáñez Martín. Frente el carácter orteguiano y la aspiración integradora del grupo de Ridruejo y Laín, la nueva reacción conservadora, que comenzó por atribuirse la dirección espiritual del alzamiento de 1936, postulaba un retorno a las esencias patrióticas y religiosas de una línea política y cultural que comenzaba en Menéndez Pelayo, seguía con Vázquez Mella y finalizaba en Ramiro de Maeztu y el grupo de Acción Española. Muy pronto, el portavoz de aquella ideología fue -una fundación estatal- el *Consejo Superior de Investigaciones Científicas* y una revista, *Arbor*, que se convirtió en 1945 en órgano oficial del Consejo.

Es el momento literario de la publicación de Camilo José Cela "La Familia de Pascual Duarte". El cine pasa a depender de la Vicesecretaría de Educación Nacional regentada por Arias Salgado, con la inclusión obligatoria del noticiario "Nodo".

B).- Un segundo momento se enmarca desde 1945 -aislamiento internacional- hasta 1951 donde se inicia la recuperación, del pensamiento liberal de la anteguerra.

La presencia de intelectuales falangistas de Escorial, iba a exigir y posibilitar el entronque cada vez más decidido con el pensamiento español anterior a 1936: Benavente, Azorín y Baroja, entre los del 98, estaban en España; también Marañón y pronto Ortega; después, Ramón Pérez de Ayala. Pero no sólo con ellos se quiere enlazar: también con los desaparecidos Unamuno, Machado, Valle Inclán etc.

Dos revistas por entonces iban a trabajar con meritorio esfuerzo y, dentro de las grandes dificultades del momento, con amplio éxito en esa importante labor de continuidad del pensamiento español: *Indice* (fundada en 1945), cuyo director Juan Fernández Figuerola ha logrado tener más posibilidades de tratar temas de carácter político y de cultura-política. E *Insula* (fundada en 1946) dirigida por Enrique Canito y José Luis Cano con intención de aproximar la literatura del exilio a la España del interior.

Las referencias literarias de este momento se centran en la obra de Camilo José Cela *Viaje a la Alcarria* (1948) e *Historia de una escalera* (1950) de Antonio Buero Vallejo.

El regreso de Ortega hace posible que, junto a Julián Marías como codirector, se funda el Instituto de Humanidades (1948); durante el curso inicial (1948-1949), Ortega explicó allí doce lecciones sobre "Una interpretación de la Historia Universal", en torno a Toynbee; y al año siguiente su famoso curso sobre el hombre y la gente.

Ortega y Zubiri constituyen sin duda los dos puntos centrales de referencia en la filosofía que se hace en España en estos años. Ortega, a través de sus antiguos discípulos y del Instituto de Humanidades. Zubiri, sobre todo, en los cursos extrauniversitarios que desde 1945 va a dar con regularidad en Madrid.

Por lo que a las Ciencias Sociales se refiere, destacan el *Tratado de Sociología*, de Francisco Ayala (1947); las *Lecciones de Sociología*, de Recasens (1948), o el *Derecho Constitucional Comparado*, de Manuel García Pelayo (1950), obras que aparecieron fuera de nuestro país y que no encuentran audiencia en estos momentos

en España.

Permaneciendo en las Ciencias Sociales, señalaremos el hecho fundamental, de primer orden que fue (1947) la publicación del tomo I de la monumental *Historia de España*, dirigida por Ramón Menéndez Pidal, con su famoso prólogo sobre "Los españoles en la historia". Al año siguiente (1948), Américo Castro da a conocer *España en su historia y Cristianos, moros y judíos*, primera versión de su debatida *Realidad histórica de España* (1954). Aumentaba el tema obsesivo de todo lo referente al "Ser" de España y de todo lo español.

En este contexto, las reflexiones de Laín Entralgo sobre la historia de la cultura española, van a tener en 1949, como conclusión, palabras llenas de preocupación en su *España como problema*. En ella resume la necesidad de encontrar una "síntesis", que no fue posible en el pasado inmediato, de todo lo intelectualmente valioso de la historia de España, hiciéranlo católicos o librepensadores. Es la apuesta por integrarse en una visión, amplia y comprensiva de España. Para comprender esta actitud conviene recordar que su reflexión se hace en 1949.

La respuesta viene de mano de Rafael Calvo Serer (quien después tendrá una evolución liberal). Según Calvo Serer este problema había sido ya resuelto y solucionado por Menéndez Pelayo, al tomar como modelo de ortodoxia el catolicismo. Lo que tras esta actitud opera, era toda una interpretación de la historia contemporánea de España hecha precisamente desde presupuestos netamente reaccionarios y, fundamentalmente antiliberales.

El fin del aislamiento (1950-1951) marca un deslizamiento a lo que el propio Régimen calificaba de "*monarquía representativa*" que tendrá una gran importancia en la liberalización cultural del sistema, desde dentro del propio sistema por algunos de los sectores más dinámicos y sensibles de él.

C).- El tercer momento tendría espacio temporal desde 1951 a 1956. Se conoce por distintos autores como el de la crisis universitaria. Es el período que coincide con Joaquín Ruiz-Giménez en el ministerio de Educación Nacional

Es la época de la representación del catolicismo abierto, comprensivo e integrador; representado, entre otros, por Laín Entralgo, Ruiz-Giménez, etc. que iba en estos años a consolidarse y dar pasos efectivos a través de los artículos que José Luis Aranguren venía publicando, desde esta perspectiva, entre 1949 y 1953; dichos artículos, serían después recogidos en su libro *Catolicismo día tras día*.

En 1952 Aranguren publica *Catolicismo y Protestantismo* como formas de existencia, y en 1954 *El protestantismo y la moral*. Supone, en efecto diálogo con el protestantismo y también diálogo con el existencialismo; el primer Sartre, Camus, etc., eran en amplia medida la filosofía vigente en Europa por estas fechas.

La recepción y utilización de la filosofía neopositivista y, en general del pensamiento analítico anglosajón, viene de la mano de E. Tierno Galván, que a través del Boletín informativo de la cátedra de Derecho político de la Universidad de Salamanca, desarrolla su actividad, que se define de "tacitista"; forma de velar armas refugiándose en el pasado. Tierno Galván, encontró dentro del Barroco el instrumento táctico que le permitió iniciar su acción política.

Jaime Vicens Vives en su concepción de la Historia coincide en general en su oposición al ideologismo. Lo que Vicens se propone es la construcción de una verdadera ciencia de la Historia, siendo uno de los primeros en dar importancia al método estadístico. A este propósito recuerda cómo ya en 1951, al aparecer el primer volumen de los *Estudios de Historia moderna*, insistía en la necesidad de rechazar la falta de rigor en el tratamiento de los datos históricos.

La muerte de Ortega, en 1955, tal vez podría tomarse a posteriori como otro de los símbolos de estos años de cambio. Las obras de algunos de sus discípulos oscilan entre una filosofía "culturalista" y "ética", con un fondo existencial, humanista y

liberal; y una filosofía más científica y analítica. Son representativos de este momento Ferrater Mora y Julián Marías, entre otros.

En este mismo período Sartre inicia el teatro de "agitación social". Camilo José Cela publica *La Colmena* (1951), y al mismo tiempo Sender da a conocer su obra *Requiem por un campesino español*.

En estos años se va produciendo un cambio importante en la orientación general de la cultura española: el paso de una etapa de "existencialista" de carácter filosófico-humanista (para épocas de escasez, posguerra española y europea), a una etapa neopositivista más opulenta y más segura de sí misma (época de crecimiento y abundancia), preocupada, a su vez por la eficacia y el trabajo rigurosamente científico.

La *crisis universitaria de 1956* indica a un gran número de estudiantes universitarios la imposibilidad evolutiva del régimen. La Universidad ha alcanzado ya una cierta madurez e independencia crítica, revelándose el sistema incapaz de asimilar e integrar dicha evolución aperturista. Puede decirse que es a partir de entonces cuando comienza, en efecto, a configurarse una actitud de oposición intelectual entre hombres procedentes del propio sistema y, sobre todo, entre jóvenes educados en él. Esta tensión se manifestará en las sucesivas etapas.

D).- Un cuarto momento vendría dado en el período que comprende desde 1956 al año 1962, período en el cual confluyen los residuos del integrismo tradicional con el surgimiento de la ideología tecnocrática del desarrollo económico y la crítica científica al absolutismo ideológico. Es el fin de la autarquía y el inicio del período "tecnócrata", dándose, al mismo tiempo los primeros movimientos políticos democráticos. Es el arranque del "desarrollo económico tecnocrático", que se inicia con una tendencia hacia la desideologización -de ambivalente sentido- que, en amplia medida, va a estar operando ya hasta el final de la Dictadura.

Correlativamente a esas nuevas actitudes políticas y literarias de la joven generación, en Filosofía (y en Ciencias Sociales) se va igualmente produciendo un

despegue con respecto a lo establecido en la filosofía académica oficial, anclada en el escolasticismo más tradicional, defensor a ultranza de la más rígida ortodoxia teológica y filosófica, frente a cualquier tipo de pensamiento considerado heterodoxo, incluso frente a las formas más prestigiosas y moderadas de él.

La actitud liberal democrática de los antiguos ex-falangistas de *Escorial*, y de los discípulos de Ortega, iba a suscitar reacciones de signo contrario por parte de algunos sectores integristas del catolicismo español.

Con escasa difusión y aceptación dicha *filosofía integrista*, que comienza a hacerse presente en nuestro ámbito cultural. Es fundamentalmente influencia de las actitudes metodológicas y científicas derivadas del neopositivismo lógico anglosajón y de la filosofía analítica, y también después, los planteamientos de la misma filosofía marxista, con sus diversas interpretaciones.

La influencia de la obra de Marx se manifiesta más como metodología científica que como propia y estricta filosofía. Existen, así, en el panorama intelectual español, al propio tiempo que estudios de filosofía marxista, trabajos científicos e investigadores que, en mayor o menor grado, aplican y perfeccionan una metodología que puede considerarse derivada del pensamiento y la obra de Marx. La difusión de este pensamiento lo inicia la Revista *Praxis* que comienza a publicarse en Córdoba en 1960.

E).- Cabe advertir así que una relativamente nueva situación se perfila a partir de los años sesenta (1.962-1.963), iniciada por el propio desarrollo económico -con participación incluso del poder- y una incipiente madurez política de una generación que no hizo la guerra civil. Estos hechos y factores que van a permitir la reinstauración de una relativa liberalización y apertura cultural y política que culminaría en la *Ley de Prensa de 1966* y en la *Ley Orgánica del Estado* de 10 de enero de 1967. No es ajeno a este período el inicio de conversaciones con el Mercado Común, los conflictos huelguísticos, y la reunificación de las tendencias opositoras en las reuniones de Munich, entre otros factores.

Es desde este momento cuando podemos analizar el quinto período significativo en la evolución cultural de España y que llegaría hasta el año 1969 teniendo como coordenadas el intento de sistematización del propio sistema y la evolución del pensamiento cristiano conjuntamente con la evolución del pensamiento dialéctico.

No obstante, en 1963 y dentro de este nuevo clima, iban a comenzar a publicarse tres significativas revistas: En primer lugar, *Atlántica, Revista del Pensamiento Actual*, aparece en editorial Rialp. Después, *Revista de Occidente*, la vieja y prestigiosa revista creada en 1923 por Ortega y Gasset y que había dejado de publicarse en 1936, reaparece ahora dirigida por José Ortega Spottorno. En tercer lugar, *Cuadernos para el Diálogo*, inicialmente dirigida por Joaquín Ruiz-Giménez, revista también cultural, pero de directa intencionalidad política²².

La aparición de *Cuadernos para el Diálogo*, así como la orientación teórico-práctica general que la inspira, son hechos que deben inscribirse dentro del profundo movimiento de renovación que se originó en el seno de la Iglesia Católica a lo largo de estos años y muy especialmente, con el Pontificado del Papa Juan XXIII, la convocatoria y desarrollo del Concilio Vaticano II.

Se muestra, entonces, patente y claro, el desfase de la retrasada organización política y jurídica en relación con las dinámicas sociales y económicas; y mayor aún sería el desfase con las actitudes culturales, con el pensamiento filosófico, político, religioso etc., de amplios sectores de la sociedad.

De lo que se trataba entonces era de trabajar para superar el desfase y lograr que a la fluidez social y cultural correspondiera la fluidez jurídica y política. Vemos reaparecer de nuevo el problema de la necesaria europeización cultural pero también política de España. Es la polémica J. Goytisolo-F. Fernández Santos sobre la mirada de España hacia el modelo de países del "Tercer Mundo" o la validez del modelo europeo.

Dentro de la cultura general de la época hacen acto de presencia las normas sobre censura cinematográfica, que conllevan los criterios de selección y autorización previa para la proyección. Aparece en el ámbito literario *Señas de Identidad* de Goytisolo (1956) que acompaña a la reflexión interior que realiza Delibes en su libro *Cinco horas con Mario*.

Una buena parte de la crítica de estos años no se ha limitado ni conformado con una rehabilitación más o menos oficial del pensamiento español anterior a la guerra civil. Se va a trabajar durante estos años en una labor de revisión crítica del pensamiento liberal y democrático español de los siglos XIX y XX, reasumiendo sus elementos válidos y mostrando sus posibles deficiencias con la mayor objetividad posible. Trabajos sobre Unamuno, Joaquín Costa, Pío Baroja, Valle-Inclán, A. Machado, Nietzsche; Azaña, Ortega y Gasset, y otros.

La literatura supera el realismo ingenuo de la etapa anterior y descubre las insuficiencias y las impotencias de la simplicidad de una visión lineal y unidimensional de la realidad; llevará en definitiva al descubrimiento de la complejidad, al descubrimiento de la invalidez de las más o menos fáciles y superficiales escolásticas o acriticas ortodoxias.

Esta literatura viene inaugurada por la novela *Tiempo de Silencio* de Luis Martín Santos, aparecida en 1962. Dentro de este movimiento se pueden citar a autores cuyas aportaciones en poesía, novela y teatro son expresión de esa situación de cambio, de polémica y crisis del realismo. Entre otros, señalar: Caballero Bonald, Carlos Bousoño, Gabriel Celaya, Angel González, Antonio Buero Vallejo, Alfonso Grosso; Castillo Puche, Antonio Gala, José Hierro, Blas de Otero, Juan Goytisolo, Miguel Delibes, Juan Mars; Juan Benet, Vázquez Montalbán, Agustín García Calvo, etc.

F).- Se inicia el último momento, en esta secuencia evolutiva de la cultura, con una fecha política simbólica: la declaración de estado de excepción en enero de 1969; pasando el año 1973 (muerte del Presidente de Gobierno, Luis Carrero Blanco), para llegar hasta el 20 de noviembre de 1975 (muerte del general Franco).

Las circunstancias del "estado de excepción" en enero de 1969, así como otros hechos, venían sin duda a alterar una situación de, a pesar de todo, relativo optimismo y aperturismo político con repercusiones culturales que se venía observando en el país hasta los años 1967-1968. Lo que se iba a producir en el país, era un claro estancamiento e, incluso, una involución política, con endurecimiento de la situación general y gran aumento de la represión en los momentos finales.

En esta coyuntura lo que es más representativo es la incorporación de la llamada "segunda generación democrática" -la siguiente a la formada por Laín, Marías, Tierno, Ridruejo, Ruiz-Giménez etc.- que comienza a publicar por entonces (hacia 1960) y cuya crítica se ejerce tanto frente a los residuos de la ideologización totalitaria como, posteriormente, frente al tecnocratismo conservador y autoritario. Son, del mismo modo, los que hacen posible la introducción y, sobre todo, el desarrollo científico de la sociología y de la economía en nuestro país, y de haber iniciado entre nosotros el estudio de la filosofía dialéctica y de manera principal la recepción del positivismo lógico.

En el campo de la filosofía, lo característico en el mundo cultural español es la crítica a la línea de pensamiento analítico y dialéctico, al igual que la filosofía neoescolástica tradicional, desde posiciones de inspiración "neonietzscheana". Ejemplo de esta posición son: Eugenio Trías o Fernando Savater.

El desarrollo filosófico se acompaña de estudios sobre teoría de la ciencia; con autores que participaron en los "Ensayos de filosofía de la Ciencia", y en el Simposio de Burgos sobre la obra de Popper, en diciembre de 1968; entre otros, Miguel Albendea y Francisco Hernán. Dentro de esta línea de trabajo podemos situar a Carlos París, Eloy Terrón, Ferrater Mora y Emilio Lledó.

Por lo que a las Ciencias Sociales se refiere, proporcionaremos una información general acerca de áreas y autores de estos años, no es el momento de un tratamiento especializado de cada uno de los sectores.

En el campo de la investigación sociológica habría que nombrar a Julio Busquets, Salustiano del Campo, Amando de Miguel, Carlos Moya, Juan J. Linz, Salvador Giner y Jesús Ibáñez. Desde esta perspectiva general, en Ciencia política, cabe mencionar a José. A. González Casanova, Raúl Morodo, Lorenzo Martín Retortillo. Como publicaciones, hace mención al "Boletín informativo de Ciencia Política" que dirige el profesor Carlos Ollero y que se edita en el marco del Seminario de Teoría del Estado y Derecho constitucional de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología de la Universidad Complutense de Madrid. También el boletín de la cátedra de Derecho Político de la Universidad de Salamanca que dirigió el profesor Tierno Galván.

En el campo de la Historia se plantea la revisión crítica del pasado español, revisión llevada a cabo desde una metodología variable, pero cada vez más preocupada de modo especial por la pretensión de lograr una válida objetividad científica.

En este campo, amplio y plural, habrá que tener en cuenta, en la historiografía política a, Manuel Tuñón de Lara, Javier Tussell; en la Historia económica, Gonzalo Anes, Nicolás Sánchez Albornoz, Juan Velarde, José. Luis García Delgado. En obras de carácter más general, Miguel Artola. J.A. Cortázar, Antonio Domínguez Ortiz, Ramón Tamames, Julio Valdeón. En la historia de las ideas en la España contemporánea; Antonio Elorza, José Luis Cano, Javier Herrero, José Luis Abelán, Julio Caro Baroja, Mariano Pérez Galán. En el sector de las luchas del movimiento obrero, tenemos que citar a Carlos Seco, Diego Abad de Santillán, Juan Gómez Casas, David Ruíz y Manuel Tuñón de Lara.

Para cerrar este recorrido cultural indicar algunas referencias de las obras literarias -novelas, poesía, teatro- aparecidas en España en el bienio 1974-1975. Entre la novela, Ramón Sender, Juan Goytisolo, Eduardo Mendoza. En poesía Juan Gil-Albert, Gabriel Celaya, Jaime Gil de Biedma, Buero Ballejo, entre otros ²³.

Como *síntesis*, se puede decir que la evolución cultural, y de manera especial en los últimos años, repercutió, y a la vez fue efecto, de una Universidad más crítica. No cabe duda de que la cultura y la Universidad contribuyeron, muy decisivamente a la lucha contra la dictadura y a la implantación de la democracia en nuestro país²⁴.

1.4.- Referencias:

- 1 MORODO, R. (1985): *Los orígenes ideológicos del Franquismo: Acción Española*. Madrid, Alianza.
- 2 PAYNE, S. (1987): *El régimen de Franco (1936-1975)*. Madrid, Alianza.
- 3 RAYMOND, C. (1979): *España 1808-1939*. Barcelona, Ariel.- (1983): *España de la Restauración a la democracia (1875-1980)*. Barcelona, Ariel.
- 4 PAYNE, S. (1985): *Falange. Historia del fascismo español*. Madrid, Sarpe.
- 5 GARCÍA VILLOSLADA, R.(1979):*Historia de la Iglesia en España*.Madrid, BAC.
- 6 AMANDO, M. (1975): *Sociología del Franquismo. Análisis ideológico de los Ministros del Régimen*. Barcelona, Euros.
- 7 HERMET, G. (1985): *Los católicos en la España franquista I*. Madrid, Siglo XXI.
- 8 PORTERO, F. (1989): *Franco aislado. La cuestión española (1945-1950)*. Madrid, Aguilar.
- 9 HERMET, G. (1986): *Los católicos en la España franquista II* . Madrid, Siglo XXI.
- 10 WEBER, M. (1994): *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*¹³. Barcelona, Península.
- 11 GARCÍA CARRASCO, J. (1969): *La política docente. Estudio a la luz del Vaticano II*. Madrid, BAC.
- 12 GARCÍA DE CORTAZAR, F. y ESPINOSA, L. (1991): *Los pliegues de la tiara. Los Papas y la iglesia del Siglo XX*. Madrid, Alianza.
- 13 TUÑÓN DE LARA, M. (1980): *Historiografía española contemporánea*. X Coloquio del Centro de Investigaciones Hispánicas de la Universidad de Pau y Resumen. Madrid, Siglo XXI.
- (1980): *Historia de España. Tomo X.*. Barcelona, Labor.
- 14 GARCÍA DELGADO, J.L. (1989): *España. Economía*². Madrid, Espasa-Calpe.

- 15 GONZÁLEZ, M.J. (1979): *La economía política del franquismo (1940-1970)*. Madrid, Tecnos.
- 16 GARCÍA DELGADO, J.L. (1989): *El primer franquismo. "España durante la II Guerra Mundial"*. En V coloquio Contemporaneo de España. Madrid, Siglo XXI.
- 17 PRESTON, P. (1978): *España en crisis: La evolución y decadencia del régimen de Franco*. Madrid, FCE.
- 18 SÁNCHEZ JIMÉNEZ, J. (1991): *La España Contemporanea. Tomo III*. Madrid, Itsmo.
- 19 VARIOS (1977): *La cultura española durante el franquismo*. Bilbao, Mensajero.
- 20 VARIOS (1974): *Cuadernos para el diálogo*. Extraordinario nº XLII. Madrid.
- 21 DÍAZ, E. (1983): *Pensamiento español en la era de Franco (1939-1975)*. Madrid, Tecnos.
- 22 VARIOS (1964): *Panorama español contemporaneo. XXV Años de paz*. Madrid, Cultura Hispánica.
- 23 VARIOS (1977): *La cultura bajo el franquismo*. Barcelona, Anagrama.
- 24 ABELLA, R. (1985): *La vida cotidiana en España bajo el Régimen de Franco*. Barcelona, Argos Vergara.

2.- LA REESTRUCTURACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO

2.- LA REESTRUCTURACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO.

2.1.- BASES JURÍDICAS.

Todo lo indicado con anterioridad nos ayudará a comprender mejor la función que se asignará al sistema educativo del "Nuevo Estado". El contexto histórico gravitará constantemente sobre el sistema educativo nacional. En este capítulo indicaremos las líneas generales de la evolución de la legislación educativa -en sus leyes más significativas-, del denominado período "franquista".

Las reformas de la legislación educativa se inician en la misma guerra civil. En el bando nacionalista será la Junta de Defensa Nacional, preocupada por imponer un cambio de signo en el sistema de enseñanza, la que implantará un conjunto de medidas, que irán sucediéndose, para dismantelar por completo la obra educativa de la República¹.

Se inicia esta labor con la orden del 19 de agosto de 1.936, en cuyo preámbulo se expresa "la necesidad de mostrar al mundo la normalidad de la vida nacional en las zonas ocupadas por el Ejército español". En esta normativa se halla la escuela de instrucción primaria, que debe contribuir a la formación del niño, no sólo en lo cultural, sino en su españolización. Así, en su artículo 2, establece que los "alcaldes o los delegados cuidarán:

- a) Que la enseñanza responda a los nuevos criterios nacionales.
- b) Que los juegos infantiles; obligatorios, tiendan a la exaltación de lo patriótico de forma sana y entusiasta de la "Nueva España".

Por su parte, el artículo 6, se adelantaría a las posteriores medidas de depuración en masa del magisterio primario, disponiendo a tal efecto el inmediato control ideológico del personal docente disponible.

El 6 de octubre se daría el primer paso hacia la centralización de las directrices educativas, constituyendo la Comisión de Cultura y Enseñanza de la Junta Técnica del Estado. La presidía D. José. María Pemán².

Con las órdenes de 21 de septiembre y 17 de octubre de 1937 se dispuso ampliar las materias de educación religiosa. La orden del 20 de noviembre de 1936 extendía estas enseñanzas a los primeros cursos de las Escuelas Normales: Historia de la Iglesia y Liturgia, Dogma Católico, Moral, Vida Sobrenatural y nociones de Apologética.

En circular de 9 de abril de 1937 se estableció el culto a la Virgen en los centros escolares; en cada centro habría perceptivamente una imagen de la Virgen situada "en lugar preferente". Ante ella maestros y alumnos harían el ejercicio floral; y la saludarían todos los niños al entrar a la escuela.

En la Orden de 4 de septiembre de 1936 se dicta que "Directores de instituto y en última instancia Rectores de la Universidad, cuidarán de que en los libros de texto no haya causa alguna que se oponga la moral cristiana".

Con la Orden de 4 de septiembre de 1936, se inaugura la depuración del material educativo, ordenando "la incautación de cuantas obras de matiz socialista o comunista se hallen en bibliotecas ambulantes o escuelas".

La Orden de 26 de septiembre de 1937 extendía éstas depuraciones a todo el ámbito nacional de la cultura, disponiendo la creación de Comisiones Depuradoras de todas las Bibliotecas públicas, populares, escolares y salas de lectura, que estarían compuestas por el rector, un catedrático de filosofía y letras, un representante eclesiástico y cuatro vocales.

La Orden de 18 de agosto de 1938, y con anterioridad la del 4 de septiembre de 1936, establecería que fueran retirados los libros que "figuran en la adjunta relación".

La idea era que la escuela constituía otro frente de batalla, otra "cruzada", inseparable de la que se libraba en las trincheras. Esta referencia será constante en las manifestaciones legales derivadas de la Comisión de Cultura. Es en síntesis el proyecto "político-pedagógico de la Nueva España".

Con posterioridad, y mediante Orden del 11 de abril de 1938 se encomendará al Instituto de España la preparación y publicación de los libros de texto que habrían de utilizarse obligatoriamente en todos los centros de enseñanza, con independencia del carácter público o privado que tuviesen. También se llega a esta solución para los libros de texto relativos a la segunda enseñanza³.

Una vez "normalizados" los contenidos de los libros de texto, le toca el turno a la depuración completa del personal docente. Ya el 28 de agosto de 1936, tan sólo a un mes de la sublevación militar, aparecía una orden que acordaba, que los Rectores enviarán a la Junta las propuestas de directores que conviene promocionar. Igualmente, pedía a los Gobernadores Civiles y Alcaldes enviar informes de todo el profesorado y personal de los centros docentes. El 15 de septiembre se agrupan los informes recibidos según los siguientes criterios:

- 1) Maestros con informes totalmente desfavorables; serían suspendidos de empleo y sueldo.
- 2) Maestros de conducta no bien definida; suspensión de tres meses y medio de sueldo.
- 3) Maestros con informes favorables; ratificación en sus cargos.

Esta depuración se completará con la Orden 8 de noviembre del mismo año que llevará a cabo una revisión profunda del personal de Instituciones Públicas. Se crearon Comisiones Depuradoras: dos nacionales, para la Universidad y Escuelas Técnico Superiores; y dos a nivel provincial para el profesorado de grado medio y para el Magisterio⁴.

Para finalizar, la Orden 30 de octubre de 1936 disponía la cobertura de vacantes según la idoneidad ideológica y la afinidad política con el "alzamiento". Completa este panorama la Orden -circular de 17 de julio de 1937-, en la que se aconsejaba la celebración de cursillos de formación del Magisterio. Todo ello cristalizará con la celebración en Pamplona, junio de 1938, ya siendo Ministro de Educación Pedro Sainz Rodríguez, del Curso de Orientaciones Nacionales de Primera Enseñanza. Es el intento más ambicioso del período de guerra en lo referente al control y preparación del personal docente⁵.

Una vez perfilado el panorama legislativo durante la guerra en el "bando nacional", es preciso analizar más detenidamente la evolución legislativa contenida en las distintas leyes que pretendemos estudiar. Para una mejor organización se realizará un recorrido por los distintos niveles educativos; señalando, entre ellos, los acontecimientos que se consideran más representativos y adecuados a la interpretación del posterior trabajo de investigación.

Educación Primaria ⁶

La Ley de Educación Primaria, aprobada por las Cortes Españolas el 14 de julio de 1945, es una de las leyes más importantes del nuevo Estado referida al campo de la enseñanza. Analiza todos los aspectos relacionados con la estructura y el funcionamiento de la enseñanza primaria, sin olvidar los importantes capítulos que dedica a la formación, supervisión, y acceso del profesorado de primera enseñanza. Tiene en cuenta, además de la enseñanza primaria entendida como enseñanza elemental de los seis a los diez años de edad, las enseñanzas especiales (de deficientes psíquicos, físicos y delincuentes juveniles) y la educación de los adultos (especialmente la lucha contra el analfabetismo y los cursillos de formación profesional).

En la declaración de principios de la Ley de 1945 (título primero, capítulo primero y segundo) aparecen detallados los objetivos, derechos y caracteres de la educación primaria. Este nivel de enseñanza tendrá los siguientes objetivos:

- a) Proporcionar a todos los españoles la cultura general obligatoria.
- b) Formar la voluntad, la conciencia y el carácter del niño en orden al cumplimiento del deber y destino eterno.
- c) Infundir en el espíritu del alumno el amor y la idea de servicio a la Patria, de acuerdo con los principios inspiradores del Movimiento.
- d) Preparar a la niñez capacitada para los ulteriores estudios y actividades de carácter cultural.
- e) Contribuir, dentro de su esfera propia, a la orientación y formación profesional para la vida del trabajo agrícola, industrial y comercial.

En el mismo artículo se adjudica el derecho sobre el primer grado de la enseñanza a la Familia, a la Iglesia y al Estado "y por delegación al Maestro, cuya noble misión se reconoce y proclama".

Las normas generales hacen referencia a la obligatoriedad, gratuidad y separación de sexos, justificada por razones de "orden moral y de eficacia psicológica".

La Enseñanza Popular

La educación popular aparece en la Ley de Educación Primaria de 1945 en su doble vertiente de educación especial y educación de los adultos. Las escuelas de adultos están pensadas para la clase trabajadora de las ciudades, mientras que la educación de adultos de las zonas rurales está encomendada a las misiones pedagógicas.

Las escuelas de adultos, tal como queda expresado en el artículo 31 de la Ley son "una modalidad especial del cuarto período" para alumnos de "uno u otro sexo mayores de una edad determinada".

Estas clases persiguen el "completar la enseñanza primaria y formar en el orden profesional".

Las misiones pedagógicas vienen a ser "las instituciones organizadas por el Estado y el Movimiento para extender la cultura en los medios rurales" (art.37). Está previsto que desarrollen su actividad educativa (art.37) mediante: "bibliotecas circulantes, conferencias, discotecas, exhibiciones teatrales, exposiciones de reproducciones artísticas, cine educativo, emisiones de radio y otros medios análogos, con preferencia los que contribuyan a mejorar la vida rural". Dependerán de los organismos de orientación de investigación del Ministerio de Educación Nacional.

Dentro de las escuelas especiales, citaremos: Escuelas hogar, de normales, sordomudos, ciegos y reformatorias (vinculadas al Tribunal de Menores).

Ley de Reforma de la Enseñanza Primaria de 1965 ⁷

Después de la larga vigencia de la Ley de 1945, y del proceso de debilitamiento de los aspectos políticos, el 21 de diciembre de 1965 se promulga una Ley, que venía a ser un intento de actualizar la anacrónica Ley de 1945, superada por los acontecimientos históricos que se estaban desarrollando en el país.

Las aportaciones más interesantes hacen referencia a la extensión de la obligatoriedad (de seis a catorce años el período de escolaridad); la designación de Colegios Nacionales de Enseñanza Primaria a los centros que imparten el primer ciclo de enseñanza.

La enseñanza de adultos está contemplada dentro de la Junta Nacional contra el analfabetismo (10 de marzo de 1950) y la Campaña Nacional de Alfabetización y Promoción Cultural (desde 1963 hasta 1968). Otros organismos que actúan en el misma área son: La Comisaría de Extensión cultural, Promoción Profesional Obrera y Capacitación Agrícola.

Enseñanza Media: Ley sobre reforma de la Enseñanza Media de 1938⁸

El Nuevo Estado va a ser configurado por una serie de reformas de los distintos niveles del sistema educativo, que empezarían con la Ley de 1938 sobre la reforma de la Enseñanza Media, sin acabar aún la conflagración bélica.

Los principios filosóficos inspiradores se podrían reducir a: primacía de lo espiritual, tradición y modernidad, elitismo y formación de la personalidad.

En lo referente a los principios jurídicos, se permite la libertad de enseñanza (entendido como libertad de empresa docente), se suprime la enseñanza libre, se exige la separación de las funciones docentes y examinadoras.

Los principios pedagógicos se basan en: cultura clásica y humanística con sólida base religiosa, uniformidad de contenidos y sistema cíclico.

Fueron efectos de la ley del 38:

- 1) La recuperación y expansión de la enseñanza privada.
- 2) Gran impulso y desarrollo de la formación clásica.
- 3) Igualdad de los colegios de la Iglesia y privados.

Los aspectos más conflictivos hacen referencia al examen de grado, al final del séptimo año de escolaridad, al no estar suficientemente preparados los alumnos y enfrentarse a un tribunal desconocido. Otro punto es la relación entre los centros del Estado y los privados, ambos se consideraban marginados respecto al otro. Vino a agravar el problema la regulación de la Inspección de Enseñanza Media, al ser repudiada por los centros de la Iglesia que se consideraban lesionados por tal medida (decreto de 24-II-1950).

Ley de Enseñanza Media y Profesional, 1949⁹

Lo más característico era: La organización de la enseñanza en un sólo ciclo de cinco cursos semiprofesionales y sin latín, La creación del Bachillerato Laboral Superior, de dos años de duración y un examen de reválida.

Ley de Ordenación de la Enseñanza Media de 1953¹⁰

En el año 1951 llegaba al Ministerio de Educación el nuevo equipo de Ruiz Giménez, que daría un decisivo impulso a la reforma de la Enseñanza Media. A la nueva Ley se le asignaban, básicamente, dos finalidades:

- 1) El perfeccionamiento técnico de la enseñanza.
- 2) El servicio a los valores esenciales de España.

Al igual que la Ley de 1938, esta Ley aclara los principios en que se inspira, clasificados en dos grupos: principios jurídicos y principios pedagógicos. Entre los primeros destacan los que hacen alusión a la regulación fundamental de los derechos y deberes de los alumnos, los padres, el Estado y la Iglesia. Entre los pedagógicos destaca la descripción de los fines y el contenido de los distintos aspectos de la formación humana.

El resultado más espectacular de la nueva Ley quizá fuera la mistificación del grado de bachillerato elemental, que venía a llenar de momento, las necesidades de amplios sectores de la vida nacional, ante la exigencia de tal título para bastantes puestos de la empresa privada.

Fueron otros logros importantes:

- 1) Acentuación del interés por la formación del profesorado.
- 2) Consolidación del Bachiller Elemental como grado académico.
- 3) Creación de una inspección profesional de prestigio.

Una vez conseguido el primer y ambicioso proyecto de romper con el elitismo tradicional, haciendo llegar el Bachillerato Elemental a amplias capas de la población, resultaba perjudicial el excesivo número de planes existentes. La Ley de 8 de abril de 1967 establecería la unificación del primer ciclo de Enseñanza Media solucionando así el problema creado.

En la Ley de 1967, el Bachillerato Elemental constaría de cuatro cursos y sería único para todos los alumnos. Por consiguiente esta medida implicaba la desaparición del antiguo Bachillerato Laboral Elemental. A partir del curso 67-68 (decreto de 31 de mayo de 1967), se implantará progresivamente un nuevo plan de estudios unificado.

Enseñanza Profesional

A partir de 1950 se puede percibir un doble movimiento en el terreno de la Formación Profesional. Por una parte, una tendencia acentuada a unir la Formación Profesional con la Formación General. En segundo lugar, una tendencia a extender los estudios técnicos superiores, tradicionalmente muy restringidos y, al mismo tiempo, elevar la formación y consideración social de los niveles inferiores de la Formación Técnica.

Ley de Bases de la enseñanza Media y Profesional de 19-6-1949¹¹

Esta Ley apuesta por la unión de la Formación Profesional con la Formación

General. En ella se establece un Bachillerato Elemental equiparable a los primeros cursos del bachillerato en las disciplinas básicas formativas, complementado con la especialización inicial en las prácticas propias de la agricultura, la industria u otras actividades semejantes.

Los nuevos Centros de Enseñanza Media y Profesional creados tenían como finalidad:

- 1) Hacer extensiva a la Enseñanza Media el mayor número posible de escolares.
- 2) Iniciarles en las prácticas de la moderna técnica profesional.
- 3) Capacitarles para el ingreso en las Escuelas y Centros Técnicos.

A partir de diciembre de 1949, se establecieron las modalidades de agrícola y ganadera, industrial y minera, marítima, y profesiones femeninas.

Ley de Formación Profesional de 20 de julio de 1955¹²

Surge para adecuarse a la nueva situación política y económica; establecimiento de las relaciones internacionales, cierta recuperación de la renta nacional y la introducción de técnicas más avanzadas en el sector industrial.

Esta Ley de Formación Profesional, ofrece especial interés porque se establecen relaciones interministeriales. Igualmente, la Ley estimulará la acción de las empresas privadas a fin de que ofrecieran a sus obreros la posibilidad de perfeccionamiento en su oficios. Así surgen muchas escuelas de aprendices en el seno de la empresa.

De cara a los trabajadores adultos se va desarrollando un sistema de formación profesional, a cargo de entidades como el Ministerio de Trabajo, Agricultura, la Organización Sindical y la Iglesia.

El campo de la Formación Profesional se extiende a otro conjunto de instituciones.

- a) La Oficina de Formación Profesional Acelerada (FPA), creada por la Obra sindical en 1957 y orientada a la construcción.
- b) Las Universidades Laborales creadas por el Ministerio de Trabajo en 1955. Se desarrollan enseñanza regladas y cursillos de Formación Profesional para Adultos.
- c) Plan Nacional del P.P.O. Dependiente del Ministerio de Trabajo (abril 1964), con el objetivo de promoción de los obreros de sectores de más baja productividad.
- d) Formación Profesional Agrícola. A partir de 1964, patrocinadas por el Ministerio de Agricultura dentro de los Planes del Servicio de Extensión Agraria.
- e) La Formación Profesional Superior. Hasta el momento las Escuelas de Ingeniería y las Escuelas de Peritos son realmente Escuelas Profesionales en los niveles superior y medio.

La Ley de 20 de julio de 1957 define el ámbito de aplicación a las enseñanzas técnicas de grado superior y de grado medio. A partir de esta Ley las escuelas en las que se imparten tales enseñanzas pasarán a denominarse Escuelas Técnicas de Grado superior o Escuelas Técnicas de Grado Medio.

Enseñanza Superior

Ley de Ordenación de la Universidad española de 1943¹³

La Ley de Ordenación Universitaria se caracterizaría por su vertiginosa elaboración. En menos de tres meses el proyecto del Gobierno es dictaminado, aprobado y elevado al rango de Ley.

En el preámbulo de la Ley se expresan claramente los principios que iluminan la Ley de Ordenación Universitaria: restauración de la Universidad "del siglo de las cruzadas y de las catedrales" y repudio sin reserva de la intelectualidad de los últimos siglos.

Las aportaciones a la nueva Ley se concretarán en una serie de principios, el "fortalecimiento de las viejas funciones universitarias" y la acomodación de todas las enseñanzas a los dogmas de la moral católica, así como a los principios políticos e ideológicos del nuevo régimen. Entre las medidas más destacadas señalaremos:

- . Restauración de los Colegios Mayores.
- . Creación del Secretariado de Publicaciones.
- . Extensión universitaria e Intercambio Científico.
- . Obligatoriedad de la Educación Física y la Formación Política.
- . Se hace obligatoria la enseñanza de la Religión.
- . Los profesores quedan encuadrados en el servicio español del profesorado de F.E.T. y de las J.O.N.S. y los estudiantes en el Sindicato Español Universitario (SEU).

Desde el mismo momento de la aprobación de la Ley en las Cortes se vislumbró el problema económico que la podría hacer fracasar.

Al problema de falta de profesorado, ante el exilio de gran parte de profesores, se le intentó dar solución por medio del CSIC, que fue encargado de formar núcleos de jóvenes investigadores que más tarde se incorporarían como profesores a la Universidad.

Modificaciones a la Ley de Ordenación Universitaria de 1965 ¹⁴

Pasado el período "liberal" del Ministerio de Ruiz Giménez y los disturbios estudiantiles que propiciaron su caída, se inicia una nueva fase siendo ministro Lora Tamayo (1962). En este momento las aportaciones más interesantes a la política

universitaria se pueden concretar en dos:

- . Establecimiento del Departamento como estructura universitaria.
- . Definición de una nueva figura de profesor: el profesor "agregado".

Con ello sólo se abordaba una faceta de la reestructuración universitaria: el profesorado. Sigue pendiente una reforma en profundidad de la propia estructura de la educación española que se mantendrá en situación de inestabilidad permanente. En esta situación llega al ministerio de educación José Luis Villar Palasí, impulsor de la Ley General de Educación de 1970.

Ley General de Educación, 1970 ¹⁵

La polémica Ley 14/1970, de 14 de agosto, Ley General de Educación y financiamiento de la reforma educativa vendría precedida de la publicación de un Libro Blanco: *La Educación en España, Bases para una política educativa*, en febrero de 1969. Por vez primera se admitía de manera oficial el clasismo de la enseñanza y las deficiencias de la misma en todos sus niveles y se reconocía que "el marco legal que ha recogido nuestro sistema educativo en su conjunto respondía al esquema ya centenario de la Ley Moyano".

Pero no sería el Libro Blanco el único antecedente de la Ley General de Educación. Se tiene que incluir en el *Proyecto Regional Mediterráneo* (PRM). Mediante un acuerdo suscrito por el Gobierno español con la Organización de Corporación y Desarrollo Económico (O.C.D.E.) se incorporaba España en diciembre de 1961 al Proyecto Regional Mediterráneo junto a Grecia, Italia, Portugal, Turquía y Yugoslavia. El compromiso que adquiría España con su incorporación al PRM era, básicamente, el de estudiar las respectivas necesidades educativas para el año 1975, con el fin de adoptar una actitud racional frente al problema de la enseñanza y confrontar los recursos disponibles con la demanda de mano de obra cualificada necesaria a la economía del presente.

El primer intento sistemático y científico de política educativa, podría fijarse en la creación de una comisión de enseñanza y Formación Profesional en el seno de la Comisaría del Plan de Desarrollo Económico y social, con ocasión de los trabajos preparatorios del I Plan de Desarrollo (1964-67).

En este I Plan Español se dedicó una enorme importancia al capítulo de construcciones escolares. Además, se establece la escolaridad obligatoria de ocho grados (6-14) y se apunta la reestructuración de las enseñanzas universitarias y técnicas.

En los trabajos de la Comisión de Enseñanza y Formación Profesional preparatoria al II plan de Desarrollo Económico y Social (1968-1971) se tuvieron en cuenta siguiendo las medidas de la OCDE, diversos factores condicionantes de la escolarización:

- * El crecimiento demográfico.
- * El aumento de escolarización en los niveles inferiores.
- * La demanda social.

El 18 de enero de 1968 se reorganiza el Ministerio de Educación y Ciencia. Por Decreto de 16 de abril de 1968, es nombrado ministro de Educación y Ciencia el profesor Villar Palasí.

En el mes de agosto de 1968, la Conferencia Internacional sobre Planeamiento de la Educación convocada por la UNESCO -la delegación española estaba representada por el señor Diez Hochleitner-, presentó un proyecto de Declaración Fundamental de la Conferencia que sería adoptado por unanimidad. En él se insistía en la planificación total de la educación, identificándola con la educación permanente y teniendo en cuenta los aspectos cuantitativos y cualitativos de la enseñanza, así como la necesidad de que los Estados recaben la participación ciudadana para la buena marcha de la educación.

En octubre del mismo año en la Conferencia General de la UNESCO, el ministro Villar Palasí en un importante discurso insiste en las líneas apuntadas y anuncia la reforma educativa y la publicación previa de un Libro Blanco sobre la enseñanza en España.

El informe *La educación en España. Bases para una política educativa*, fue presentado por Villar Palasí en el Consejo de Ministros del 5 de febrero de 1969. El 12 del mismo mes es presentado al Consejo Nacional del Movimiento y a las Cortes Españolas. Al día siguiente el ministro entrega el Libro Blanco a los medios de información.

Una serie de instituciones relacionadas más o menos con la enseñanza, hicieron públicos sus puntos de vista acerca del plan de reforma. Así, la Comisión Episcopal de Enseñanza y Educación Religiosa, por encargo de la Conferencia Episcopal, publica el 27 de febrero de 1969 un informe acerca de la educación en España titulado: *La iglesia y la educación en España hoy*. A su vez la Comisaría para el S.E.U. formula sus sugerencias en una publicación titulada *Consideraciones en torno a la educación en España, Bases para una política educativa*.

Los puntos críticos que analiza el Libro Blanco los podemos concretar, sin ser los únicos, en los siguientes:

- Superposición entre determinados tipos de educación.
- Desconexión entre los diferentes grados educativos.
- Existencia de dos niveles diferentes de educación primaria.
- Elevada cantidad de suspensos y repetidores.

La Ley General de Educación se inicia preocupándose por justificar la implantación de la misma debido a las exigencias de los nuevos tiempos y al anacronismo de la legislación educativa existente.

Ente los objetivos que se proponen, se pueden destacar los siguientes:

- * Hacer partícipe de la educación a toda la población española, basando su orientación en las más genuinas y tradicionales virtudes patrias.
- * Completar la educación general con una preparación profesional que capacite para la incorporación fecunda del individuo a la vida del trabajo.
- * Ofrecer a todos la igualdad de oportunidades educativas, sin más limitaciones que las capacidades para el estudio.
- * Establecer un sistema educativo que se caracterice por su unidad, flexibilidad e interrelaciones.

Como fines más significativos se proponen:

1. La formación humana integral, el desarrollo armónico de la personalidad y la preparación para el ejercicio responsable de la libertad, inspirados en el concepto cristiano de la vida y en la tradición y culturas patrias; la integración y promoción social y el fomento del espíritu de convivencia; todo ello, de conformidad con lo establecido en los Principios del Movimiento Nacional y demás Leyes Fundamentales del Reino.
2. La adquisición de hábitos de estudio y trabajo y la capacidad para el ejercicio de actividades profesionales que permitan impulsar y acrecentar el desarrollo social, cultural, científico y económico del país.
3. La incorporación de las peculiaridades regionales, que enriquecen la unidad y el patrimonio cultural de España, así como el fomento del espíritu de comprensión y de cooperación internacional.

Se establecen otros principios:

- . Igualdad de oportunidades.
- . La promoción de la Enseñanza Privada.
- . Derecho de la Iglesia en materia de educación.

Los niveles de que constará el sistema educativo son, según el artículo 12, Educación Preescolar, Educación General Básica, Bachillerato y Educación Universitaria y de la Formación Profesional y de la Educación Permanente de Adultos.

Se complementará con la supervisión educativa (Servicio de Inspección Técnica de Educación), y como órganos de asesoramiento se definiría el Consejo Nacional de Educación y la Junta Nacional de Universidad.

Para finalizar, existen opiniones de que la referida Ley ha fracasado. Se centran en la falta de adecuación financiera y de las medidas económicas necesarias y, por otra parte, a motivaciones de carácter político. Una vez que las Cortes se negaron a unir financiación a la promulgación de la Ley General de Educación, parecía definitivamente sentenciada, con la grave repercusión que tendría en los años venideros y que se califica de giro negativo, al menos políticamente, hasta la muerte del General Franco.

Formación del Profesorado en el "Nuevo Estado"¹⁶

La formación del profesorado pasó por distintas etapas. En nuestro trabajo solamente trataremos aquellas leyes que hacen referencia directa a la formación del profesor. Sigue existiendo en esta área una profusión de leyes confusas, al no haber un modelo de actuación por parte del Estado en materia educativa. Se puede decir, que las ideas-guía serán las que provienen de la propia ideología del bando vencedor, pero a la hora de plasmarlas en una legislación educativa, e intentar hacer un nuevo modelo, rechazando todo lo anterior, se cae inevitablemente en graves contradicciones. Como veremos en párrafos sucesivos se vio en la necesidad de mantener las leyes anteriores (Plan de 1914) al no poder articular una nueva legislación educativa. Así, la formación del profesorado con su desarrollo legal, se verá sometida a distintos ritmos mostrando avances y retrocesos. Será a partir de 1940 cuando se acometa decididamente la reforma de los estudios de magisterio.

Durante los años de la guerra civil, la legislación educativa fue escasa. En la "zona nacional", por Orden del 11 de agosto de 1936, se suspenden los cursillos de ingreso a la Escuelas Normales. El 10 de noviembre de 1936, se establece que la enseñanza de la Religión sea también obligatoria en las Escuelas Normales en los tres cursos de la carrera. Por Orden-Circular de 17 de julio de 1937 se dispone la celebración de cursillos en cada capital de Provincia liberada. Es en el año 1938 cuando el Ministerio de Educación Nacional organiza los cursos de Orientaciones de la Enseñanza Primaria (Pamplona, 1938), siendo el intento más serio de formación de maestros.

En el año 1939 se establece el que se conocerá como el Plan de Bachilleres - Maestros. En dicha Ley se conserva el artículo 28 del Plan de 1914 en lo referente a matriculación y organización. Queda anulado el artículo 6, que otorgaba el título de Bachiller al obtener el de Maestro Nacional mediante examen en las materias pedagógicas, práctica docente y música.

El 4 de octubre del mismo año se abre el curso oficial para bachilleres, que queda configurado en dos partes; la primera desde el 20 de octubre al 5 de febrero; y la segunda, desde esta fecha hasta el 30 de mayo.

En la primera serán cursadas asignaturas de Religión e Historia Sagrada (diaria); Caligrafía (alterna); Música (diaria); Pedagogía (diaria) y Práctica de Enseñanza.

En la segunda: Religión y Moral (diaria); Caligrafía (alterna); Música (diaria); Corte de vestidos, Labores artísticas y Economía Doméstica (diaria); Pedagogía (diaria); Historia de la Pedagogía (alterna) y Prácticas de Enseñanza.

Será en este mismo año cuando se regule la entrada de los alféreces provisionales en la enseñanza. Para ello se dictan las siguientes disposiciones: Ley de 26 de enero de 1940; Orden Ministerial de 9 de febrero del mismo año; O.M. del 30 de abril y otra del 10 de junio, también del mismo año. En la Orden de 6 de julio se dispone

ya el nombramiento de "maestros propietarios provisionales" vista la calificación efectuada por el Ministerio del Ejército, y una Orden de la Dirección General de 22 de julio determina la fecha y condiciones en que se debe celebrar el curso de verano. Sólo podían tomar parte en esta convocatoria quienes estuvieran en posesión del título de maestro, el de bachiller o el "certificado de estudios equivalente". Especialmente interesante es la Orden de 22 de julio que regula el curso de verano.

El Plan provisional de 1942 supuso un retroceso de 28 años, pues se vuelve al Plan de 1914. Desde la finalización de la guerra civil hasta el año 1942, la actividad de las Escuelas de Magisterio se reducía a las matrículas, exámenes de asignaturas sueltas, y los obligatorios exámenes de Religión. Las disposiciones principales - referentes al Plan Provisional- están contenidas en la O.M. de 24 de septiembre y 7 de octubre de 1942, 27 de noviembre de 1943, 4 de octubre y 16 de octubre de 1944, a las que hay que añadir las de 22 de octubre y 15 de noviembre de 1945 porque en la Orden de 24 de septiembre de 1942 se formula únicamente el primer curso.

Los que poseían el grado de Bachiller, podían obtener el título de Maestro de Primera Enseñanza en el curso académico de 1942-43, previa superación de las siguientes asignaturas: Religión e Historia Sagrada, Caligrafía, (primero y segundo); Música, Religión y Moral; Pedagogía, Historia de la Pedagogía y Práctica de Enseñanza. Para las alumnas se añaden tres cursos de Labores y Economía Doméstica.

En la Orden de 7 de octubre se dictan normas para estos bachilleres, y en la de 4 de octubre de 1944 se convoca matrícula para segundo y tercer curso del Plan de 1942. El 16 de octubre de 1945 aparece la convocatoria de un curso completo, el cuarto de carrera, con estudios de carácter profesional: Psicología y Lógica, Fisiología e Higiene Escolar, Pedagogía, Didáctica General y Especial, Organización Escolar, Religión, Metodología Catequística, Historia de la Pedagogía, Labores Artísticas, Enseñanza del Hogar para las maestras y Trabajos Manuales para los maestros, Prácticas de Enseñanza.

El 17 de julio de 1945 aparecerá una Ley de Educación Primaria que tiene el carácter de básica, a la que sigue una O.M. convocando examen de ingreso, de acuerdo con la reorganización de los estudios de Magisterio dispuesto por la Ley. El 9 de octubre de 1945 aparece otra O.M. con normas para el funcionamiento de los cursos en las "Escuelas de Magisterio", nuevo nombre con que a partir de entonces fueron designadas dichas escuelas.

Plan de 1950. Se establece mediante decreto de 7 de julio del mismo año. Tiene pocas variaciones con respecto al anterior. Entre otras, la supresión de los cursos prácticos y de especialización, y la aparición de las prácticas de enseñanza como asignatura. Se implanta la formación Político-Social en los tres cursos, finalizando dicho Plan con una reválida.

Plan de 1965; establecido por la Ley de Enseñanza Primaria de 21-XII-1965

El sistema establecido por la Ley vuelve a convertir a las Escuelas de Magisterio en Centros de Formación Profesional, por exigencia de que los ingresados en ellas hayan cursado el Bachillerato Superior en los Centros de Enseñanza Media. A partir de la Ley de 1965 se convierte a la Inspección en un cuerpo especial técnico-pedagógico, de carácter directivo, y al inspector en un experto en Educación, con preparación a nivel universitario, capaz de dirigir y promocionar la Enseñanza Primaria.

El profesorado de Enseñanzas Medias y Superior

Las normas por las que se rigió el profesorado en ambos niveles, en cuanto a su formación, aparecieron en la Ley de Ordenación Universitaria de 1943 y en Ordenes y Decretos posteriores que la complementarían. Con todo, se mantuvo

prácticamente invariable hasta la Ley General de Educación de 1970, con excepción de las modificaciones introducidas por la Ley de Ordenación Universitaria de 1965, para el nivel superior, y la Ley de Ordenación de la Enseñanza Media de 1953 en sus disposiciones complementarias posteriores, para el nivel de Enseñanza Media.

Este tipo de profesorado se consideraba con suficiente preparación para la docencia, simplemente con adquirir la formación científica correspondiente al nivel de enseñanza que habría que impartir. Así es suficiente, el título de licenciado para impartir la docencia en la educación secundaria y el título de doctor para impartir educación de tipo superior. Paralelamente, se requiere formación de maestro de taller, périto, o técnico superior para la Formación Profesional en sus diversos grados.

Para la supervisión educativa, además del cuerpo de Inspectores, el Estado y la Iglesia tienen asignadas funciones de supervisión en todos los Centros docentes de Enseñanza Media.

El Estado, en todo lo relativo a la formación del espíritu nacional, educación física, orden público, sanidad e higiene y en el cumplimiento de las condiciones legales establecidas para el reconocimiento y autorización de cada Centro. La Iglesia, en todo lo concerniente a la enseñanza de la religión, la ortodoxia de las doctrinas y a la moralidad de las costumbres.

Para completar la formación del profesorado, excesivamente polarizado en los conocimientos científicos y especializados, se crearon los cursos de CAP (Certificado de Aptitud Pedagógica), que se consideraba como mérito que se tendría en cuenta en el acceso a la enseñanza secundaria.

El profesorado a partir de 1970

Al profesorado, en sus distintos niveles, se le exige una serie de requisitos o condiciones.

Titulación mínima.

- a) Profesores de Educación Preescolar y de Educación General Básica, título de Diplomado universitario, arquitecto técnico o ingeniero técnico, según las especialidades.
- b) Profesores de Bachillerato y agregados de Escuelas Universitarias, título de licenciado, ingeniero o arquitecto.
- c) Profesores de Centro de educación universitaria, título de doctor.
- d) Profesores de Formación Profesional de primer grado, título de diplomado, arquitecto técnico o ingeniero técnico, según su especialidad.
- e) Profesores de Formación Profesional de tercer grado, título de licenciado, ingeniero o arquitecto y certificado de especialización.

Formación pedagógica.

Una formación adecuada a cargo de los ICE (Institutos de Ciencias de la Educación), con arreglo a las siguientes bases:

- a) Los profesores de Educación Preescolar y Educación General Básica la adquirirán en las Escuelas universitarias correspondientes, con la supervisión de los mencionados institutos.
- b) Los profesores de Bachillerato, de las Escuelas universitarias y de la Formación profesional la obtendrán después de la titulación científica respectiva, mediante cursos intensivos dados en los Institutos de Ciencias de la Educación. Estarán exceptuados de este requisito aquellos que hubieran seguido la especialidad de Pedagogía en sus estudios universitarios.

- c) Los profesores de Educación Universitaria la obtendrán en los referidos Institutos durante el período de Doctorado o de su actuación como profesores ayudantes¹⁷.

2.2.- LA FUNDAMENTACIÓN POLÍTICO - IDEOLÓGICA.

La educación y, en consecuencia, el sistema educativo en su totalidad, desde las disposiciones que lo rigen hasta la práctica cotidiana que se sigue en cada uno de los centros de enseñanza, se encuentran totalmente enraizados y responden a las necesidades de formación social en el mismo periodo.

Puelles Benitez nos indica la concepción autoritaria de que hará gala el "Nuevo Estado", el marco ideológico en el cual se moverá.

"La exaltación del Estado, tan similar a la fórmula italiana de nada sin el Estado y nada contra el Estado; el antiparlamentarismo y el antiliberalismo en su acepción más estricta; la proclamación de una Verdad oficial del Estado que no es posible discutir; el intento de configurar el partido único a través del decreto de unificación de 1937, la exaltación Carismática del Jefe en quien se concentran todos los poderes; la potenciación de una élite política que constituye la línea de mando; y el control, en fin, de los medios de comunicación y de socialización (entre estos últimos la educación), nos indica que el totalitarismo del nuevo estado fue una aspiración y un intento que sólo en 1945 sería definitivamente descartado"¹⁸.

Otra concepción es la mantiene Herrera Oria sobre los males que incidieron en la educación española. Desde su particular visión, se reduce a la lucha de lo religioso y lo antirreligioso, como antítesis permanente de toda la Historia de la Educación.

"El secreto de nuestra Escuela tradicional española hay que buscarlo en que aquella fue profundamente religiosa; religiosa, porque religiosos eran los

educadores, religiosos los educandos, religiosa toda su doctrina y su ambiente religioso su fin.

El amor a la Patria se cimentaba en el amor a Dios.

El fin de la campaña contra la educación religiosa española ha sido un intento de organización soviética, en parte logrado, de los educadores sin Dios, cuya meta fue arrancar del alma de los niños hasta las raíces del sentimiento religioso. Quede, pues, bien sentado que el principal problema que debe resolver el Ministerio de Educación Nacional es el de la vuelta real y eficiente a nuestra Escuela tradicional, profundamente religiosa"¹⁹.

Para García Hoz, el Nuevo Estado incluirá en el sistema educativo una ideología autoritaria fundamentada en el derecho de la Iglesia a la educación.

"Cuando ya estaba clara la victoria de las tropas de Franco, constituido el primer gobierno nacional, del cual fue Ministro de Educación Don Pedro Sainz Rodríguez, se inicia una actuación a la que ciertamente puede atribuirse un carácter de política de educación. Comienza con la Ley de 30 de enero de 1938 en la que el nombre de Ministerio, hasta entonces había sido de Instrucción Pública y Bellas Artes, se cambia por el de Educación Nacional. Advirtiéndose ya pronta la terminación de la guerra, el Gobierno intenta, revisar los problemas capitales de orden espiritual, reafirmando el sentido de nuestra tradición con la experiencia de tendencias nuevas, largamente aplicadas en países que ocupan un lugar preeminente en el orden cultural"²⁰.

El modelo a que se nos remite a continuación es el de una sociedad tradicional y patriarcal; premoderna, que encuentra concreción histórico-ideal en la tradición española de los años imperiales del Siglo de Oro.

Será volver la vista a la época donde se concentran las virtudes gloriosas del ser español. Se justifica, así, el modelo educativo.

"El tesoro nacional educativo cuenta en España con los mismos elementos que la España de los siglos XVI y XVII, a saber, por lo pronto, con las Ordenes y Congregaciones religiosas. En cambio, estos últimos no han contado con un Estado comprensivo aún en los mejores momentos, que realmente incorpore al tesoro nacional estos educadores con la generosidad y gratitud con lo que lo hicieron, v. gr., un Felipe II, un Carlos IV o un Felipe III. No hay más que ver

las disposiciones oficiales modernas y compararlas con las Cédulas Reales referentes a la educación o las disposiciones municipales antiguas"²¹.

El Estado, pues, lo exige todo al individuo en bien de la Nación y del interés general. Consecuencia de ello, será la inculcación del valor de la obediencia, que tendrá que ser absoluta y ciega. Participar es obedecer. Se niega la libertad individual.

En un estado disciplinario lo digno es servir. Se entiende por: cumplir nuestros deberes familiares, políticos y sociales. Requiere supeditar los proyectos particulares a los más amplios de nuestra comunidad. El individuo en perpetuo servicio, pasará a un segundo plano sus derechos. Pues, una de las esencias del estado centrado y autoritario es que necesita del esfuerzo de todos los ciudadanos para perdurar.

La interpretación de la educación y el sistema educativo están más próximos al nivel ideológico; es ahí donde la educación cumple su función, que en consecuencia es fundamentalmente ideológica, pero que, inevitablemente, guarda estrecha relación con el sistema político y el económico²².

Esta posición clasificadora aplicada al sistema educativo podemos resumirla del siguiente modo²³.

- Un primer período, en el que el sistema educativo estaba en íntima relación con el resultado de la guerra civil.
- Un segundo período, en el que el desarrollo económico imprime al sistema educativo una orientación determinada.
- Un tercer momento, de necesidad de racionalizar ese desarrollo y el sistema educativo que lo acompaña, pero, en el que al propio tiempo, aparecen condicionantes políticos y económicos nuevos que lo dificultan y trastornan.

La enseñanza pública -en la medida de que depende del Estado y, como veremos más adelante, es los años a que nos referiremos esta dependencia ha sido total y absoluta- está sometida ineludiblemente a las funciones ideológicas que ese Estado pide de ella.

Para entender estos períodos que podríamos llamar evolutivos, es preciso comprender igualmente que los grupos detentadores del poder no siempre son los mismos, aunque pertenezcan a la misma base ideológica.

Los grupos dominantes, después de la guerra civil, se impusieron a la totalidad de la sociedad española en virtud del resultado de la misma, dividiendo a los ciudadanos en vencedores y vencidos, y ninguno de ellos puede identificarse totalmente con los grupos dirigentes, por ejemplo, de los años setenta.

En relación con los cambios en la composición del grupo dirigente "familias" están los intereses que según éste han de ser defendidos, mantenidos y perpetuados por el sistema educativo; de ahí las diferencias que se darán a lo largo de la evolución político-ideológica en estos años del franquismo.

Nos ayudará este seguimiento a detectar la evolución de los intereses del grupo de poder con sus diversas ramificaciones y los intereses ideológicos que se imprimen al propio sistema educativo.

Las bases político-ideológicas del "Nuevo Estado" se iniciarán con la postura adoptada por la Junta Nacional, y más tarde con el nuevo gobierno en 1936. El tema de la enseñanza, tanto quienes la iban a impartir, como qué iban a enseñar, está marcado por la necesidad política de apuntalar unos valores religiosos y patrióticos que habían servido como ideología para muchos en su toma de partido con el Alzamiento Nacional. El Nuevo Estado, para conseguir mantenerse en esos primeros años, tuvo que hacer hincapié en una ideología que justificara y legitimara su toma de poder, la extendió por todos los ámbitos nacionales y la hizo llegar a todos.

La prensa, la radio y todos los servicios informativos servían a esta ideología. Los colegios, las escuelas, las universidades, los sindicatos, los órganos de gobierno, la iglesia, justifican sus enseñanzas, manera de actuar o pensar, por ser portadores de unos valores religiosos y patrióticos que habían servido en gran medida para ganar la guerra.

Por otra parte, esos valores tradicionales, conservadores, de defensa de lo auténticamente español, de control, de inmovilismo, estaban muy en consonancia con una economía de claro signo precapitalista que no tenía entidad suficiente para salir a Europa y competir.

En resumen, creemos que una ideología determinada por una negación de todo lo que hiciera referencia a tendencias laicas, innovadoras, europeizantes, federalistas, y por una afirmación de lo más tradicional y católico que había en España, fue la más importante justificación y el apoyo más firme de la política de aquellos momentos.

Si esto es así, la educación tenía que tener una gran importancia en cuanto a estructura ideológica. No tanto como instrucción en materias, sino más bien como forma de inculcación. De ahí que no interesara tanto la formación pedagógica del maestro cuanto su moralidad y buenas costumbres.

La Iglesia se alza como la depositaria de los valores religiosos que servían de base a los valores patrióticos. Se convertirá en el árbitro de la educación²⁴.

A partir ya de los primeros momentos se inició un control riguroso de la enseñanza; sancionando sobre todo a aquellos que de alguna manera habían simpatizado o colaborado con la República, e introduciendo en la enseñanza los valores religiosos que garantizaran la obediencia, el orden, la sumisión, etc. y los valores patrióticos que impulsaran a los jóvenes a luchar por una España más grande, portadora de valores eternos reserva ideológica de Occidente. El análisis de este control, en sus dos vertientes, ejercido desde el principio, nos puede dar una idea del tipo de enseñanza que iba a resultar y puede aclararnos, en parte, el auge que poco a

poco iba a adquirir la escuela privada en detrimento de la pública.

Esta política explicaría el que las comisiones depuradoras se crearan a partir de 1936 y nos da pie para configurar de nuevo que el gobierno estaba más interesado en introducir su ideología patriótica y religiosa en el marco de la enseñanza que en la reforma pedagógica concreta.

Al mismo tiempo que el control ideológico quedaba garantizado en parte por la depuración de las personas y el cierre de todas las escuelas -en su mayoría públicas- que habían nacido en tiempos de la República, se fueron dando las orientaciones pertinentes que pusieran en funcionamiento el antiguo sistema educativo basado en la Ley Moyano de 1857. Si para ser un buen maestro lo más importante era su profunda fe católica, sus buenas costumbres y su patriotismo, lo más importante que un niño tenía que aprender, y que condicionaba todas las otras materias educativas, era la religión y el amor a España.

Si la religión, por tanto, y su enseñanza tenía tanta importancia para el nuevo gobierno, que veía en ella un pilar que podía mantener su política, era lógico que las órdenes religiosas, se encontraran, a partir de 1936, con todas las puertas abiertas para continuar su labor educativa. El número de centros privados regentados por religiosos cada día era mayor; centros que por otra parte, y debido a su coste, quedaban reservados para los grupos dominantes. El nuevo gobierno gracias a los servicios que le prestaron estas órdenes religiosas pudo desentenderse en parte de su labor educativa excesivamente costosa, sobre todo en la enseñanza media.

Como conclusiones de este período político-ideológico, podemos indicar que se basa en:

- Una depuración de hombres e ideas que repercutió en la desaparición de todos los instrumentos pedagógicos y la tradición oral y escrita.
- Una inculcación de ideas y valores religiosos y patrióticos que aseguraran la aceptación ideológica del nuevo régimen.

- La incorporación de la Iglesia a las tareas educativas. La Iglesia y la Falange serían las encargadas de mantener y perpetuar en las generaciones los valores religiosos y patrióticos, los únicos tenidos en cuenta.
- Una apertura del sistema educativo para todos aquellos que habían luchado al lado del *bando vencedor*.

Inevitablemente esto supone terminar con una escuela pública que había adquirido auge en el período de la República y modificarla por centros de transmisión ideológica. En una palabra, la dominación económica, política e ideológica ganada en el campo de batalla, hizo posible marcar las líneas de política educativa en aquellos momentos.

Hasta 1950 el crecimiento económico español fue bastante lento, pero a partir de dicho año, y debido en gran parte a la ayuda norteamericana, el ritmo de crecimiento aumentó considerablemente, aunque no fuera suficientemente planificado y organizado hasta los comienzos de la década de los sesenta con el Plan de Estabilización Económica.

Desde esta perspectiva, la importancia de la educación se hace sentir en nuestra sociedad. Ya desde 1950 y a partir de los años sesenta, se convierte el sistema educativo en una de las preocupaciones mayores y centrales en nuestro país, siguiendo los pasos de otras formaciones sociales occidentales más avanzadas.

Poco a poco se va pasando a una concepción de la enseñanza como inversión rentable de cara al desarrollo del país y del sistema escolar, como uno de los medios más idóneos para inculcar en las generaciones futuras las necesidades impuestas por el desarrollo; desarrollo que por otra parte, se consideraba coincidente con los intereses generales del país.

No obstante, de igual manera que el sistema productivo no se transforma en un momento, un pensamiento ideológico no se acomoda ni puede responder con inmediatez al nuevo modo económico que se va imponiendo. Aún más, la experiencia

histórica nos demuestra que el nivel ideológico suele tardar bastante. La educación, al estar dentro del propio aparato ideológico, sufre del mismo retraso, lo que repercute en la coherencia general del sistema. Esto aparece especialmente claro en el análisis de nuestro sistema educativo a partir de la guerra civil, por cuanto que la carga político-ideológica a la que el sistema se ve sometido le hace difícil ser coherente con los avances que el sistema económico va reclamando en su desarrollo.

Este retraso del sistema educativo nos explica la carga religiosa-ideológica que incluye concepciones que no corresponden al momento histórico y a las demandas de la población. No obstante, este tipo de ideología apoyado en la concepción ideológica, corresponde a las clases más favorecidas, apoyadas por el aparato estatal; y es impuesta de mil maneras diferentes al resto de la población. Pero, por otra parte, en muchas ocasiones, parece como contradictoria con los intereses objetivos de los mismos que la detentan e imponen, debido a este relativo atraso del nivel ideológico a que aludíamos.

Desde la enseñanza primaria a la universidad, la demanda escolar adquiere proporciones masivas y el Estado, al no poder hacer frente al problema, deja gran parte de las soluciones en manos de particulares y de la Iglesia. El propio inmovilismo ideológico hace que esa demanda sea atendida cuantitativamente y no cualitativamente, con lo que la preocupación estatal se centra en buscar un techo para cobijar al mayor número de alumnos, y no en planificar en su conjunto el sistema y sus contenidos atendiendo a las necesidades reales del desarrollo, mercado de trabajo y a las posibilidades reales del país. Durante estos años se darán una serie de consecuencias:

- Aumenta considerablemente el número de puestos escolares y de centros de enseñanza.
- Se amplía el límite de edad de la escolaridad obligatoria que pasa de los 11 a los 13 años.
- Se crea el Plan Nacional para el fomento del Principio de Igualdad de Oportunidades.

- Una parte importante del Plan de Inversiones se destina a la protección escolar.
- Se conceden importantes y diversos créditos para la construcción de edificios escolares.

Pero los defectos del sistema educativo no sólo continúan, sino que se agudizan y van preparando el inevitable desajuste permanente en nuestro sistema educativo.

Sigue el clasismo en la enseñanza, que se manifiesta en la propia división del alumnado. Una parte éste está destinada a incorporarse rápidamente al trabajo, o a su antesala, la enseñanza profesional del oficio; y sólo en muy contados casos llega a la enseñanza media o superior. Otra parte, mucho más reducida, cursa el bachillerato, y a partir de ahí, unos se incorporan al trabajo, otros a los estudios superiores, que curiosamente son los únicos totalmente gratuitos. Este carácter minoritario y gratuito de la enseñanza superior está indicando el propio clasismo del sistema educativo: al darse, al mismo tiempo, una baja calidad de la enseñanza primaria estatal anclada, en sistemas pedagógicos arcaizantes. Al lado de esta enseñanza estatal, coexiste una enseñanza privada de coste elevado en donde se experimentan las nuevas técnicas educativas.

A modo de conclusión se pueden señalar los aspectos más interesantes de este período:

- A partir de los años cincuenta y hasta la Ley de Educación se presenta una fuerte demanda educativa por parte de la totalidad de la población española.
- Esta demanda es imposible de atender por el Estado, que delega esta función en manos particulares y, sobre todo, de la Iglesia.
- La enseñanza privada, que recoge tan importante parte de la demanda educativa, no se plantea la respuesta en términos sociales sino puramente acordes a sus intereses económicos e ideológicos.

- Un gran número de alumnos se tienen que acoger a un tipo de enseñanza libre, que se puede definir como de subproducto cultural.

Así se llega a los años setenta sin que se haya resuelto la imperiosa necesidad de responder a las demandas sociales y económicas, sin que el sistema educativo se haya desligado de toda una ideología que, si tuvo algún sentido al final de la guerra civil, ya resulta absolutamente anacrónica, y sin haber logrado soltar el lastre de un sistema clasista para adaptarse a las nuevas formas .

El último período se iniciaría con la entrada en vigor de la Ley General de Educación y los objetivos marcados por este texto legal²⁵.

Los hombres de la reforma educativa -con vinculaciones más o menos estrechas al Opus Dei- se quedaron cortos en sus posibilidades reales de transformar la sociedad española, o largos en sus ambiciosas expectativas políticas. Los factores de racionalización del aparato educativo que la "Ley Villar" pretendía introducir, y que hombres como Díaz Hochleiter comenzaron a poner en marcha, no encajan con una situación política involutiva que ha hecho de la "apertura" poco más que una palabra.

En el mundo de la economía tampoco las cosas favorecieron el proyecto, que sus mismos autores definen como ambicioso; al desarrollo económico de la década de los sesenta sucede una crisis que va ir recortando las perspectivas a corto y medio plazo, y una realidad cotidiana no demasiado brillante, y por momentos angustiosa, impone su dureza a las relaciones sociales.

La reforma educativa, situada en esta doble coordenada política y económica, más parece que viene a cerrar un período que abrir un futuro. Constituye la medida tardía con la que se intenta canalizar una situación educativa desbordada por la fuerza y la forma del desarrollo económico anterior, pero que nada más nacida, se encuentra mal adaptada a un futuro incierto sacudido por la crisis y en el que el juego se desarrolla en terrenos distintos a los que creyeron tener sus autores.

La Ley de educación tiene que aplicarse como sistema de racionalización o puesta al día del sistema educativo como instrumento de el futuro. Y la reforma, sus efectos, sus dificultades, los planes, las críticas y las movilizaciones que suscita, empiezan a no tener sentido: los Conflictos y las luchas en el campo de la enseñanza, la realidad diaria, el mercado de trabajo, las alternativas globales de la enseñanza, y aun las necesidades de un desarrollo económico paralizado y sacudido por la crisis, no se sitúan en el marco de la reforma, sino que apuntan a proyectos diversos y contradictorios, condicionados en todo caso a las soluciones buscadas y posibles en el abierto proceso sucesorio y constituyente.

La Ley de Educación fue el último gran proyecto del Régimen y, como los planes de desarrollo, su virtualidad queda forzosamente reducida a medias de aplicación inmediata que generalmente recortan todo objetivo global que pueda modificar o condicionar el futuro.

Nadie podría plantearse seriamente una modificación profunda del sistema de enseñanza que afectase al carácter tradicional de la Universidad como formadora de élites, de la enseñanza media como antecámara selectiva de los estudios superiores o, sencillamente, la formación profesional como enseñanza de segunda categoría, porque tal empeño supone un margen largo, temporalmente largo, políticamente seguro y el momento niega este margen.

Asistimos a un momento de lucha creada, que se agudiza a medida que pasan los años hasta la muerte del General Franco. Existe, en primer término, la pugna tradicional que separa y enfrenta a la enseñanza privada religiosa y a la enseñanza estatal y que en la etapa se centra sobre la gratuidad de la enseñanza.

Con una fuerte entidad como campo conflictivo se presentan los movimientos educativos que nacen en la etapa anterior con aspiraciones autonómicas. Esta lucha profunda, que enlaza y se enraiza con fuertes intereses económicos y políticos encontrados, tiende a manifestarse, en el campo educativo, sobre el tema de la enseñanza en las lenguas vernáculas.

Con presencia creciente, aparecen actitudes conflictivas en los cuerpos de profesores, grupos de alumnos y estudiantes, asociaciones de vecinos y de padres de familia, que sacuden la enseñanza y la cuestionan, enfrentándose con las medidas del gobierno, a la vez que exigen como objetivos inmediatos la escolarización total y gratuita, la intervención de padres y maestros en la gestión de la enseñanza, y la supresión de las barreras selectivas.

Del mismo modo, la Iglesia se presenta siempre que un Estado emprende planes de desarrollo de la enseñanza estatal gratuita, que puede poner en peligro un mercado y una clientela, la base económica sobre la que se asienta la vida y la actividad en una buena parte de las órdenes religiosas.

Al lado de la finalidad económica aparecen fines y objetivos más ambiciosos; toda una teoría de realización del "Reino de Dios" que se concreta en la necesidad de formar a los futuros dirigentes capaces de realizarlo. Pero tal objetivo, en la forma como se lleva adelante, coincide históricamente en una cierta medida y por razones de eficacia con los intereses específicos de los grupos o capas sociales dirigentes, a los que se acomoda sin remedio para conseguir su apoyo.

En general, la problemática que acarrea la Ley de Educación es si la igualdad de oportunidades y su instrumento, la gratuidad de la enseñanza, representan la fórmula futura de la selección de los dirigentes sobre una base social más amplia que la estrictamente familiar del anterior período. En el fondo, la cuestión se plantea en términos: de si el cambio social rompe el monopolio de acceso a la cultura y la formación superior que tenían determinados grupos familiares. En definitiva, si el proceso de modernización definido por la LGE, llegará a ser operativo en la sociedad española de la década de los setenta.

2.3.- PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS.

La perspectiva histórica de los temas educativos del franquismo nos permite conocer su génesis y primeras manifestaciones, que se inicia en el mismo periodo de la guerra. Será la puesta en funcionamiento de su sistema escolar con pretensiones de socialización política de la población.

Intentaremos sistematizar algunos de los importantes planteamientos educativos, significar o precisar el enfoque político-ideológico del Nuevo Régimen desde el ámbito de lo pedagógico, analizar el discurso y la realidad educativa de una época de gran influencia para el conjunto de los españoles²⁶.

No vamos a entrar aquí en un análisis del Régimen -visto en anteriores apartados-, pero sí conviene evocar algunas de las notas características que tendrán grande o tenue, pero significativa influencia y repercusión en el ámbito de lo educativo. Se trata de un régimen totalitario, dirigido por un poder autoritario que descansa y se justifica en el "caudillismo", practica un nacionalismo a ultranza, y alienta un fervor patriótico apasionado; con una férrea centralización en el interior, y un prolongado aislacionismo. Exige como valores fundamentales para la "ciudadanía" la abnegación y el espíritu de sacrificio y servicio al Estado, la disciplina, la docilidad social y política, la conformidad con el "nuevo orden". El "espíritu nacional", el destino histórico de la Patria, la unidad nacional, son defendidas y excitadas junto al rechazo al partidismo o la prevención ante los peligrosos extranjerismos e intelectuallismos. En el momento fundacional predominó el mensaje de la doctrina falangista. Con la evolución de la II Guerra Mundial, se irá desdibujando ese componente, que dejará paso a otra influencia la de Iglesia, con su clima de exaltación religiosa, vinculación entre Iglesia y Estado, y la gran influencia de los sectores católicos en la vida pública dentro del Régimen.

Con estas características, la afirmación del "nuevo orden" educativo es una invitación al servicio y sacrificio para cumplir el "destino histórico español". Se revelan algunas de las notas que como justificación y carácter distinguen el enfoque

educativo que se instaura a partir de la guerra: la esperanza de que todos los jóvenes españoles se eduquen en unos principios de amor a Dios y de servicio a la Patria y de espíritu de solidaridad entre todos los españoles; la responsabilidad histórica de la misión; la necesidad de poner freno a cuanto no ha producido sino falsedad, anarquía y libertinaje; la llamada a construir nuestra autenticidad, nuestra propia personalidad. Una preocupación educativa consecuente también, en definitiva, con lo que es presentado como exigente empeño -hecho de deber, patriotismo, sacrificio y esfuerzo- en realidad un "nuevo orden". El optimismo, la esperanza, la fidelidad y la adhesión a esos cambios debían empezar a ganarse, también con recursos pedagógicos: la educación podía ser otro frente, de una nueva "cruzada".

Se trata de una educación que debía incidir con excepcional fuerza en el establecimiento y desarrollo de nuevas pautas de socialización, difundiendo e inculcando renovados principios legitimadores. La construcción se hace desde la negación de lo que es calificado como pedagogía antipatriótica y antirreligiosa.

El ideario de la Institución Libre de Enseñanza y la política educativa reformista del primer bienio republicano van a ser el principal punto de atención de la seudocrítica de los primeros momentos - acelerada, desorbitada y despiadada-, y el primer objetivo de las medidas iniciales de la nueva administración educativa.

Por otra parte, el debate pedagógico que la República había exaltado, es recordado, entre la denuncia y la condena, como elementos a desterrar y posición a superar. Rechazo a la escuela única, negativa al laicismo escolar; temas ya presentes significativa y decisivamente en nuestra historia educativa, pero que en los años treinta recobraron con fuerza la discusión y los argumentos en torno a cuestiones como la preeminencia paterna en la educación de los hijos, el monopolio educativo del Estado, la libertad docente y educativa, el verdadero sentido de los derechos del niño en cuanto al respeto de su conciencia, las prerrogativas de la Iglesia y del Estado, la confesionalidad o neutralidad escolar. La batalla desde la educación contra los que se consideraban errores perturbadores de nuestra identidad y nuestra convivencia era punto esencial en la constitución del "nuevo orden".

Pero no sólo en el pasado, sino en lo contemporáneo, encuentra el nacional-catolicismo pedagógico referentes para sus objetivos y programas. Enfoques próximos, cuando no similares, se desplegaban por aquellos años en diversos países europeos. Lección de Portugal, donde Oliveira Salazar, desde un marco constitucional que reconocía profundamente los derechos de la familia y la Iglesia en materia educativa, orientaba la enseñanza hacia la cultura del patriotismo, la formación nacionalista, la enseñanza religiosa, el severo control del Magisterio, la disciplina, o la proscripción de la coeducación. Ejemplo de Italia, cuyo Gran Consejo Fascista, había aprobado en febrero de 1939 la "Carta de la Escuela", texto que instrumentalizaba la institución escolar al servicio de la unidad nacional y de las realizaciones de la cultura del pueblo. La escuela alemana, por su parte, ponía todo su énfasis en preparar al hombre nacional-socialista y en formarle fundamentalmente en el conocimiento de la Patria; todo ello bajo la tutela de los maestros seleccionados rigurosamente por ser guías del nuevo estilo. También, en fin, los propósitos de Petáin y su reorientación de la política educativa francesa son un sugerente estímulo.

No faltan, sin embargo, diferencias y discrepancias en este empeño: algunos significativos conflictos se mantienen en el ámbito de la enseñanza, donde la Iglesia cuestiona o alerta contra lo que entiende como posibles tentaciones o ambiciones totalitarias del Estado o la Falange. Una doble acción conjunta -la del Estado y la de la sociedad- es reclamada en el campo educativo; una actuación común y concurrente en el propósito -formación religiosa y formación patriótica- es fácilmente constatable. Sobre esos puntos trataremos de añadir algunos datos y precisiones.

Los principios que han de inspirar las enseñanzas impartidas en todos los niveles y centros escolares señalan reiteradamente dos referencias de las que luego nos ocuparemos con más detenimiento, y que impregnan con fuerza el ambiente pedagógico de la época: recristianización y renacionalización de la enseñanza.

En todos los decretos y leyes educativas puede, sin duda, advertirse la profunda y amplia influencia que la impronta de lo religioso y la intervención de la Iglesia van a tener sobre el sistema educativo español; quizás sea apropiado a los efectos de este

trabajo sintetizar estos puntos: el papel excepcional de la Iglesia como orientadora de la enseñanza, el escrupuloso respeto estatal a la doctrina eclesial en materia educativa, y la fuerza con la que la religiosidad penetra en los contenidos y el ambiente escolar.

La Iglesia no había cesado ni dejado de repetir que, encargada por misión divina de la educación, esta acción docente ha sido una de las preocupaciones y misiones preferentes. El objetivo no era otro que acabar con la gran desviación de racionalismo y laicismo que independizaba la cultura del orden sobrenatural y propugnaba incluso su oposición. La nueva España, sus aulas y sus educadores, deberían situarse en primera línea de esa orientación. Por otra parte, y además de las referencias anteriormente expresadas, la legislación explícita en numerosas ocasiones consideración a derechos y direcciones defendidas por el mensaje católico. Una enseñanza, insistimos, extraordinariamente comprometida con la formación de buenos católicos y con el cumplimiento de su ideal.

La formación patriótica estaba dentro de los principios de la doctrina joseantoniana. La educación tendría como uno de sus objetivos fundamentales modelar el "espíritu nacional". Eso supone, terminar con cualquier agresión de lo español; cultivar, en suma el patriotismo en la enseñanza de la Historia, por medio de cantos e himnos patrióticos, biografías de nuestros héroes y santos.

La filosofía del Bachillerato instaurado en 1938 ya realizaba en contenido eminentemente patriótico del mismo, así como la revalorización de lo español, que debía conseguirse mediante la enseñanza de la Historia. La Ley de 1943 organizaba la Universidad española "en armonía con los ideales del Estado nacional-sindicalista", ordenando el ajuste de sus enseñanzas y tareas educativas a los puntos programáticos del Movimiento, y obligaba a los estudiantes a asistir a las lecciones de formación política. Por su parte la Ley de Educación Primaria reconocía, en su preámbulo, que la escuela será esencialmente española, se inspiraba en la doctrina del Movimiento que supeditaba la función docente a los supremos intereses de la Patria; y le otorgaba la misión de "conseguir un espíritu nacional fuerte y unido", según el artículo 6.

No es necesario seguir refiriéndonos a las distintas leyes para llegar a la evidencia, después de repasar algunos de estos puntos, de la identificación y apropiación partidista que de lo patriótico y de lo cívico se pretende hacer desde la educación, y ello se manifiesta cada vez que se mencionan y enfatizan los sentimientos ante la Patria, los derechos y deberes de los auténticos españoles, la misión, en definitiva, de los buenos ciudadanos. Lo que en realidad se va descubriendo es algo que claramente se ha visto reflejado en el concepto de Patria que aparece en los libros de texto escolares de esa época²⁷.

Podemos hablar, en consecuencia, de una clara instrumentalización del aparato educativo al servicio de la unidad de criterios, de una firme actitud de control de cuanto pueda suceder en los procesos del mundo escolar, y de una cierta atribución a los organismos del Movimiento.

Unidad, conformidad, y su vigilancia; adhesión o militancia; y siempre servicio: educación como servicio, como forma y recurso para cooperar en la construcción del porvenir de la Patria. Ideas que guardan relación con el deseo y la confianza en la proyección social de la tarea educadora, desde la misión dirigente y responsable de los universitarios a la acción social de la escuela. La potencialidad de éste sobre las amplias capas de la población rural, de nuevo es presentada como el gran medio de regeneración social, aunque eso sí, desde un enfoque más próximo al de aquellos que históricamente acentuaron siempre el aspecto de la "regeneración moral" de nuestros ciudadanos²⁸.

A los principios pedagógicos -religiosos y patrióticos- se tiene que añadir la referencia a la concepción pedagógica del magisterio, parte transmisora de los procesos de socialización dentro de la enseñanza. Por supuesto que los rasgos educativos del magisterio se contextualizan e instrumentalizan a partir de dichas concepciones pedagógicas. En el "Curso de orientaciones nacionales de enseñanza Primaria" que tiene lugar en la capital de Navarra en 1938, Raimundo de Toledo hablaba ya con toda claridad de cambiar el pensamiento filosófico por otro, de sustituir una pedagogía por otra pedagogía. Una doctrina pedagógica relacionada con

la filosofía de la vida que impulsaba el momento histórico, y que se identificaba con todo lo que era considerado signo de lo auténticamente español: cimentada en la verdad del pensamiento católico y apoyada en la más genuina y excelsa tradición hispana²⁹.

El propio Ministro señalaba en la citada ocasión el "abolengo pedagógico español" desde Séneca a los más reciente ejemplos de Manjón o Poveda: ejemplos de oralismo y espiritualidad en el filósofo cordobés; lección práctica de Quintiliano; pedagogía cristiana en Isidoro de Sevilla; y Lulio, y Alfonso X el Sabio..., Nebrija, y San Ignacio. En ese recuerdo histórico, dos figuras de excepción: Vives y Calasanz.

La orientación pedagógica para la llamada "restauración" de la escuela católica española se encuentra, igualmente, en el ideario ofrecido por autores más recientes, algunos de cuyos planteamientos sirven de fundamento y modelo para la línea de pensamiento y acción educativa ahora defendida. La figura de Manjón presentará una buena directriz para ello. Por ejemplo, su concepto de educación como intento de formación de hombre perfecto en su doble condición y destino, espiritual y corporal, temporal y eterno; una educación que ha de formar primordialmente, o para "fines altos y nobles" y que ha de armonizar las fuerzas físicas y espirituales. Una educación en la que -según el fundador de las Escuelas del Ave María- importa sobre todo dirigir hacia el bien, disciplina y voluntad, en definitiva para poder ser integral³⁰.

Educación moral y religiosa es lo que había demandado también otro notable pedagogo, el Padre Ruiz Amado, para quien el objetivo de la educación no es otro que la personalidad moral, como norma de vida.

Se ensalza con frecuencia la verdad de la pedagogía católica frente a los errores doctrinales, que en la época se califican siempre como ilusiones malsanas, propias de espíritus estrechos. Los principios que guían esa acción estaban indicados en la famosa encíclica de Pío XI que -como sabemos- situaba la postura de la Iglesia ante temas como el racionalismo académico, el estatismo de la enseñanza, etc. Recordemos aquí que la doctrina pontificia había señalado cuestiones como la necesidad de la

educación cristiana para fortalecer la voluntad con verdades sobrenaturales, rechazando la falsedad del naturalismo pedagógico y de las corrientes pedagógicas que apelaban a una autonomía y libertad ilimitadas del niño; necesidad de una escuela católica y ataque a la escuela "neutra" o "laica", que al excluir a la religión no hace sino convertirse en irreligiosa³¹.

Así, el discurso pedagógico del momento, expresado en artículos y libros de texto, considera e indica como peligros y perjuicios para la educación los movimientos o corrientes que defienden la coeducación, la escuela única, el individualismo, el nacionalismo extremado y falso, el utilitarismo en el campo ético y moral, la exclusiva dedicación a las ciencias de la naturaleza como eje básico de la enseñanza, o la pretensión de centrar el estudio pedagógico en la Pedagogía experimental en detrimento de aspectos tan esenciales como el fin mismo de la educación. Negación de una pedagogía blanda o suave; rechazo, pues, de la teoría de Rousseau sobre la bondad natural del niño y de la similar afirmación kantiana de que no hay en las disposiciones naturales de los hombres ningún principio de mal, sólo gérmenes para el bien. Ataque a todo lo que pueda ser calificado como una concepción estrictamente biológica de la infancia y a las posibilidades educadoras espontáneas de la propia naturaleza.

No obstante, ya a finales de los años cuarenta es posible atisbar algún pequeño pero significativo cambio de orientación. A comienzos de la década (O.M. 312-X-1940) la regulación del régimen interno de los Institutos de Enseñanza Media insistía especialmente en aspectos como el ambiente religioso de los mismos, o el fervor patriótico que debe residir; pero cuando a propósito del integrismo educativo se refiere a la educación para el trabajo, lo considera elemento pedagógico necesario. La ley de enseñanza media y profesional de 1949 rompe el equilibrio entre los contenidos humanísticos y los de tipo científico-técnico, y apunta una tendencia hacia una enseñanza más realista, en relación con las circunstancias y condiciones económicas y la necesidad de poner en conexión el aprendizaje y las tareas productivas. No entraremos en los bachilleres laborales, ni en la evolución de lo que se llamaría más adelante las Universidades Laborales. En todo caso, la consideración

de la formación profesional como una modalidad independiente del sistema educativo y sin vías de acceso al mismo, lastrará gravemente ese tipo de enseñanza y será, sin duda, uno de los graves errores de la política educativa del período que estudiamos. Será preciso esperar a la Ley de 1970, con la aparición de la Ley General de Educación, para que la formación profesional se integre en el sistema educativo.

Pasado el período del ministro Ruiz-Giménez y dentro de la crisis de 1956-57, caracterizada por el desplazamiento de Arrese y la entrada de López Rodó en el equipo gobernante significa, en lo educativo, un cambio de rumbo hacia un modelo tecnocrático. En efecto, la marcha ascendente hacia la ideología del desarrollo se acentuará en 1959 y, desde luego inspirará toda la década de los años sesenta³².

El modelo tecnocrático suponía, de una parte, un intento de modernización del Estado, trasladando al sector público los criterios propios de la empresa privada -racionalidad y eficacia-; de otra, un intento de eludir las consecuencias derivadas de la libertad política, implantando en su lugar la libertad económica. Se perfila así una nueva ideología que oculta su nombre pero que, en cambio, defiende nuevos valores que a la larga impregnan el ambiente: exaltación del consumo de bienes y servicios, el desplazamiento del político por el "técnico" o el "experto", la formación de una amplia clase media que sirve del "colchón" y que acarreará la "explosión escolar", que va a presentar entre otros aspectos, un fenómeno nuevo en España, los conflictos escolares.

Este proceso culminará con la llegada del equipo de Villar Palasí, que no sólo no resolverá estos problemas, sino que las contradicciones se agravarán aún más al tratar de implantarse la reforma educativa preconizada por la Ley General de Educación³³.

Desde la posición de los Principios pedagógicos, nos interesa destacar que la declaración de intenciones de la Ley responde a nuestra mejor tradición liberal, lo que tácitamente representa también una declaración velada del fracaso de treinta años de educación autoritaria.

La lectura del preámbulo de la Ley Villar indica suficientemente los principios que los redactores querían implantar como valores del nuevo sistema educativo:

- . Principio de igualdad de oportunidades: El sistema educativo "debe propiciar oportunidades educativas a la totalidad de la población para dar así plena efectividad al derecho de toda persona humana a la educación".
- . Relaciones de educación y trabajo: El sistema educativo "ha de atender a la preparación especializada de gran número y diversidad de profesionales que requiere la sociedad moderna".
- . Apertura pedagógica: El espíritu de la ley no consiste, por tanto, ni en el establecimiento de un cuerpo de dogmas pedagógicos reconocidos por todos, ni en la imposición autoritaria de un determinado tipo de criterios".
- . Flexibilidad de la reforma: La Ley, fuera de las líneas básicas del sistema educativo, ha tratado de huir de todo uniformismo".
- . Preocupación por la calidad de la educación: "Se pretende también mejorar el rendimiento y calidad del sistema educativo".
- . Reforma de los contenidos de la enseñanza: "Para intensificar la eficacia del sistema educativo, la presente ley atiende a la revisión del contenido de la educación, orientándolo más hacia los aspectos formativos y al adiestramiento del alumno para aprender por sí mismo...".
- . Reforma de los planes de estudio: La ley tiende a "establecer una educación más estrecha entre las materias de los planes de estudio y las exigencias que plantea el mundo moderno...".
- . Principio de autonomía de los centros: "La autonomía de los centros que esta ley promulga".

- . Innovación pedagógica: La ley prevé "la introducción ponderada de nuevos métodos y técnicas de enseñanza".
- . Formación y perfeccionamiento del profesorado: "En este orden se considera fundamental la formación y el perfeccionamiento continuado del profesorado, así como la dignificación social y económica de la profesión docente".
- . Implantación gradual de la reforma: Prudentemente la ley prevé para la aplicación de la reforma un plazo de diez años.
- . Planificación educativa: "todo ello habrá de realizarse previa una cuidadosa planificación ya iniciada al nivel nacional, provincial y local, basada en un mapa escolar...".
- . Creación de un sistema educativo. La ley trata de "establecer un sistema educativo que se caracterice por su unidad, flexibilidad e interrelaciones".

Como vemos, tales principios y valores chocarán muchas veces con la realidad que trataban de informar. Su aplicación, por otra parte, se resentirá de los condicionamientos financieros y políticos con los que nacerá la nueva ley.

Desde la posición de los Principios Pedagógicos, la ley Villar se presenta como muy discutida en su aplicación, desde su aprobación en Cortes hasta la muerte del general Franco.

Este sistema educativo que se quiere implantar aparece vertebrado en niveles, ciclos y modalidades educativas. El sistema deberá permitir la conexión e interrelación de los distintos niveles, ciclos y modalidades, de modo que facilite el paso de uno a otro, la necesidad de readaptaciones vocacionales y la posibilidad de reincorporarse al sistema de quienes hubieran interrumpido sus estudios.

Los niveles educativos que la ley regula son tres; educación preescolar y general básica, bachillerato y educación universitaria. La formación profesional, que no es considerada como nivel educativo, aparece como la culminación laboral de los tres niveles citados.

Otra aportación importante ha sido la del reconocimiento de la función docente del Estado que, aunque presente a lo largo de la complicada historia de la educación de nuestro país, estuvo particularmente ausente desde la fundación del Nuevo Estado en 1936.

Pero, sin dudar, la innovación más importante y trascendental, en sentido estricto, ha sido la generalización para toda la población de la educación básica hasta los catorce años, acabando de este modo con una discriminación realmente secular. En cambio, no puede dejar de señalarse que la propia ley ha introducido otra discriminación importante, al establecer a la terminación de la educación general básica una dualidad de titulaciones que separa de nuevo a la población escolar: aquellos alumnos que han podido obtener el título de graduado escolar, continuarán el camino hacia la Universidad, mientras que los que sólo han podido conseguir el certificado de escolaridad deberán necesariamente dirigirse hacia la formación profesional de primer grado.

En el ámbito universitario, cabe destacar dos grandes innovaciones, las dos prácticamente fracasadas. Uno de ellas la posibilidad de promover "profesiones cortas" a través del primer ciclo universitario; otra, la de encomendar el perfeccionamiento del profesorado a los Institutos de Ciencias de la Educación, radicados en las universidades. Finalmente, el intento de potenciar las relaciones de la Universidad con la sociedad mediante la creación de patronatos, no ha tenido operatividad alguna.

Al mismo tiempo, no deben dejar de reseñarse otras aportaciones importantes. Por primera vez se recoge en un texto normativo la necesidad de planificación económica. Otro aspecto será la nueva organización del profesorado, reduciendo a once los cuerpos docentes existentes -más de treinta- en el momento de la promulga-

ción de la ley, al igual que la modernización de la administración educativa, que deja de ser un subproducto del sistema para formar parte del mismo.

Por último, pero no por ello menos importante, debe destacarse la reforma pedagógica que la ley general intentó implantar en nuestro país. La concepción de la educación general básica como acervo común de todos los españoles, la revolución pedagógica de los medios de enseñanza (trabajo en equipo, atención individualizada al alumno, fomento de la iniciativa individual, repudio del memorismo), los nuevos contenidos de instrucción, la participación de los padres de alumnos en los centros docentes, etc., son aspectos que, de haber sido debidamente encauzados, habrían repercutido en el aumento sustantivo de la calidad de educación. Aquí, como en tantos aspectos, las resistencias han provenido o de instancias exteriores a la ley o de los condicionamientos políticos del propio texto legal.

Una vez más en nuestra historia educativa se intentaba, sin éxito, la reforma "desde arriba" con métodos que, aunque modernos y rigurosos, recordaban la vieja táctica del regeneracionismo de principios de siglo. En realidad, la situación de los años 1968 y siguientes abocaba necesariamente a una contradicción; las condiciones políticas no permitían una reforma que llevase consigo una auténtica participación de todos los elementos del sistema educativo, lo que sin duda comprometía -como así sucedió- el éxito de la reforma, pero al mismo tiempo, el cambio social producido a lo largo de la década de los sesenta exigía una profunda reforma del aparato educativo para responder a las exigencias de la demanda y de la naciente sociedad industrial.

Para finalizar, son tres los problemas importantes que se heredarán del franquismo. El problema de la escolarización o de la extensión de la enseñanza, el problema de la calidad de la educación y el problema de la democratización de las instituciones educativas³⁴.

2.4.- EVOLUCIÓN DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN.

No obstante, antes de iniciar el estudio de los distintos Ministerios, es preciso señalar la actuación de la Comisión de Cultura y Enseñanza de la Junta de Defensa Nacional. Se conoce este momento como el primer período de la guerra, y tendrá una vigencia que va desde julio de 1936 a febrero de 1938. Su actuación estará encaminada a dismantelar la obra de la República y organizar la enseñanza de la llamada "zona nacional".

*Primer Gobierno*³⁵. - Queda constituido el 1 de febrero de 1938 en Burgos. Se conoce como el segundo período de guerra. Se hace cargo del Ministerio de Educación -llamado Ministerio de Educación Nacional- al finalizar la guerra civil Sáinz Rodríguez. Es un período de dominio netamente falangista. Estos obtendrán la dirección de la propaganda y la prensa a través del Vicesecretariado de Educación Popular. Los católicos conservadores, con los monárquicos alfonsinos, obtendrán el absoluto dominio de las demás cuestiones culturales y la dirección de todo el aparato educativo inicia un proceso de depuración del personal docente, un distanciamiento de los postulados totalitarios y, como consecuencia, la llegada del cuerpo doctrinal católico. Será la época en la que Serrano Suñer, y algunos hombres con experiencia en el antiguo Régimen, se dan cuenta que hay que sentar las bases institucionales. Había que poner en marcha los servicios de un Estado.

A la creación del Ministerio de Educación Nacional en plena guerra civil (Ley de 30 de enero de 1938) con ocasión de la formación del primer gobierno de Burgos, y que venía a sustituir el anteriormente denominado Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, sucedería su organización provisional mediante la Ley de 9 de agosto de 1939, que reorganizaba la Administración Central del Estado. Con ella heredaba la antigua organización del Ministerio de Instrucción Pública, dotándose con una Subsecretaría y cuatro Direcciones Generales, que recogían los anteriores Servicios Nacionales de Enseñanza del Ministerio de Sáinz Rodríguez: Enseñanza Superior y

Media, Enseñanza Primaria, Enseñanza Profesional y Técnica y Bellas Artes.

Segundo gobierno.- Era lógico que una vez terminada la guerra civil se iniciara una renovación del Gabinete. Se forma el 9 de agosto de 1939, y recibe distintas denominaciones: neutral, no beligerante etc. Se nombra a José Ibáñez Martín Ministro de Educación, hombre vinculado a los tradicionalistas. Se inicia por primera vez un equilibrio entre los distintos grupos del bloque vencedor; comenzó un extraño pluralismo. Cuando Franco hablaba de "partidos" o asociaciones se refería a la minoría selecta política y económica. Desde el primer momento se pensó que la Iglesia sería más eficaz que la Falange para articular la ideología del franquismo dando lugar al conflicto Falange-Iglesia, que se mantendrá como una constante en los sucesivos gobiernos. Como consecuencia de dicho conflicto, la Falange pretende aumentar su base social por medio de los sindicatos verticales, pero el nuevo estilo no parecía aumentar las adhesiones al Régimen, ya que se había iniciado un proceso de "desencanto" en la mayoría de la población.

Tercer Gobierno.- Nace el 18 de julio de 1945. Será la "institucionalización del Régimen". Se inicia un proceso de desarrollo legal en el que se verá el Fuero de los Españoles (17 de julio de 1945), la Ley de Referendum (22 de octubre de 1945), la Ley de Sucesión en la Jefatura del Estado (26 de julio de 1947). Todo ello como reacción frente a las posturas internacionales polarizadas en la ONU, que prupugnaban el fin de los gobiernos totalitarios.

Las "familias" que componen el nuevo gobiernos, se limitan a los militares, católicos y falangistas. Los monárquicos se quedan al margen. Continúa en Educación José Ibáñez Martín. La situación de los católicos se vió favorecida por la entrada en el Ministerio de Exteriores de Martín Artajo, que sitúa a Ruiz Giménez en la embajada de Roma, y a Castiella en la embajada de Lima, promoviendo de este modo a su grupo (ACNDP).

Sucesos de diversa índole como la incertidumbre en política exterior, la actuación del maquis, la escasez de alimentos, las primeras huelgas de la posguerra, al igual que manifestaciones de estudiantes, hacen que se produzcan cambios en el Gobierno.

Con posterioridad, la promulgación de la Ley Orgánica del Ministerio de Educación Nacional de 10 de abril de 1942 venía a organizarlo con un carácter más complejo y estable, completándose con la de 31 de diciembre de 1945 por la cual se reorganizaba la Subsecretaría de Educación Popular, que integraba en su estructura un organismo que hasta entonces había sido propio de Falange, la Vicesecretaría del mismo nombre, dependiente de su Secretaría General. La absorción de sus funciones por el Ministerio suponía establecer un control más estrecho de la actividad de la Falange en este ámbito dentro del contexto de desfalangistización y aparente "liberalización" del régimen³⁶.

La politización del aparato administrativo era, pues, uno de los objetivos primarios y manifiestos. La depuración de la política educativa del período republicano, la parquedad de los medios y la ausencia de los objetivos de reforma -que se limitaban tan sólo al nivel político e ideológico-, contribuyeron a dejar de lado los intentos de tecnificación en la República en orden a conseguir una mayor eficacia de la política educativa³⁷.

En el nivel periférico, la Administración adopta también el esquema anterior a la proclamación de la República. Se organizan los consejos de distrito Universitario, comisiones Provinciales de Educación y Juntas Municipales de Enseñanza, que casi siempre centran su actividad en el campo de la Enseñanza Primaria, único nivel que posee a escala provincial unos órganos administrativos intermedios (Secciones Administrativas de primera enseñanza) y técnicos (Inspectores de primera Enseñanza).

Cuarto Gobierno.- El cambio de Gobierno se efectúa el 18 de julio de 1951, llegando su mandato hasta el 25 de febrero de 1957. Los propósitos de Martín Artajo

se cumplen, al ser nombrado para el Ministerio de Educación Nacional Joaquín Ruiz Giménez. En el nuevo gobierno se logra mantener un equilibrio entre católicos y falangistas. Se fortalecen los católicos en dos actuaciones de Martín Artajo en el Ministerio de Exteriores: Los acuerdos firmados en julio y septiembre de este mismo año con el Vaticano y con Estados Unidos, con lo que se consolida definitivamente el Régimen.

Si por un lado Ruiz Giménez inicia una política de flexibilización, a través de Laín, influido éste por Dionisio Ridruejo; por otro, se inicia la ascensión del Almirante Carrero Blanco, que promueve una penetración sistemática en el aparato del Estado desde la subsecretaría de la Presidencia. En esta posición, nombra a Laureano López Rodó Secretario Técnico en 1957, iniciando con este nombramiento el acceso del Opus Dei al Gobierno.

Con la crisis del año 56, por los enfrentamientos entre estudiante falangistas y no falangistas, se cesa a los Ministros responsables de la crisis. Raimundo Fernández Cuesta cesa por ser el responsable máximo del SEU y Joaquín Ruiz Giménez cesa por ser el Ministro de Educación y por tanto responsable de lo que aconteciera en la Universidad. Al segundo lo sustituye Jesús Rubio García. No obstante, la situación estaba demasiado crispada para salvarla con el relevo de los dos ministros. En realidad lo que existía era una pugna entre tres grupos de poder, la Falange, los Católicos y el Opus Dei. En el fondo lo que se cuestionaba era toda la política autárquica, uniéndose a ello las reivindicaciones estudiantiles y obreras. Al final de la crisis del año 56, el Opus Dei fue capaz de ofrecer no solo hombres, sino también un programa para salir de la crisis en la que se encontraba el país y frente a la cual la Falange no podía formular nada. Nace así el primer gobierno conocido como el de la estabilización.

La Ley de 14 de abril de 1955 señala el comienzo de una ordenación de la Administración que, sin cambios sustanciales, va a perdurar hasta el Decreto de 18 de enero de 1968, iniciador de las reformas preparatorias del nuevo sistema educativo.

La reorganización de 1955 va a caracterizarse por:

- . Un incremento de las unidades directivas centrales especializadas (Dirección General de Enseñanza Laboral -creada no obstante en 1951-, la Comisaría de Extensión Cultural y la Comisaría de Protección Escolar), con sus correspondientes delegaciones o servicios periféricos directamente vinculados a su par central.
- . La configuración de órganos coordinadores centrales y provinciales. (Se crea la Secretaría General Técnica -como órgano de estudio, documentación, asistencia técnica y elaboración de planes del Departamento- y las Delegaciones Administrativas provinciales del Ministerio).
- . La potenciación de ciertos sectores diferenciados del sistema educativo. Se organiza la Enseñanza Media y su Inspección -Ley de Ordenación de la Enseñanza Media de 1953-; la Enseñanza Primaria y su Inspección -Ley de enseñanza Primaria de 2 de febrero de 1967, texto refundido-; la Formación Profesional y sus órganos Coordinadores -Ley de Formación Profesional de 1954-; la Junta de Construcciones escolares -ley de construcciones escolares de 1953-.

Quinto gobierno.- La novedad más importante con la entrada del nuevo gobierno (25 de febrero de 1957 al 10 de julio de 1962) es el nombramiento de ministros pertenecientes al Opus Dei: Ullastres (Ministerio de Comercio) y Mariano Rubio (Ministro de Hacienda). Comienza el acceso de los miembros del Opus Dei a subsecretarías y direcciones generales en Obras Públicas y en Educación. Con la incorporación de miembros del Opus, los católicos pierden fuerza en el nuevo Gobierno. Lo fundamental en el terreno económico son el Plan de Estabilización y la apertura del comercio exterior. En el Ministerio de Educación se mantiene como Ministro Jesús Rubio García.

Sexto Gobierno.- Nace el 10 de julio de 1962, llegando su mandato hasta el 7 de julio de 1965. La gestación de este cambio de gobierno hay que analizarla bajo una serie de causas que se desarrollaron anteriormente a la formación del mismo. En primer lugar, el nombramiento de López Rodó como Director del Plan de Estabilización, desde el cual gestionará toda la política económica del gobierno. En segundo lugar, la petición formulada por parte del gobierno (9-2-62) de incorporar a España a la CEE (Munich días 7 y 8 de junio de 1962), no aceptada dicha petición hasta que no se "homologue" el régimen político español. Y en último lugar, las huelgas de Asturias y en toda la minería del carbón.

Formado ya el gobierno ocupa el Ministerio de Educación Lora Tamayo, uno de los hombres más influyentes en el CSIC. El Ministerio de Educación Nacional pasa a denominarse Ministerio de Educación y Ciencia. Aumenta la penetración del Opus Dei en distintos ministerios: Industria, Comercio, Hacienda y Trabajo. Solamente el grupo formado por D.Manuel Fraga, Solís, Castiella y Nieto Antúñez es podían haber evitado la prepotencia de los miembros de la Obra. Lora Tamayo será sustituido el 14 de abril de 1968 (crisis del 68) por un miembro de la Obra, José Luis Villar Palasí. Se inicia en Educación el recorrido de lo que se llamaría más tarde la Ley General de Educación de 1970, que con los sucesivos Ministros de Educación: Julio Rodríguez-integrista, que por las circunstancias políticas de finales del franquismo surge como ideología que pareció extinguida, pero que es significativa como expresión de las dificultades de este período, aunque la etapa, de su mandato durase solamente seis meses- y Martínez Esteruelas -Falangista, perteneciente a la generación del Frente de Juventudes, es decir, ya no es la vieja guardia Falangista, sino un distinguido abogado del Estado bien entrenado en diversos puestos de la Administración y con buenos contactos en la empresa privada-, permanecerá como Ley que se mantiene hasta la muerte del General Franco.

La tendencia a un aumento desordenado e incesante de los servicios de la administración, como respuesta apresurada a las demandas educativas, con las secuelas de proliferación de órganos, autarquía y solapamiento de funciones entre los

mismos, es una de las constantes típicas hasta la promulgación de la Ley General de Educación y disposiciones complementarias. La "administración del desarrollo" de la década de los sesenta tiene que hacer frente, como resultado del desarrollo económico-social del país y sin apenas tiempo para cambiar sustancialmente su estructura y modos clásicos formalistas de gestión, a un crecimiento presupuestario sin precedentes, a una drástica reducción de cifras de analfabetismo, a una duplicación de puestos escolares con la consiguiente multiplicación de docentes, instalaciones y equipamiento didáctico. Las órdenes ministeriales creando y reorganizando servicios se suceden casi anualmente, llegando su cenit en esta tendencia con el Decreto de 2 de febrero de 1966, que configura el Ministerio por dos subsecretarías (la clásica y la de Enseñanza superior e investigación), once direcciones Generales, dejando subsistentes más de 30 órganos (Juntas, Comisiones, Delegaciones y Servicios) en el nivel territorial periférico.

Cuando la administración necesitaba reformas cualitativas que ordenasen, con sentido de unidad y coherencia, las acciones compartimentadas con tantos servicios con escaso grado de conexión entre sí (lo que es propio de una visión compartimentada y rígida de la enseñanza por niveles educativos), los rasgos definitorios del funcionamiento de la "administración del desarrollo" de los años sesenta han sido, según lo expuesto:

- . La excesiva parcelación de las actividades educativas y culturales.
- . El desbordamiento y la masificación de la gestión de los distintos servicios ante el incremento de sus actividades.
- . La dispersión de órganos de Administración educativa, no sólo dependientes del Ministerio de Educación, sino de otros Ministerios, complicando la desconexión y falta de sentido unitario entre las acciones educativas promovidas por el mismo Estado.
- . El desequilibrio de medios e inadecuación de estructuras orgánicas.
- . La centralización y abuso de la técnica delegativa, con escasa capacidad autonómica en los órganos periféricos.

- . La pobre dimensión empresarial y creadora de una Administración jurista y burocrática.
- . La escasa participación de las Entidades locales (Provincia y Municipio) en la gestión de los problemas educativos.

Aunque se publicó el Decreto de 27 de noviembre de 1967, sobre reorganización de la administración Civil del Estado para la reducción del gasto público, la realidad fue que la mayor parte de aquellas aspiraciones no tomaron, efectivamente, cuerpo hasta el Decreto 83 de enero de 1968, orientado a la gestión de un nuevo sistema educativo.

La reestructuración del Ministerio de Educación y Ciencia llevada a efecto por el Decreto citado, se limitó, sin embargo, a reajustar las unidades directivas clásicas por niveles o tipos de enseñanza que habían caracterizado casi toda su configuración, una vez terminada la guerra civil.

Los rasgos más sobresalientes de la organización sectorial mantenida en la reestructuración de 1968 y las disfunciones podríamos resumirlas en los siguientes apartados ³⁸.

- . División teórica de la actividad de la Dirección General de Enseñanza Primaria en dos amplios sectores homogéneos: el que hacía referencia a la ordenación y control de la enseñanza (sector de orientación Pedagógica), y el que agrupaba funciones gestoras o de administración (sector de Servicios).
- . La Dirección General de Enseñanza Media y Profesional seguía el mismo esquema organizativo de la Dirección General de Enseñanza Primaria; es decir, que agrupaba sus Secciones en el doble plano, administrativo y de orientaciones pedagógicas.

- . En la organización de la Dirección General de Enseñanza Superior e Investigación coexistían tres organizaciones específicas, legado de la vieja separación entre Enseñanza Técnico Superior y Enseñanza Universitaria: la Enseñanza Técnica Superior, la de Investigación científica y la Enseñanza Universitaria. Aún más raquítica era la estructuración administrativa en el campo de las investigación científica. Las funciones de promoción de la política científica de coordinación de la investigación, de cooperación científica internacional y de relaciones del Ministerio con el Consejo Superior de Investigaciones científicas y sus Centros, eran llevadas a cabo por un Gabinete con la categoría de Sección gestora.

Apenas habían transcurrido unos meses desde la iniciación de la reforma anterior, cuando comenzó a llevarse a efecto otra nueva reestructuración del Departamento, la que habría que afrontar la reforma del sistema educativo.

Cabe destacar la aparición de estructuras orgánicas paralelas, superpuestas, que responden a concepciones muy diferentes de organización de la Administración educativa. Junto a la clásica subdivisión del Ministerio, basada en la departamentación por niveles, se inicia una organización vertical por bloques funcionales homogéneos. La dirección General de Servicios, respondiendo a la idea de la estructura funcional, actuará de plataforma de preparación y lanzamiento de los nuevos planteamientos organizativos que cristalizarán en la reforma del Ministerio de 1971.

Al asumir gradualmente la nueva Dirección, la elaboración y ejecución de la programación efectiva global, así como coordinación y supervisión del presupuesto, que correspondía a las demás Direcciones, se transformó, en pieza clave de la administración del Departamento. La adscripción de la Inspección General de Servicios a aquel Centro directivo y las específicas misiones que a aquella Inspección se confía en los problemas relativos a Delegaciones provinciales del Ministerio, hizo que prácticamente la Dirección General de Servicios fuera el canal por el que necesariamente fluyeron también los asuntos de la Administración Educativa

periférica.

Con la aprobación el 4 de agosto de 1970 de la Ley generadora del nuevo sistema educativo se decide virtualmente la supresión de la organización sectorial de la Administración educativa española.

La Administración educativa va a ser objeto de un planteamiento más "funcional" globalizado o de conjunto, a excepción del ámbito universitario, al que la Ley General de Educación hace objeto de un tratamiento autonómico y diferenciado. La Organización provincial quedaba dispuesta, como instrumento gerencial par servir de enlace entre los Servicios centrales y los Centros docentes, de elementos de coordinación y apoyo de las acciones educativas y culturales desconcentradas, y de cauce informativo de las aspiraciones y problemas de la provincia.

Pero el olvido del Centro docente, escalón básico e inicial de toda dinámica organizativa, y la persistente retención de funciones administrativas por parte de los órganos centrales, han dejado a la Organización provincial reducida al papel de mero intermediario pasivo en las tareas de ejecución, información y coordinación.

La nueva organización responde a estas ideas:

- Asignar a cada Unidad directiva un bloque de funciones técnicamente afines, comunes a todos los niveles, de modo que todas las actividades especializadas del sector pudieran hacerse con mayor responsabilidad.
- La estructura de las Direcciones Generales, según bloques de funciones lo más afines técnicamente para todos los niveles educativos.
- La Dirección General de Ordenación Educativa, como Centro directivo único que dirige y coordina, desvinculado de cualquier otra

preocupación administrativa los aspectos técnico-pedagógicos de la reforma (Planes y Programas, Metodología y Evaluación del rendimiento del alumno e institucional y formación del profesorado). En tres campos se centraron inicialmente las actividades de esta Dirección: el de elaboración de Planes y Programas de estudio de los distintos niveles y modalidades de la enseñanzas, así como la resolución de las incidencias de alumnos en materia de disciplina académica; el de la evaluación del rendimiento escolar de los alumnos, centros y profesorado, el de organización, coordinación y asesoramiento en materia de ordenación educativa y la fijación de directrices sobre métodos de enseñanza educativa, condiciones del material didáctico y equipamiento de los centros.

La separación teórica de las funciones técnico-pedagógicas de las responsabilidades administrativas o de pura gestión facilitó, inicialmente, la promulgación de una normativa legal con un estilo innovador, desconocido en nuestra legislación. Entre otras disposiciones, y su incidencia por sectores podemos hacer referencias a ciertas ideas que sobresalen:

- . Su denso contenido pedagógico.
- . La decisión de afrontar la calidad de la enseñanza.
- . Atención prioritaria a la formación del profesorado.
- . Apoyatura constante de las innovaciones en las investigación.
- . Afán de clarificar la continuidad interniveles.
- . Responsabilidad y autonomía de los Centros.
- . Establecimiento de programas específicos anuales.
- . Sustitución de la evaluación sancionadora por la formativa.
- . Planteamiento del problema de la Orientación escolar.
- . Ordenación de la experimentación de cada nuevo curso.
- . Dimensión más técnica del Servicio de Inspección.

La falta de sincronía y de coordinación entre las acciones de las Direcciones Generales funcionales, la desorientación y confusión de la nueva organización, dejaron en papel mojado buena parte del esfuerzo innovador.

De este modo, la ideología política del nuevo Estado circunscribe la política educativa a los postulados que fundamenta la tradición católica española, que nacen como rechazo a la cultura educativa impulsada por la República. Los momentos clave en la evolución del Ministerio de Educación corren paralelos a los acontecimientos históricos generales. Por su trascendencia en la ejecución de los planes educativos, ponemos de manifiesto lo siguiente: Creación del Ministerio de Educación Nacional (Sanz Rodríguez, católico conservador, 30-1-1938), Ministerio de Don José Ibañez Martín (tradicionalista, 2º, 9-8-1939 y 3º, 18-7-1945), Ministerio de Joaquín Ruíz Giménez (católico, 18-7-1951), Ministerio de Lora Tamayo (tecnócrata, 10-7-1962) y Ministerio de Villar Palasí (tecnócrata, 14-4-1968).

2.5.- Referencias:

- 1 PÉREZ GALÁN, M. (1975): *La enseñanza en la II República Española*. Madrid, Edicusa.
- 2 CÁMARA VILLA, G. (1984): *Nacionalcatolicismo y escuela. La socialización política del franquismo (1936-1951)*. Jaén, Hespería.
- 3 O. 8 de mayo de 1.941, por la que se señala el trámite a seguir en la aprobación de los libros de texto de las distintas ramas de la Enseñanza.
 - O. de 17 de agosto de 1.942, por la que se determina que los libros de texto que hayan de ser utilizados en los Centros de Enseñanza de la Nación, oficiales o privados, se redacten teniendo en cuenta las observaciones que se formulan.
 - CERDÁN PAZOS, F. (1986): *Medio siglo de libros infantiles y juveniles en España (1935-1985)*. Madrid, Pirámide. Analiza la jurisprudencia sobre la selección de libros de texto (p.51), bajo las normas morales y políticas dictadas por el Ministerio.
 - GARCÍA CRESPO, C. (1983): "Léxico e ideología en los libros de lectura de la escuela Primaria. 1940-1945". *Historia de la Educación*, vol. 3. Salamanca, ICE.
- 4 CRESPO REDONDO, J. (1987): *Purga de maestros en la Guerra Civil*. Madrid, Ambito.
 - URÍA, J.: "La depuración de Maestros asturianos en los años 40". *Andecha Pedagógica*, 12 (1.984) 9-11.
- 5 Ministerio de Educación Nacional, 1938. *Curso de Orientaciones Nacionales de Enseñanza Primaria*. (Pamplona del 1 al 30 de junio de 1.938). Burgos, Hijos de Santiago Rodríguez.
- 6 Ministerio de Educación Nacional, 1964. *Ley de Educación Primaria*, de 17 de julio de 1.945, puesta al día hasta 1-12-64. Madrid, Escuela Española.
 - Ver MAYORDOMO PÉREZ, A. (1990): *Historia de la Educación en España. V Nacionalcatolicismo y Educación en la España de posguerra*. Madrid, MEC.
- 7 Ley de 1.965 Educación Primaria. Los objetivos se complementan con las campañas de alfabetización.
- 8 O. de 9 de mayo de 1.941 por la que se dispone que pasen a informe del Consejo Nacional de Educación, los anteproyectos de cuestionarios de Enseñanza Media.

-
- O. de 16 de octubre de 1.941, por la que se establecen en todos los Centros de primaria y segunda enseñanza las disciplinas de Educación Política, Física y Deportiva y las de Iniciación en la Enseñanza del Hogar, bajo la Inspección y vigilancia del Frente de Juventudes.
 - O. de 13 de diciembre de 1.948, por la que se reorganiza la Inspección de Enseñanza Media.
 - B.O.E., 23 de septiembre de 1.938.
 - O. de 5 de marzo de 1.940, por la que se dispone la revisión de los cuestionarios de Enseñanza Media.
 - O. de 19 de febrero de 1.942, sobre reglamento del Profesorado oficial de los Institutos Nacionales de Enseñanza Media.
- 9 Ley de 16 de junio de 1.949. Enseñanza Media y Profesional. Bases de implantación y regulación (B.O.E. 17 de julio).
- Decreto de 24 de marzo de 1.950 (B.O.E. 12 de abril), por el que se regulan los Estudios de los Centros de Enseñanza Media y Profesional.
 - Decreto de 26 de mayo de 1.950 (B.O.E., 14 de junio), que dicta las "Normas para Selección del Profesorado de los Centros de Enseñanza Media y Profesional".
 - Decreto de 31 de octubre de 1.952 (rectificado), por el que se establecen las enseñanzas de Formación del Espíritu Nacional en los Centros de Enseñanza Profesional y Técnica y de Enseñanza laboral.
- 10 Ley de 26 de febrero de 1.953, sobre la ordenación de la Enseñanza Media (B.O.E. de 27 de febrero).
- Se crea como apoyo, "Centro de Orientación Didáctica". (O.M. de 27 de diciembre de 1.954, en B.O.E. de 19 de febrero de 1.959). Estudio de los cuestionarios didácticos generales.
- 11 Ley de 16 de julio de 1.949. Enseñanza Media y Profesional. (B.O.E. de 17 de julio de 1.949).
- 12 Ley de 20 de julio de 1.955, sobre "Formación Profesional Industrial". (B.O.E. de 21 de julio).
- 13 Ley de Ordenación Universitaria de 29 de julio de 1.943. (B.O.E. de 31 de julio).

- 14 Ley de 17 de julio de 1.965, sobre estructura de las Facultades universitarias y su profesorado. (B.O.E. de 21 de julio).
- 15 Ley 14/1970, de 4 de agosto General de Educación y Financiación de la Reforma Educativa. (B.O.E. de 16 de agosto de 1.970).
 - MEC. (1969): *La educación en España: Bases para una política educativa*. Madrid, Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación.
 - MEC. (1977): *Ley General de Educación y disposiciones complementarias*. Madrid, Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación. Recogidas hasta el 30 de abril de 1.976.
- 16 Resolución del 30 de octubre de 1.943, por la que se publican los cuestionarios de primer curso de Cultura General para los estudios del Magisterio.
 - O. 9 de octubre de 1.945, por la que se organiza el primer curso de las Escuelas de Magisterio y se dictan normas para su funcionamiento.
 - O. 14 de octubre de 1.946, determinando el plan de Estudios de la Carrera del Magisterio y dando normas para el desarrollo.
 - GUZMÁN, M. (1971): *Cómo se han formado los maestros en España, 1871-1971, cien años de disposiciones oficiales*. Barcelona, Prima Luce.
 - VARIOS. (1960): *Estudios del Magisterio (Legislación para todas las carreras del Magisterio, puesta al día hasta 1 de marzo de 1960)*. Madrid, Escuela Española.
- 17 MEC (1979): *Colección Legislativa de Educación y Ciencia. Índice Analítico. Tomo I y II. (1940-1975)*. Madrid, Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación.
- 18 PUELLES BENÍTEZ, M. (1980): *Educación e ideología en la España Contemporánea*. Barcelona, Labor. p.362.
- 19 HERRERA ORIA, E. (1941): *Historia de la Educación Española desde el Renacimiento*. Madrid, Veritas. p.387.
- 20 GARCÍA HOZ, V. (1980): *La educación en España en el Siglo XX*. Madrid, Rialp. p.311.
- 21 HERRERA ORIA, E. op. cit. p.389.
- 22 MAYORDOMO, A. y FERNÁNDEZ, J. (1993): *Vencer y convencer. Educación y política. España 1936-1945*. Valencia, Universitat de València.

-
- 23 *Cuadernos de Pedagogía*. (1975). "Panorama de la educación desde la guerra civil". Monográfico nº 9. pp.24-40.
- 24 ALTED VIGIL, A. (1984): *Política del Nuevo Estado sobre el Patrimonio cultural y la Educación durante la Guerra Civil Española*. Madrid, Ministerio de Cultura. Ver cap. IV "Educación y Enseñanza en el Nuevo Estado. Principios inspiradores de la Política educativa. La influencia de la Iglesia".
- 25 PUELLES BENÍTEZ, M. op. cit. p.414.
- 26 MAYORDOMO PÉREZ, A. (1990) op. cit.
- 27 MAYORDOMO PÉREZ, A. (1991): *Historia de la Educación en España. Textos y Documentos*. Nacional-Catolicismo y Educación en la España de Postguerra (2 vol.). Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia. Salamanca.
- 28 ALTED VIGIL, A. (1984). op. cit.
- 29 MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (1938) op. cit.
- 30 MANJÓN Y MANJÓN, A (1945-1956): *Obras selectas. Patronato de las Escuelas del Ave-María*. Granada.
- 31 ACCIÓN CATÓLICA ESPAÑOLA (1942): *Colección de Encíclicas y Cartas Pontificias*. Madrid, Secretariado de Publicaciones. pp.639 y ss.
- P. GABINO MÁRQUEZ, S.J. (1943): *Las Encíclicas al alcance de todos*. Madrid, Apostolado de la Prensa.
- 32 COMÍN, A.C. (1973): "Educación 1938-1970. De la ideología espiritualista a la ideología tecnocrática". *Cuadernos para el Diálogo*, extra XXXVII, pp.6-12.
- 33 PUELLES BENÍTEZ, M. (1980): "*Educación y valores en España*". En Actas del Seminario del Centro de Investigación, Documentación y Evaluación. Cádiz, MEC. En su capítulo II hace referencia a la Ley General de Educación de 1970, y los valores que transmite.
- ORDEN de la, A. (1985): "*Innovaciones pedagógicas en la Reforma Educativa de 1970*", pp.279-288; y MEDINA RUBIO, R, (1985): "La Inspección Educativa en la Reforma de 1970". pp.289-297. En BERRIO, J. (ed.) (1985): *La Educación en la España Contemporánea. Cuestiones históricas*. Madrid, Sociedad Española de Pedagogía.
- 34 Ver todo el desarrollo legal de la Ley de 1970 en op. cit. nº 15.

- 35 Para el estudio de los distintos gobiernos ver:
- TAMAMES, R. (1973): *Historia de España*. Tomo VII. "La República. La Era de Franco". Madrid, Alfaguara.
 - TUÑÓN DE LARA, M. (1980): *Historia de España*. Cap. X. "España bajo la Dictadura franquista (1939-1975)". Barcelona, Labor.
- 36 VARIOS, (1976): *Historia de los Sistemas Educativos Contemporáneos*. Madrid, UNED.
- 37 PUELLES BENÍTEZ, M. (1980): op. cit. pp.361 y ss.
- 38 CAPITÁN DIAZ, A. (1994): *Historia de la Educación en España. Tomo II. Pedagogía Contemporánea*. Madrid, Dykinson.

3.- HISTORIA DE LA REVISTA ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA

3.- HISTORIA DE LA REVISTA ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA.

3.1.- ORGANIZACIÓN DE LA ALTA CULTURA EN EL NUEVO RÉGIMEN.

Es preciso diferenciar inicialmente la obra educativa y cultural realizada "por" el régimen, de la actividad intelectual y cultural desarrollada "en" y "durante" el franquismo y al margen de la vida oficial. En este sentido, podemos hablar de dos "creaciones intelectuales" que se llevaron a cabo en el sector franquista durante la guerra civil y a los que este régimen concedió importancia. La primera fue la constitución del Instituto de España¹; la segunda, la formación de un grupo de escritores en torno a Dionisio Ridruejo, Jefe del Servicio Nacional de Propaganda del Ministerio del Interior. Serrano Suñer dirigió este Ministerio. Como creación propia del régimen sobresale el Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC).

En marzo y abril de 1939 se promulgan una serie de disposiciones complementarias a los decretos de 8 de diciembre de 1937 y de 19 de mayo de 1938. La primera, el decreto de 24 de marzo por el que el Instituto de España aprobaba sus estatutos. En decreto de 26 de abril precisaba las funciones del Instituto de España en los órdenes científico, filosófico y técnico poniéndolos bajo el patrocinio de Santiago Ramón y Cajal. En el artículo 3 de esta disposición se autorizaba la creación de los siguientes órganos: Centro de estudios filosóficos y matemáticos, Seminario "Juan Luis Vives" para estudios pedagógicos, Seminario "Huarte de San Juan" de Psicología aplicada y estudios de orientación profesional, Centro de Exploraciones y estudios geográficos "Juan Sebastián Elcano", Centro de estudios Biológicos y Naturales, Sociedad y Museo de Ciencias Naturales, Centro de altos estudios de Física, Química y Mecánica y un Servicio destinado a la formación de la "Enciclopedia Hispánica". En el último artículo de este decreto se insistía en que todos los organismos científicos sobre los que ejercían inspección o patronato, la desaparecida "Junta de Ampliación y la Fundación Nacional de Investigación científica y Ensayos de Reforma, quedaban a cargo del Instituto de España.

Sin embargo, el Instituto no pudo realizar ninguna de las tareas encomendadas en el área de la investigación debido a que, pocos meses después de terminada la guerra, el Ministro de José Ibáñez Martín disponía la fundación del CSIC por ley de 24 de noviembre². A él pasaban todos los centros dependientes de la disuelta Junta de Ampliación, de la Fundación de Investigaciones Científicas, los Centros Investigadores del Ministerio no vinculados a la Universidad y los creados por el Instituto de España.

Entre las instituciones dependientes del Ministerio encargadas de imprimir la "unidad del pensamiento al campo de la cultura, de la enseñanza y de la investigación", el CSIC, creado por Decreto-Ley de 24 de diciembre de 1939, y posterior reestructuración por sendos Decretos-Leyes de 22 de julio de 1942 y 27 de septiembre de 1947, estaría llamado a cumplir un papel importante en el proceso de afianzamiento doctrinal e ideológico del ideario del franquismo, auspiciado por la jerarquía de la Iglesia, frente a las posiciones de un falangismo orientado hacia el fortalecimiento de las estructuras estatales. El CSIC surgía con la intención, declarada en el preámbulo del decreto-ley, de "imponer, en suma, en el orden de la cultura las ideas que han inspirado nuestro glorioso Movimiento". La reivindicación de la tradición histórica de España en términos como: "la ambición más noble de la España del actual momento, que frente a la pobreza y penalidades pasadas, siente voluntad de renovar sus gloriosas tradiciones científicas".

Explica que las ideas que "han inspirado nuestro glorioso Movimiento, en las que se conjugaran las lecciones más puras de la tradición universal católica con las exigencias de la modernidad".

El propio discurso del Ministro Ibáñez Martín "Hacia una nueva ciencia española", pronunciado en el acto inaugural del Consejo Superior de Investigaciones Científicas, celebrado el día 30 de octubre de 1940 en la Real Academia Española, incidirá en los aspectos marcadamente ideológicos del Consejo³.

En la introducción indica, de forma sintética lo que será el contenido del discurso, que transcribimos por lo interesante de las ideas expresadas.

"La gran revolución nacional española, cuyo curso evolutivo dirige la mente esclarecida y el impulso tenaz de V.E. como Caudillo victorioso de una guerra salvadora de la civilización occidental exige para su impresión robusta y cristalización plena, un cauce hondo de pensamiento, un sistema ideológico en la más pura solera nacional, armonizado con las auras vigorosas de juventud y vital progreso de los tiempos. Nuestra revolución por imperativo glorioso de la Historia que nos asignó en todas sus grandes coyunturas un universal destino, por el mandato de la sangre derramada en nuestra colosal batalla contra el materialismo, y por el signo de la hora crítica en que va a liquidarse una edad histórica, ha de entrar forzosamente un riguroso contenido espiritual".

Prosigue, en este mismo apartado, explicando lo que considera las bases del resurgir científico basándose en la Falange "donde militan los recios e íntegros veteranos del saber y de la cultura, que acuden presurosos a vuestro clarín para acometer la conquista de la ciencia española".

Pasa a definir, a continuación (página 11), lo que entiende por ciencia.

"La ciencia española alcanzó poder y señorío e Imperio, porque se esforzó en buscar la verdad y el bien, porque aspiró entrañablemente hacia Dios, porque respondió a una diáfana unidad filosófica y porque realizó poderosamente el progreso en un siglo en que se abrieron a un conjunto los secretos del universo, se hizo redondo el planeta, navegables todos los mares y brillantes todas las constelaciones. No se ascendió debajo del celemín la candela de nuestro pensamiento, sino que se expandió triunfal por todos los confines el globo e hizo posible que España fuera una unidad de destino en lo universal".

La concepción que ofrece del CSIC va más allá de la mera declaración del Decreto fundacional del Consejo, sometido al lenguaje jurídico en su redacción (página 21). Para Ibáñez Martín:

"(...) los intereses actuales de la Patria, lo revela el Consejo Superior de Investigaciones Científicas, que ha venido a imponer en el orden de la cultura las ideas esenciales de nuestro Glorioso Movimiento.

La obra del Supremo Creador del mundo con toda la gama maravillosa de sus variedades, está reglada en tres líneas: materia, vida, espíritu; esto es, lo físico, lo biológico, lo espiritual. A cada una de estas tres ramas hemos dedicado dos patronatos en el Consejo, y, sin habérselo propuesto, puede decirse a grandes rasgos

que los seis patronatos vienen a representar esos tres órdenes de actividades, vistas desde los dos aspectos, universo y nacional de la Ciencia".

Interés para nuestro trabajo tiene la concepción expresada por el Ministro sobre las "ciencias del espíritu". Toma como patrono y ejemplo a Raimundo Lulio (página 25), pues:

"(...) anuncia que ascenderemos a la cúspide más levantada del templo de la ciencia, aquella donde moran en consorcio la ciencia sagrada y divina y más alta ciencias humanas".

Será este interés el que llevará al Consejo a adoptar como emblema un "arborescientiae", siguiendo la tradición luliana, que representó un granado, en cuyas diversas ramas se alude en lengua latina a las manifestaciones científicas que el Consejo cultiva.

La invocación final la realiza a San Isidoro, elegido patrono del CSIC, no exenta de un carácter militar y militante.

"Aquí tenéis, Señor, formado en línea, distribuido por las falanges y centurias de sus Patronatos e Institutos, el nuevo ejército de la Ciencia española, apercibiendo ya para la gran batalla de la cultura (...). Para alcanzarlo han aceptado el patrono celestial del que lanzó el primer grito de guerra de la cultura española y supo vestirse la armadura de soldado de la ciencia en la hora lejana del medievo, cuando por el empuje del presente llegó para nuestra Patria el primer momento imperial. Glorioso San Isidoro, Patrono del Consejo Superior de Investigaciones Científicas".

La fundamentación ideológica del Consejo tendrá su efecto en la formación del profesorado que "vinculará la producción científica al servicio de los intereses espirituales y materiales de la Patria".

Se pretende que la "ordenación de la investigación nacional ha de cristalizar en un órgano de contextura, cuya misión sea exclusivamente coordinadora y estimulante, sin aspirar a mediatizar los centros e instituciones que con vida propia se desarrollasen. Debe conservar lo que cada uno ha sabido construir y no disociar de la Universidad

los centros investigadores".

En lo referente al apartado anterior, los posibles recelos que infundía su creación en la Universidad, son comentados por el García Hoz ⁴:

"En el ambiente general de aceptación del Consejo Superior de Investigaciones Científicas no faltaron voces disonantes que veían en la nueva institución un peligro para la Universidad, ya que al destinar medios materiales y esfuerzos personales al Consejo se empobrecía la institución universitaria".

Para García Hoz, aunque la orientación investigadora era el factor principal de su fundación, "la realidad es que las actividades del Consejo fueron orientadas y dirigidas principalmente por profesores de la Universidad. Por otra parte, dentro del Consejo, se forma en las actividades investigadoras a muchos jóvenes que posteriormente habrán de ir a realizar funciones docentes en las instituciones Universitarias".

No cabe duda de la tensión entre el Consejo y la Universidad, al nutrirse ambas instituciones del mismo cuerpo de profesores: los universitarios. Se puede opinar, tal como señala Elías Díaz⁵ que la diferencia vendría dada por la "concreta y determinada concepción político-ideológica de carácter puramente católico -conservador".

Extraordinariamente dotado presupuestariamente, en relación con el aparato educativo, fue concebido, al menos en la mente de sus creadores, para el cumplimiento de las más altas funciones. Como repetidamente se ha puesto de relieve, en el origen del Organismo latía la intención de conseguir que desempeñase en la "Nueva España" el mismo papel que jugó, en las seis décadas anteriores, la Institución Libre de Enseñanza. En este sentido toda la mística antiinstitucionalista desplegada por las jerarquías del nuevo régimen, dejaba traslucir el íntimo convencimiento de copiar sus estructuras y sus métodos considerados eficaces para la vehiculación de la ideología contraria.

En la práctica, el CSIC funcionaría como un gran aparato de ideología y propaganda científica del "Nuevo Estado", y como centro de formación privilegiada

de las escalas superiores del profesorado universitario. Lo que se realiza a través de los dos grupos de presión que desde el momento de su creación van a hacerse con su control: Opus Dei y la Asociación Católica Nacional de Propagandistas (ACNP).

En este sentido, se destaca el hecho de que no fuera casual que en sus orígenes estuviera presente la íntima relación trabada, aún en plena guerra civil, entre José Ibáñez Martín y José María Albareda Herrera⁶, uno de los primeros colaboradores y seguidores de entera confianza de José María Escrivá de Balaguer y Albás, fundador del Opus Dei. De Albareda se ha dicho que fue el inspirador de la "idea fundacional". Lo cierto es que arraigó con fuerza en el nuevo órgano de la ciencia e investigación, siendo su Secretario General durante el período comprendido entre 1936 y 1966. Dirigiendo el Consejo, se encontraba en una situación privilegiada para captar a los futuros grupos rectores. Se tiene que recordar que dentro de las estrategias de formación, la verdadera preocupación de los grupos dirigentes era precisamente, la captación y formación de las futuras élites.

De esta influencia puede decirse que aproximadamente, alcanzó sus años decisivos entre 1941 y 1951, precisamente durante el mandato de Ibáñez Martín. Con la llegada al Ministerio de Educación de Ruiz Giménez se origina un deslizamiento hacia posturas de influencia cercanas a la corriente propagandista. No obstante, las nuevas estrategias de penetración en el aparato del Estado, por parte de los miembros de la Obra, -que las desarrollaron dentro de los nuevos cambios económicos y sociales- tendrán su fruto al ser nombrado Ministro de Educación Lora Tamayo (1962), hombre vinculado al CSIC y al Opus Dei⁷.

Dentro de su organización interna, el Consejo Superior de Investigaciones Científicas⁸ (art.2) estaba bajo "el alto patronato del Jefe del Estado y Caudillo de España, y en su representación será presidido por el Ministro de Educación Nacional".

El Consejo estará integrado por "representantes de las Universidades, de las Reales Academias, del cuerpo Facultativo de Archivos, Bibliotecas y Museos, de las Escuelas de Ingenieros de Minas, caminos, Agrónomos, de Montes, Industriales, Navales, de Arquitectura, Bellas Artes y Veterinaria. Formarán también parte de dicho

Consejo representantes de la investigación técnica del Ejército, de la Marina, de la Aeronáutica, de las Ciencias Sagradas, del Instituto de Estudios Políticos y de la investigación privada. Todos ellos serán designados por el Ministerio de Educación Nacional, entre las personas de relevante historial científico" (art.3.). En el artículo 4, se indican los órganos de gobierno, el pleno, y el Consejo Ejecutivo; el CSIC se divide en Patronatos, integrados por Institutos, y se proyecta en Delegaciones.

Existirán los siguientes Patronatos: "Raimundo Lulio", dedicado a las Ciencias teológicas, filosóficas, jurídicas y económicas; "Marcelino Menéndez Pelayo", a las Ciencias históricas y filológicas; "Santiago Ramón y Cajal", a las Ciencias médicas y de biología animal; "Alonso de Herrera", a las ciencias agrícolas y de Biología vegetal; "Alfonso el Sabio", a las Ciencias matemáticas, físicas y químicas; Juan de la Cierva", a las investigaciones de carácter técnico e industrial; "José María Quadrado", a los estudios e investigaciones locales, y "Diego de Saavedra Fajardo", a los estudios internacionales.

En lo referente al "Régimen económico", en su artículo 10, se señala que "Los bienes de todas clases pertenecientes a la disuelta Junta para Ampliación de Estudios y a la Fundación Nacional de investigaciones Científicas pasarán al Consejo Superior de Investigaciones Científicas, que asume las obligaciones antes encomendadas a aquellos organismos, continuando el mismo régimen económico establecido".

Se atribuyen al Consejo Superior de Investigaciones Científicas los créditos consignados en el presupuesto de Educación Nacional para los Museos de Ciencias Naturales y Antropológico, Institutos "Cajal", Nacional de Física y Química Pura y Aplicada y de Lenguas Clásicas, Jardín Botánico, Centro de Estudios Hispano-americanos de Sevilla y Estudios Arabes de Madrid y Granada, cuantos dependían de la extinguida Junta de Ampliación de Estudios y Fundación Nacional de investigación Científica y Ensayos de Reformas y los que se destinen por el Ministerio de Educación Nacional.

Como se puede observar, todos los organismos establecidos con anterioridad a la guerra civil son "coordinados" por el nuevo Consejo Superior de Investigaciones

Científicas.

El *Consejo Ejecutivo* estaba formado por los siguientes miembros:

- . Presidente: Excmo. Sr. D. José. Ibáñez Martín, Ministro de Educación Nacional.
- . Vicepresidente 1: D. Miguel Asín Palacios.
- . Vicepresidente 2..D. Antonio de Gregorio Rocasolano.
- . Secretario: D. José. M. Albareda y Herrera.
- . Interventor: D. José. M..Torroja Miret.
- . Por el Patronato "Raimundo Lulio", D. Eugenio Cuello Calón.
- . Por el Patronato "Marcelino Menéndez Pelayo", D. Angel González Palencia.
- . Por el Patronato "Alfonso el Sabio", D. Emilio Jimeno Gil.
- . Por el Patronato "Ramón y Cajal", D. Enrique Suñer Ordoñez.
- . Por el Patronato "Alfonso Herrera", D. Juan Marcilla Arrazola.
- . Por el Patronato "Juan de la Cierva Codorniú.", D. Aureo Fernández Avila.
- . Por el Patronato "Junta Bibliográfica y de Intercambio", D. Miguel Artigas Ferrando.
- . Por la "Comisión Hispano Americana", D. José Casares Gil.
- . Por la Junta de Relaciones culturales del Ministerio de Asuntos Exteriores,D.Enrique Valera Giménez de Saavedra.
- . Vicesecretario: D. Alfredo Sánchez-Bella.

Comisión Permanente del Consejo.

- . Vicepresidente 1: D. Miguel Asín Palacios.
- . Secretario: D. José María Albareda y Herrera.
- . Interventor: D. José. M.Torroja Miret.
- . Vocales: D. Eugenio Cuello Calón y D. Juan Marcilla Arrazola.

Patronato "Raimundo Lulio".

- . Presidente: D. Felipe Clemente de Diego.
- . Vicepresidente: D. Leopoldo Eijo Garay, Obispo de Madrid-Alcalá.
- . Secretario: D. Carlos Ruiz del Castillo.

Institutos dependientes del Patronato "Raimundo Lulio".

Instituto "Francisco Suárez", de Teología.

- . Director: Excmo. Sr. D. Leopoldo Eijo y Garay.
- . Vicedirector: M.I. Sr. D. Daniel García Hughes.
- . Secretario: D. Joaquín Blázquez Hernández.

Instituto "Luis Vives", de Filosofía.

- . Director: D. Manuel Barbado Viejo, O.P.
- . Vicedirector: D. Juan Zaragüeta Bengoechea.
- . Secretario: D. Jenaro González Carreño.

Instituto "Francisco de Victoria", de Derecho.

- . Director: D. Carlos Ruiz del Castillo.
- . Vicedirector: D. Ignacio de Casso Romero.
- . Secretario: D. Manuel Torres López.

Instituto "Sánchez de Moncada", de Economía.

- . Director: D. José. María Zumalacárregui Prat.
- . Vicedirector: D. Higinio París Eguilaz.
- . Secretario: D. Mariano Sebastián Herrador.

3.2.- EL INSTITUTO "SAN JOSÉ DE CALASANZ" Y LOS ESTUDIOS DE PEDAGOGÍA.

El Consejo Superior de Investigaciones Científicas aumenta su estructura con la creación del Instituto "San José de Calasanz", de Pedagogía (Decreto de 29 de marzo de 1941)⁹, dentro del Patronato "Raimundo Lulio".

No es extraño que los estudios de Pedagogía se incluyesen en fecha tardía dentro de la organización de la Investigación Nacional. Es cierto que ya existía un retraso considerable en comparación con otras áreas de conocimiento.

Conviene recordar que la evolución del área pedagógica se encontró, en su evolución reciente, con problemas de ubicación profesional.

Los estudios de Pedagogía nacen por el interés manifiesto de los hombres que fueron configurando la educación, y en concreto la reforma Universitaria durante la II República.

Los antecedentes importantes se tendrían que buscar en el intento de elevar a la categoría Universitaria las disciplinas contempladas como pedagógicas.

En realidad, se tiene que partir de la creación de la cátedra de Pedagogía Superior en el Doctorado de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Madrid por Real Orden de 30 de Abril de 1904.

Otro antecedente a mencionar, aunque no sea universitario, fue la creación de la Escuela Superior de Magisterio, por Real Decreto de 3 de junio de 1909. Efectivamente constituyó uno de los capítulos más destacados que ha habido en la historia de la enseñanza de la Pedagogía.

Los hombres de la Institución Libre de Enseñanza fueron los impulsores de la cátedra de Pedagogía y de la Escuela Superior de Magisterio, como antes habían sido del Museo Pedagógico Nacional¹⁰. Ellos mismos son los que unieron sus voces a las de otros para pedir y exigir la entrada en pleno de los estudios de Pedagogía en la Universidad.

Por Real Orden de 3 de agosto de 1921 ya se decretaba que en las Facultades de Filosofía y Letras "podrán los respectivos claustros establecer las enseñanzas de Pedagogía e Historia de la Pedagogía". Y en el Real Decreto de 25 de septiembre de 1930, que dispone el "Estatuto general de la enseñanza universitaria" y los "Estudios obligatorios de licenciatura", leemos que el artículo 3 de los últimos contempla la "Pedagogía secundaria" como uno de los títulos de licenciado en la Facultad de Filosofía y Letras.

En el Decreto de 29 de septiembre de 1931, que prepararon Marcelino Domingo y Rodolfo Llopis, sobre la reorganización de la Escuelas Normales, se contempla que, entre otras cosas que necesita el maestro, "precisa, en fin, para la categoría y la eficacia científica de la profesión, la adquisición de estudios superiores: para que sea así se crea la Facultad de Pedagogía, abriendo al maestro las puertas de la Universidad".

Este Decreto estaba en consonancia con el de 27 de septiembre de 1931, de reorganización de las Escuelas Normales, destacando que desde esta fecha se pedía a los alumnos de las Normales, para ingresar en las mismas, tener el Bachillerato.

Según señala D. Julio Ruiz Berrio¹¹:

"La pedagogía universitaria que se ensayó en algunos marcos contribuía al desarrollo y cultivo de la Pedagogía, y el estudio universitario de la Pedagogía venía a completar, cimentar y orientar la pedagogía universitaria. Su fruto directo podía ser el adelanto en la ciencia y en la cultura. Si hubiera llegado a promulgarse, a aplicarse la ley de bases, la reforma universitaria hecha por la República hubiera sido uno de los grandes triunfos. Al no suceder así las cosas, hay que precisar que las reformas constituyeron un gran éxito y abrieron ventanas de la esperanza, pero la Universidad a nivel general no disfrutó en esta ocasión de la reforma que esperaba y necesitaba".

Con la llegada de la dictadura, los estudios de Pedagogía se regularán con la creación del Instituto " San José de Calasanz"¹².

En el preámbulo del Decreto fundacional -se compone de cuatro párrafos y cinco artículos-, se nos indica cuál es el objetivo de esta Institución:

"Para otorgar a la Pedagogía el rango espiritual que a su alta misión corresponde, para vincularla a los estudios filosóficos y para afirmar el carácter definitivo en la doctrina y vivan la práctica de la Pedagogía española".

El ámbito de estudios, tal como indica el propio Decreto, abarcará "todas las zonas de la Enseñanza, especialmente la Primaria y la enseñanza Media, en las que por

la edad de sus alumnos y por lo continuado de sus disciplinas se requiere una metodología de máxima eficacia".

Previamente, en lo que podríamos denominar "filosofía educativa", critica que el Estado, "primero liberal y luego laico, no podía infundir un espíritu a los Centros culminantes de la Pedagogía".

Pasa a continuación a hacer referencia de Museo Pedagógico -antecedente del Instituto-, en los siguiente términos:

"Y así el nombre estático del museo, con carácter de experimentación material, venía a cobijar a lo que siempre debió ser esa vida interna, que comunica la difusión y la enseñanza de la verdad".

En definitiva, se reafirma la dependencia de la Pedagogía del Estado, unida al carácter católico de la misma:

"Si todas las actividades de la España nueva han de tener en el Estado Nacional un signo rotundamente definido, esta exigencia es máxima en la Pedagogía, que sólo puede dar producción de raicillas superficiales, si no se entronca en el árbol robusto y milenario de la tradición católica española".

Queda manifiesta la dependencia del Consejo Superior de Investigaciones Científicas con el encargo del "estudio de investigación de la Pedagogía y su Historia, Metodología, Organización docente y cuantos problemas estén ligados a la Educación Nacional".

En referencia a la extinción del Museo Pedagógico, pasan su "biblioteca, trabajos y material de todas las clases" al Instituto, al igual que los créditos presupuestarios asignados a dicho Museo Pedagógico.

Se abre la posibilidad de que el Instituto podrá ligar su actividad a aquellos centros de enseñanza primaria, media y profesional que, "a propuesta del CSIC, determine el Ministerio de Educación Nacional".

Siendo breve el Decreto fundacional del Instituto "SJC"¹³, serán los desarrollos legales posteriores los que complementarán su actividad y organización. Como veremos a continuación, se abordan todas las tareas propias de este tipo de Instituciones, muy similares a las desarrolladas por el Museo Pedagógico. Así, por Orden de 30 de septiembre de 1941, se encarga de la Dirección del Instituto "San José de Calasanz", al reverendo Padre Manuel Barbado Viejo, director, a su vez, del Instituto "Luis Vives"; vicedirector Don José Royo López y Secretario a Don Victor García de la Hoz (B.O.E. de 10 de octubre de 1941).

Se complementa con los siguientes nombramientos:

- . Vicesecretaria: D^a. Julia Ochoa Vicente.
- . Bibliotecario: Don Amadeo Tortajada Ferrandis.
- . Colaboradores: Don Antolín Herrero Porras, Doña Maravillas Segura Lacomba, Don Santos Samper Sarasa, Don Antonio Floriano Cumbreño, Don Eduardo Canto Rancaño.
- . Becarios: Don Rafael Martínez Tirado, Doña María Oroz Pérez.

Con la muerte del padre Barbado en el año 1944, el personal del Instituto queda constituido de la siguiente forma:

- . Director: Don Victor García Hoz. Vicedirector: Don José Royo López.
- . Secretario: Don Emilio Hernández Rodríguez.
- . Vicesecretaria: Doña Julia Ochoa Vicente. Bibliotecario: Don Amadeo Tortajada Ferrandis.
- . Colaboradores: Don Dictino Alvarez Reyero, P. Valentín Caballero, Don José Fernández Huerta, Doña María Angeles Galino Carrillo, Doña Rosa Marín Cabrero, Doña Francisca Montilla Tirado, Don Esteban Villarejo Mínguez.

Sección de Barcelona:

- Jefe: Don Pedro Font y Puig.
- Secretario: Don José Juan Piquer y Jover.
- Colaboradores: Don José Junquera Mune, Don Ramón Roquer Vilarasa, Don Fermín de Urmeneta Cervera.
- Departamento de Misiones Pedagógicas.
- Colaboradores: Doña Julia García Fernández Castañón, Doña Maravillas Segura Lacomba, Don Tomás Alvira, Don Francisco Mendo Remacha.
- Secretario Técnico: Don Julián Juez Vicente.

La propia definición que se hace del Instituto de Pedagogía lo enmarca como "un organismo dedicado a la investigación pedagógica". Se pone de manifiesto que "no pertenece a la Universidad, pero tiene en ella una relación estrecha, ya que los propios directivos del Instituto están encomendados a los Profesores de Universidad".

Las secciones se basarán en la propia definición de educación, pues, "para ser entendida de modo exhaustivo ha de ser considerada filosófico, histórico y experimentalmente"¹⁴.

Por consiguiente en el Instituto funcionan cinco Secciones:

- . Filosofía de la Educación,
- . Historia de la Educación,
- . Pedagogía experimental,
- . Estadística, y
- . Bibliografía.

Las dos últimas con carácter de instrumentales además de ser trabajo propio de investigación.

Dentro de los objetivos propuestos por el Instituto, la formación de investigadores es considerada como una de las funciones más relevantes.

Cada año se anuncia la provisión de ocho becas para licenciados en la Sección de Pedagogía.

Bajo la dirección de los jefes de sección del Instituto, se inician en los temas de investigación, cooperando en los trabajos del Instituto y realizando investigaciones particulares que en ocasiones concluyen en tesis doctorales.

La biblioteca es otra de las secciones, que está constituida por 75.000 volúmenes de materia pedagógica.

Respecto a las publicaciones, en primer término señalar la Revista Española de Pedagogía, órgano del Instituto. Es una publicación trimestral, que viene a formar cada año un volumen aproximado de 500 páginas.

Además de esta publicación periódica, el Instituto va editando libros. Hasta la fecha (1944) van publicadas veinticinco obras.

Tal como se había manifestado con anterioridad, el Decreto fundacional abre la posibilidad de que el Instituto "San José de Calasanz" ligue su actividad a algunos centros de enseñanza primaria, media y profesional, con el fin de tener los necesarios campos de experimentación.

El instituto "Ramiro de Maeztu", con su Escuela preparatoria y el grupo escolar "Zumalacarregui", han pasado a depender del Consejo Superior de Investigaciones Científicas en relación con el Instituto "San José de Calasanz". Así se manifiesta en el Decreto de 4 de diciembre de 1941 (B.O.E. de 17 de diciembre de 1941), que vincula el Instituto "Ramiro de Maeztu" al Instituto "SJC", y, además, a las siguientes instituciones:

- a) La Escuela Preparatoria de Primera Enseñanza.
- b) La Residencia "Generalísimo Franco".
- c) El Internado "Hispano-Marroquí".
- d) La Escuela Normal del Magisterio que se crea por el presente Decreto.
- e) Los talleres profesionales y el campo de experimentación agrícola.

Se determina (art.2), que estos establecimientos tendrán dirección única, que corresponderá al Director del Instituto de Enseñanza Media "Ramiro de Maeztu". Este será nombrado por el Ministerio de Educación Nacional, a propuesta del Consejo Superior de Investigaciones Científicas, entre los catedráticos numerarios del citado Instituto.

Para la plena coordinación, el Director desempeñará el cargo de Vicedirector del Instituto de Pedagogía "SJC", siendo el enlace entre este Instituto como órgano investigador y el Centro docente.

Los distintos organismos que integran el Instituto "Ramiro de Maeztu" serán regidos por jefes delegados, nombrados por el Ministerio de Educación Nacional, previa propuesta del director de Instituto "Ramiro de Maeztu", aprobada por el CSIC.

El Director espiritual y los Profesores de Educación Religiosa, serán nombrados por el Ministerio de Educación Nacional, previa aprobación por el Obispo de la Diócesis de Madrid-Alcalá, de la propuesta que hiciera la Comisión Permanente al Consejo Superior de Investigaciones Científica (art.5).

Los Catedráticos numerarios de Enseñanza Media del Instituto "Ramiro de Maeztu", habrán de pertenecer al Escalafón de su clase, serán nombrados por concurso, en el que se estimará mérito preferente el informe sobre sus cualidades docentes y pedagógicas por el Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Este mismo criterio se utilizaría para los futuros profesores de la Escuela Normal creada en el mismo Decreto.

Dada la naturaleza de las enseñanzas de los distintos organismos del Instituto, el Ministerio podrá, a propuesta del CSIC, determinar un régimen especial académico y de disciplina para los alumnos del mismo.

Para establecer el debido enlace entre las investigaciones y ensayos del Instituto y el Consejo Nacional de Educación, el director del Instituto de Pedagogía "SJC" será Vocal del Consejo Nacional de Educación.

Como infraestructura, consta el Instituto "Ramiro de Maeztu", para llevar a cabo su labor pedagógica, de cinco edificios que albergarán todo lo necesario para desarrollar su finalidad.

Así, además de procurar la formación religiosa por medio de un director espiritual y sacerdotes que le ayudan en su función, existe, para ampliar la cultura religiosa de los alumnos, un Museo Religioso.

En el aspecto intelectual, cuenta con laboratorios de Física, Química y Ciencias Naturales; Seminarios matemático y filosófico; Biblioteca circulante; y un pequeño observatorio astronómico.

Para atender la formación física, tiene instalados piscina, campo de fútbol, campos de baloncesto y tenis, frontón y gimnasio. También prácticas del deporte de la nieve en la Sierra de Guadarrama, desplazándose los domingos en autobús.

Para la formación estética, dispone el Instituto de una Sala de Música, un teatro de 1200 butacas y dos aulas especiales para dibujo.

Como formación complementaria, se han creado talleres de automovilismo, metalotecnia, carpintería, encuadernación, etc.

Finalmente, tiene establecido un servicio médico, que unido al gabinete psicotécnico, permite tener un fichero detallado de todo el alumnado del Centro.

Los futuros alumnos del Instituto de Enseñanza Media disponen de dieciocho aulas en la Escuela Preparatoria, para adquirir y consolidar la formación primaria.

Los criterios de selección impuestos obedecen a factores que van unidos al carácter experimental, por lo que se requiere buscar "que todos los grupos de nuevos alumnos tengan una misma media y una misma variabilidad".

A tal objeto, "cada alumno es sometido a un examen psicotécnico..." se recurre a los Test Terman o Pintner. Con niños iniciados en la lectura y escritura, se procede a la práctica de las pruebas Ballard.

Se informa a los padres por medio de una "gráfica semanal, en la cual van anotando los resultados obtenidos por concentración de asignaturas. El padre o encargado viene obligado a la devolución de las gráficas previamente firmadas. Esta gráfica semanal revierte en otra gráfica general del alumno, que viene a constituir la historia general y objetiva del alumno hasta su pase al Instituto".

En definitiva, lo que se pretendía con la Escuela Preparatoria es la "formación y selección de alumnos capacitados para realizar con la máxima brillantez los estudios de enseñanza media. Sin dejar de recordar "la disciplina tanto exterior como íntima, favorecida por una fortaleza religiosa, moral, patriótica y física, consignas fundamentales que la Preparatoria cultiva con singular predilección".

Por orden de 19 de diciembre de 1941, el Grupo Escolar "Zamalcárregui" de Madrid, pasa a depender del Instituto "San José de Calasanz" de Pedagogía del Consejo Superior de Investigaciones Científicas, siendo el segundo Centro de experimentación dependiente de dicha Institución.

La referida Orden indica (en seis artículos), que los nombramientos del Director, así como de los Maestros y Maestras, serán propuestos por el Instituto "SJC", a través de la Dirección General de Enseñanza Primaria, al Ministerio de Educación Nacional. Del mismo se procederá con todo el personal técnico y docente.

El grupo Escolar acoge más de medio millar de niños y más de seiscientas niñas, desde cuatro a quince años, para cuya formación dispone de un director, una directora, catorce maestros y catorce maestras de enseñanza primaria, elegidos por el Patronato del Grupo Escolar.

Dentro de los criterios de formación indica que:

"(...) la actividad escolar sigue la trayectoria didáctica arraigada en nuestra Patria, orientada siempre hacia los valores trascendentales (...) la eficiencia docente y el aprovechamiento escolar mediante la realización sistemática de pruebas objetivas, sin olvidar los exámenes de ensayo o subjetivos; intenta puntuar las manifestaciones extrínsecas de la conducta escolar y concede atención singular a la observación sistemática de las manifestaciones religiosas de los escolares".

Concede gran importancia a las obras de carácter social, "tales como aspirantado de Acción Católica (de acuerdo con las parroquias), Mutualidad escolar, Santa Infancia, colaboración con el Frente de Juventudes y colectas de expansión religiosa".

Dentro de la organización administrativa del Instituto "San José de Calasanz", posiblemente sea el Departamento de Misiones Pedagógicas el más atrayente por su finalidad de lazo de unión entre el propio Instituto y el magisterio. Funciona este Departamento con las siguientes Secciones: Bibliotecas, Labores, Material y Publicaciones. A continuación pasamos a describir el contenido y funciones de cada una de las secciones.

Bibliotecas.

Cumple la finalidad de organizar bibliotecas en toda la geografía española. Envía en préstamo a las escuelas que lo solicitan, dos tipos de bibliotecas. Una para el maestro, con una cuidada selección de libros pedagógicos en especial, y otra escolar-popular, tanto para los niños como para los vecinos del pueblo.

Labores.

Esta sección posee un museo de su especialidad único en España; muestra todo tipo y clases de labores de todas las regiones españolas. Su misión es la colección, estudio y divulgación de las labores femeninas como exponente de la artesanía. Se complementan las labores del museo permanente con las exposiciones parciales en las capitales y provincias con ocasión de las Semanas de Misiones.

Material

Su cometido es el siguiente:

- a) Estudio de nuevos modelos y tipo de material de enseñanza.
- b) Prestamos a Centros docentes (principalmente rurales), especialmente aquel que menos difundido se halla: aparatos y material de proyección y cinematografía etc.
- c) Demostración de material en Semanas Pedagógicas y Misiones rurales.
- d) Información constante a todos los solicitantes.

Semana de Misiones Pedagógicas.

Reunen durante varios días a toda la comunidad educativa. Así toman parte de las autoridades y docentes de Escuelas Primarias, Centros de Enseñanza Media, Escuelas especiales y Universidades.

Misiones pedagógicas rurales.

Son embajadas culturales que llevan equipo completo de material moderno con aparatos de cine mudo y sonoro y un programa anticipadamente preparado con datos solicitados de la Inspección, maestros y autoridades.

Preferentemente se realizan coincidiendo con las Semanas de Misiones y en las provincias donde éstas tienen lugar.

Publicaciones

Compete a esta sección la tarea divulgadora de Misiones pedagógicas, con la

publicación de impresos y folletos.

Entre sus publicaciones merece citarse la creación de la colección *Cauce*, cuya finalidad es la publicación de obras de divulgación culturales y pedagógicas a un precio reducido.

3.3.- CREACIÓN Y OBJETIVOS DE LA REP.

La Revista Española de Pedagogía es el órgano de expresión del Instituto. Se publica a partir de enero de 1943. Desde ella, la orientación católica contaba con otro núcleo de poder en el "Nuevo Estado". Se puede considerar que entra dentro del juego político de las llamadas "familias" del Régimen. Su aparición coincide con la sustitución o declive del pensamiento falangista, que tuvo su momento cumbre en 1945, pero que con antelación, y a medida que se van desarrollando los hechos de la II Guerra Mundial, va indicando a las fuerzas católicas el lugar que ocuparán en el espectro político del régimen. La educación pasará a ser uno de los aspectos "controlado" por los denominados grupos de presión católicos.

Como elemento de propaganda, y siguiendo el pensamiento tradicional católico español, el "Nuevo Régimen", efectuó un proceso de simbiosis por medio del cual la Iglesia sustentaba ideológicamente el Régimen y el Régimen sustentaba política y económicamente a la Iglesia.

En esta situación, la REP forma parte de los canales de distribución ideológicos, al ser la expresión del Instituto de Pedagogía, adscrito como hemos visto al CSIC. Se dedicará principalmente a la información sobre los trabajos del movimiento científico y de investigación.

No podemos hablar aún previamente de la fundamentación específica de la REP en la medida que es el tema de investigación. No obstante, podemos hacer referencias a las escasísimas opiniones vertidas desde la propia REP. Se puede manifestar, como anticipación de su análisis, que no existen comentarios ni línea editorial de redacción. Con lo que nos encontramos es con una secuencia de aportaciones que intentaremos trabajar para articular en una síntesis clarificadora del componente ideológico de la REP.

Nuestro propósito se ciñe, por tanto, a mostrar las escasas ocasiones en que se manifestará la intencionalidad de la propia Revista.

Para nuestro cometido tres serán los únicos momentos en que se reflejará lo que consideramos objetivos de la REP.

El primer momento, el más manifiestamente ideológico, coincide con la creación de la propia Revista. El número uno de la Revista Española de Pedagogía (correspondiente a Enero-Marzo de 1943)¹⁵, nos indica el criterio que guiará la publicación como expresión del "Instituto San José de Calasanz" de Pedagogía. En su breve introducción, después de hacer una glosa a "S.E. El Generalísimo Franco, Jefe del Estado Español, bajo cuyo alto patronato ha recibido tan gran impulso la investigación nacional" nos dice que se "emprende la tarea de editar esta Revista Española de Pedagogía, cuya misión específica en cuanto órgano de un Instituto de Investigación es servir como medio de difusión de los trabajos en él realizados".

Afirma a continuación que pretende "tener presente toda la realidad educativa y docente de España, y establecer vínculos de conocimiento con cuantos se afanen en nuestra patria por realizar los estudios pedagógicos, en el orden teórico y doctrinal, al rango de dignidad científica y eficiencia social que le corresponda".

Respecto a las vinculaciones internacionales, efectuando una orientación histórica sobre las verdaderas causas del aislacionismo español, reconoce que "no son las presentes circunstancias del mundo muy propicias para las relaciones internaciona-

les; a pesar de ello, y en la medida de lo posible, el Instituto, por medio de la REP, procurará informar del momento educativo y pedagógico allande las fronteras".

Hace referencia al ideal hispano, como alusión al ideal imperial que conlleva la doctrina tradicional española en los siguientes términos: "mirará con preferencia a las naciones que hablan nuestra lengua y perpetúan nuestra estirpe al otro lado del Atlántico y en las lejanas tierras de Oceanía. Al mismo tiempo, se honrará también con la colaboración de autores extranjeros".

En el terreno estrictamente educativo, la parte de mayor interés recae cuando hace referencia a la "función docente, y en este sentido, de los Centros de enseñanza y de las actividades escolares es de donde habrá de arrancar principalmente el material para la investigación real de los problemas educativos". Expresa el criterio de que la Pedagogía no es un quehacer "sólo a las escuelas primarias, sino disciplina relativa a todas las etapas de la formación humana (...) tendrán cabida todos los problemas pedagógicos, desde la enseñanza de párvulos hasta la formación del filósofo".

El objetivo último de la REP y del Instituto de Pedagogía -que se señala al finalizar dicho preámbulo- es "responder con el trabajo a las altas preocupaciones culturales del Caudillo y su actual Ministro de Educación Nacional, creador del CSIC".

La REP, como publicación, edita cuatro números por año que se agrupan en un volumen de aproximadamente 500 páginas. Se estructura de acuerdo con los siguientes secciones: artículos, notas, crónicas y bibliografía. Esta última, se subdivide, de forma flexible, en: Pedagogía, Didáctica e Historia de la Pedagogía.

Después de un largo silencio editorial (desde 1943 hasta 1964) aparecen las primeras manifestaciones realizadas desde la propia Publicación. La interpretación de las funciones de la REP la encontramos en un segundo momento en el número extraordinario de octubre-diciembre de 1964¹⁶. Este número coincide con la celebración del XXV Aniversario del CSIC. En su presentación aparece su "adhesión de un modo patente" al Régimen. En primer término, "la celebración del III Congreso

Nacional de Pedagogía". En segundo lugar, "este número extraordinario de la REP, está dedicado a dar puntual y precisa relación de los trabajos publicados en el Instituto".

Da muestra de la importancia que concede la REP al tercer Congreso Nacional de Pedagogía al indicar "la numerosa participación de docentes y estudiosos pertenecientes a todos los niveles y tipos de enseñanza, desde la enseñanza de párvulos a la universitaria, comprendiendo tanto las enseñanzas de tipo general cuanto aquellas otras especializadas dedicadas a la formación profesional".

La pretensión y objetivo en este año de 1964 sería "ofrecer a los estudiosos un material de trabajo elaborado a lo largo de más de una veintena de años en el Instituto". El propio Consejo de Redacción considera la publicación como un medio "silencioso y eficaz, de unirse a la celebración de las bodas de plata del Consejo Superior de Investigaciones Científicas".

Señalar, para finalizar, que se nos indica que los trabajos del Instituto "constituyen un buen exponente de la actividad pedagógica española del último cuarto de siglo". Responden al plan que cada año se formula y es aceptado por la Junta de Gobierno. "Los temas de la investigación pueden surgir de la propia iniciativa, de los miembros del Instituto o de las sugerencias o peticiones de personas o entidades preocupadas por los problemas pedagógicos". Verdaderamente en los términos abstractos en que se realizan estas afirmaciones descubrimos el criterio de selección y línea editorial de la Revista.

Hace referencia al "Plan de Clasificación de la Documentación Pedagógica, elaborado recientemente en el Instituto sobre la base del Plan de Classification de la Documentación Pedagogique del Boureau Institucional d'Education, y otros esquemas de clasificación al uso en los medios pedagógicos".

El Plan contiene los siguiente puntos: Obras generales, Teología, Filosofía, Historia de la Educación, Pedagogía experimental, Psicología y Sociología

Pedagógicas, Didáctica, Enseñanza, Orientación y Consejo, Formación de la Personalidad, Organización Escolar, Educación Diferenciada, Educación Familiar y ambiental.

Por último indicar que en el número 125, extraordinario de Enero-Marzo¹⁷ de 1974, hace referencia a las características de los diez últimos años en el "ambiente pedagógico universal". Esto se manifestará en la REP como expresión y divulgación de los propios trabajos del Instituto. En este momento la coincidencia de la publicación es con la Sociedad Española de Pedagogía, "que en el presente año de 1974 cumple sus 25 años de existencia". El hecho de que la Sociedad y el Instituto convocan y organizan periódicamente los Congresos Nacionales de Pedagogía y que participen las personas más representativas de la educación en España, "se puede considerar que, de algún modo, los trabajos del Instituto y de la Sociedad constituyen un buen exponente de la realidad educativa y del pensamiento pedagógico español".

En el preámbulo del citado número extraordinario, es uno de los escasos documentos, firmado por García Hoz, en el que se hace una declaración explícita de los objetivos que se propone la REP en estos años, partiendo de la óptica del mismo autor denomina "revisión y reforma" de los años sesenta. Se olvida de los años anteriores (1943-1960). Puede entenderse que a partir de los años sesenta es posible justificar la modernidad de las aportaciones pedagógicas realizadas por el Instituto de Pedagogía.

Indica que, ya en el III Congreso Nacional de Pedagogía -Salamanca 1964-, se plantea el problema de la revisión del sistema escolar en función de las nuevas necesidades económicas y sociales. Se olvida que las necesidades de revisión del Sistema Educativo vienen demandándose desde el I Plan de Estabilización y prácticamente desde los inicios de la década de los cincuenta, cuando la economía española entra en los circuitos económicos internacionales.

Estas actuaciones -siguiendo con el mismo autor- llevarán a intensificar los estudios de Pedagogía en las áreas que a continuación se mencionan:

- Aportaciones de los estudios históricos como la "la mejor comprensión de los problemas educativos", extensión a la "educación hispanoamericana", así como en el desarrollo de los estudios de educación comparada.
- Los problemas de organización escolar, "concretando la aplicación a las instituciones educativas de los principios de organización de empresas".
- El problema de la evolución "como una actividad implícita en todo el proceso educativo con la necesidad y nuevas dificultades, de considerarlo una actividad continua que no sólo se proyecta en el rendimiento de los escolares, sino en todos los elementos del proceso educativo; especialmente en los programas, materiales y en los centros".
- Las investigaciones sobre las técnicas de exploración de los sujetos, "así como de la predicción del éxito académico".
- El núcleo de investigación sobre la "problemática universitaria", tanto sobre las "dificultades y posibilidades con que se enfrenta la Universidad en la hora actual y de la imagen que de la Universidad tiene los estudiantes".
- El movimiento de la "educación personalizada" que, arrancando de un ciclo de conferencias y su publicación subsiguiente en 1967, ha dado origen a bastantes estudios y sobre todo " a la creación, solicitada en el V Congreso Nacional de Pedagogía, de un Seminario Permanente de Educación Personalizada, en el cual se reúna las investigaciones y las informaciones sobre las actividades educativas del momento"¹⁸.

Se manifiesta en este mismo preámbulo que "la Sociedad y el Instituto convocan y organizan periódicamente los Congresos Nacionales de Pedagogía¹⁹, de los cuales el V se celebró en noviembre de 1972, que estos Congresos están abiertos y de hecho en ellos participan las personas más representativas de la educación en España. Indica que se puede considerar que, de algún modo, los trabajos del Instituto

y de la Sociedad constituyen un buen exponente de la realidad educativa y del pensamiento pedagógico español.

Dicho de este modo, la REP constituirá la síntesis del quehacer educativo español adscrito a un pensamiento determinado, muy lejos de aglutinar o dar respuesta intelectual a otras aportaciones que en lo sucesivo podemos acordar definir como los "silencios pedagógicos"-manifestaciones pedagógicas que, aún existiendo, no se manifiestan en las publicaciones oficiales del Régimen, y que se constituirán en alternativa pedagógica al finalizar la Dictadura.

Las opiniones de García Hoz, analizándolas con todas las reservas intelectuales que se tienen que hacer, sintetizan lo que bajo el punto de vista de sus redactores se pretendía lograr con la creación y divulgación de la REP. En otras palabras, justificar su labor y posicionarse ante los acontecimientos políticos que se originaran a la muerte del general Franco.

3.4.- DIRECCIÓN, AUTORES Y COLABORADORES.

Como habíamos expuesto en el apartado anterior, desde la fundación de la REP prevalece un grupo rector que mantiene su presencia activa durante los años en que se desarrolla nuestro estudio (1943-1975).

Es necesario destacar, no obstante, ciertas notas que resultan chocantes a la hora de analizar los colaboradores y gestores de la Publicación.

Se muestra una permanente ocultación del estatus profesional de la mayoría de los ponentes. Este aspecto es mucho más sobresaliente cuando se trata de colaboradores que provienen de los círculos eclesiásticos. En algunos casos incluso se recurre a la utilización de siglas en la firma de los artículos. No aparecen, del mismo modo,

referencias a la participación en otros organismos o instituciones relacionadas con la educación, aunque es sabido que muchas, o al menos los autores más relevantes, participó, casi con exclusividad, en distintas esferas del poder educativo institucional.

Otras de las notas que nos pueden arrastrar a cierta confusión es que no existe una presentación oficial y expresa de la dirección de la Revista. Se oculta, o al menos así consta, en los textos de la REP. De forma orientativa podemos señalar los colaboradores que aparecen en el primer número de la Revista (enero-marzo, 1943, nº 1). Estos serán: Don Fernando M. Palmés, Don Victor García Hoz, Don Casimiro Morcillo, Don Antonio C. Floriano, Don Agustín Serrano de Haro y Doña Julia y Navarro (como cronista).

Es en el número 21 cuando aparece por primera vez, como responsable de la publicación, el profesor Victor García Hoz junto con un equipo de redacción compuesto por: María Ángeles Galino, Emilio Hernández Rodríguez, Carmen Limón, Rosa Marín y Esteban Villarejo-Mínguez. Es secretario de la revista José Fernández Huerta, entonces colaborador científico del CSIC.

Se concreta este equipo en el número 88, extraordinario de 1964:

Director: Don Victor García Hoz.

Redactores: Don José Fernández Huerta.
Doña M^a Ángeles Galino.
Don Juan García Yagüe.
Don Antonio Millán Puelles.
Don Arsenio Pacios López.
Don Francisco Secadas.

Secretario de Redacción:

Don Emilio Redondo García.

Si las referencias las tomamos en 1974, la dirección estará formada por los siguientes miembros:

Director: Don Víctor García Hoz.

Redactores: Don José Fernández Huerta.
Doña M^a Angeles Galino.
Don Juan García Yagüe.
Don Antonio Millán Puelles.
Don Arsenio Pacios López.
Don Francisco Secadas.

Secretario de Redacción:

Don Emilio Redondo García (Barcelona).
Don Julio Ruiz Berrio (Madrid).

Como observamos, la única variación vendría dada por la incorporación del profesor Don Julio Ruiz Berrio, en la Secretaría de Redacción. La novedad se manifiesta en la identificación geográfica (Barcelona, Madrid), más propia de una interpretación iconográfica que real; pues, mantiene en la Revista una orientación claramente centralista.

En el último número de 1975 la dirección y secretarios siguen siendo los mismos.

Como una primera aproximación a los autores que participan en la redacción de la Revista, nos puede ayudar aquellos "que colaboraron en la revisión y ampliación dando Orientación al Plan de Clasificación de la Documentación Pedagógica".

Para García Hoz, en el número índice extraordinario 125 (1974), aparecen aquellos que tienen una gran relevancia en la Publicación (página 7).

"A los nombres de los profesores Galino Carrillo, Millán Puelles, Fernández Huerta, García Yagüe, Payá Ibars (...), Redondo García, Secadas Marcos y Villarejo Mínguez (...) que participaron en la confección del Primitivo Plan, es de justicia añadir los de los profesores Buj Gimeno, Ibáñez Martín, Ruíz Berrio, Palafox Marqués, Beltrán Llera, Vázquez, Urbán Fernández, Alvarez Alvarez, Rivas Navarro, Díaz Allué, de la Orden Hoz, Medina Rubio y Lázaro Martínez que colaboraron en la revisión y ampliación dando orientación al Plan de Clasificación de la Documentación Pedagógica que en las páginas siguientes se ofrece".

Comprobamos, de este modo, que existe una gran coincidencia entre los autores -anteriormente mencionados- y los que forman parte de los órganos de Dirección.

En cualquier caso, para el análisis de los autores de la REP -una vez puesto de manifiesto la persistencia temporal de un grupo rector- nos conviene estudiar las aportaciones pedagógicas que se realizan. En definitiva, su orientación temática. Se trata de indicar previamente el conjunto de criterios que nos orientarán en nuestro trabajo al objeto de estructurar adecuadamente el complejo material que aporta la REP.

a). Organización de los bloques de contenido.

La agrupación de los distintos bloques está basada en los aspectos considerados como sobresalientes en cada uno de los artículos. La dificultad se comprueba cuando se confirma la confluencia, -en el mismo artículo- de ideas superpuestas y repetidas no correspondiendo el título con su contenido. Al objeto de superar esta deficiencia se ha utilizado la clasificación decimal, propuesta por la propia REP, para describir los siguientes bloques temáticos.

| <i>Temática</i> | <i>Nº de páginas</i> | <i>Porcentaje</i> |
|------------------------------------------------|----------------------|-------------------|
| Teología y Filosofía de la Educación | 1118 | 11,728 % |
| Historia de la Educación y Educación Comparada | 2272 | 23,835 % |
| Pedagogía Experimental | 436 | 4,574 % |
| Biología, Psicología y Sociología | 1867 | 19,586 % |
| Didáctica | 1597 | 16,754 % |
| Orientación | 322 | 3,378 % |
| Organización escolar | 1545 | 16,208 % |
| Educación Diferencial | 243 | 2,549 % |
| Educación Familiar y Ambiental | 132 | 1,384 % |
| <i>Totales</i> | 9.532 | 100 % |

Teología y Filosofía

Es interesante indicar la proyección teológica en las áreas filosóficas a la vez que se muestra la vinculación de la Pedagogía a la Filosofía. No adquiere gran significado en la REP.

Historia de la Educación y Educación comparada

Se engloban las obras generales de educación en las distintas épocas históricas y la información que procede de los distintos países, que no siempre obedece a un

método comparativista, es más bien una descripción del sistema educativo. Sobresale la Historia Medieval y, dentro de ella, las biografías. Es el bloque temático que adquiere mayor peso en la publicación.

Pedagogía Experimental

Se agrupan tanto los estudios teóricos sobre métodos de investigación y el tratamiento de los tests en sus distintas modalidades. Se considera que mantiene una presencia media en los textos.

Biología, Psicología y Sociología de la Educación

Es preciso indicar que no existe un tratamiento relevante de los temas sobre Biología y Sociología. El área psicológica está dedicado a los estudios de la Psicología evolutiva del niño y adolescente y a los de personalidad y relaciones humanas. Muestra una presencia alta.

Didáctica

Dedicada a los estudios sobre aprendizaje e instrucción. Sobresale el interés en adaptar los métodos estadísticos a las áreas de lenguaje, ciencias sociales, aritmética y religión. Manifiesta una alta presencia.

Orientación y Consejo

Dedicada en exclusividad a la Formación Profesional, tanto en su faceta de Orientación laboral como personal. Su frecuencia es escasa.

Organización escolar

Incide en las características del maestro su selección y formación. Difunde la utilización de las fichas de rendimiento escolar y los ámbitos de aplicación de la legislación escolar. Se centra en el análisis del sistema educativo español en sus distintos niveles. Es una de las áreas que mantiene una alta presencia, dada la amplitud de las secciones que estudian.

Educación diferenciada

Sus estudios están dirigidos al tratamiento del niño y adolescente delincuente e inadaptado. Incide levemente en la problemática del analfabetismo. Está dentro de las áreas de presencia baja.

Educación familiar y ambiental

Dirigido al mundo familiar analiza las relaciones familiares e interpersonales e indica estrategias de apoyo a la formación de los padres. No existe tratamiento de la educación ambiental. Esta temática apenas es significativa.

En definitiva, tres son las áreas que sobresalen en la organización temática: Historia de la Educación y Educación Comparada, Didáctica, Psicología escolar y Organización escolar. Representan el 75 % del total de la superficie general. En otras palabras, podríamos indicar de forma externa, que prevalece el interés hacia la fundamentación ideológica, renovación metodológica y adaptación del sistema educativo.

b) Presencia de los autores de la REP

Dada la abundancia de colaboradores y su alto índice de producción pedagógica, se ha estimado conveniente agrupar las aportaciones en función del número de artículos. Es necesario indicar que existe un punto de inflexión en el año 1964. Anterior a esta fecha los artículos se concentraba en pocos autores que mantenían una alta producción. Posterior a este momento, se invierten los términos y aumenta el número de autores y disminuye el número de artículos por autor. Es el momento en que hacen acto de presencia los becarios y licenciados en Pedagogía.

Esta división se debe a la gran desigualdad numérica en la participación de los autores de la REP. Esta característica imposibilita un estudio más cercano a la cuantificación. No obstante, como orientación, tomaremos ciertas referencias numéricas.

| <i>Autores relevantes</i> | <i>Nº de artículos</i> |
|---------------------------|------------------------|
| García Hoz, V. | 53 |
| Fernández Huerta, J. | 48 |
| Secadas Marcos, F. | 26 |
| Garmendia de Otaola, A. | 18 |
| Galino Carrillo, M. | 15 |
| Montilla Benítez, F. | 14 |
| García Yagüe, J. | 13 |
| Urmeneta, F. | 12 |
| Marín Cabrero, R. | 10 |
| Royo, J. | 10 |
| Villarejo Mínguez, E. | 10 |
| Echevarría, L. | 9 |
| Gamboa Seggi, G. | 9 |
| Mallart, J. | 9 |
| Font Puig, P. | 7 |
| Hernández, E. | 7 |
| Lascaris Comneno, C. | 7 |
| Municio, P. | 7 |
| Pacios López, A. | 7 |
| Piquer y Jover, J. | 7 |
| Ruiz Berrio, J. | 7 |
| Andrés Muñoz, M. C. | 6 |
| Bousquet, J. | 6 |
| Palmes, F. M. | 6 |
| Rodríguez Diéguez, J. | 6 |

| | |
|-----------------------|---|
| García Garrido, J. | 5 |
| Gutiérrez Zuluaga, I. | 5 |
| Marín Ibáñez, R. | 5 |
| Oliveros Alonso, A. | 5 |
| Redondo, E. | 5 |
| Romero Marín, A. | 5 |

| <i>Autores</i> | <i>Frecuencia</i> |
|----------------|-------------------|
| 1 | 53 |
| 1 | 48 |
| 1 | 26 |
| 1 | 18 |
| 1 | 15 |
| 1 | 14 |
| 1 | 13 |
| 1 | 12 |
| 2 | 10 |
| 3 | 9 |
| 7 | 7 |
| 4 | 6 |
| 7 | 5 |
| 9 | 4 |
| 13 | 3 |
| 34 | 2 |
| 179 | 1 |

Victor García Hoz

Se trata del autor paradigmático de la Revista. Debemos, no obstante, tener en cuenta, que en él inciden las características que impregnan la trayectoria pedagógica de la propia REP. Esta es la afirmación de la que partimos para comprender su actuación. Las notas que acompañarán su presencia pedagógica así lo demuestran.

Obligado es hacer referencia individual a sus publicaciones dada la responsabilidad, tanto como autor y como director de la misma, unida a su propia trayectoria profesional.

Dado su pensamiento pedagógico está recogido en gran número de publicaciones, en este momento es su aportación dentro de la REP.

Victor García Hoz se mueve entre su *Pedagogía de la lucha ascética y Educación personalizada*. En cuanto a la trayectoria pedagógica incorporará su pensamiento pedagógico a la educación, la pedagogía experimental, estadística aplicada a la educación, estudios de vocabulario, filosofía de la educación, pedagogía sistemática y un gran abanico de menores intereses educativos:

- .- Dentro de la evolución general de sus teorías, se dedica al estudio de vocabulario con orientación estadística, vocabulario que se orienta al estudio usual del mismo por medio de estudio experimental.
- .- Otro campo desde la perspectiva estadística es el que hace referencia a los cuestionarios, los programas escolares, escalas de instrucción.
- .- Los aspectos filosóficos y éticos de la educación, del mismo modo tendrán interés para nuestro autor. Un permanente interés es ir mostrando los cambios educativos y el poder de adaptación de la educación. Los cambios que pueden afectar a las instituciones escolares, y la gran problemática que rodea la educación actual (referencias a los momentos de crisis en el período que analizamos).

.- La integración educativa, partiendo de la idea de la educación como carácter perfectivo. Los actores, el proceso educativo, maestros, alumnos, las formas eficaces de la organización escolar.

.- La práctica educativa y su relación con las grandes doctrinas pedagógicas. Y al mismo tiempo las referencias a los pedagogos incluidos dentro de la tradición cristiana de la educación.

.- Relación entre la escuela y la vida desde el concepto cristiano de la escuela. Abarcaría a todos los sujetos de la educación: alumnos, maestros y familias.

.- Relación entre la educación y el trabajo y su valoración del trabajo en la sociedad. Asunto que aborda desde una doble perspectiva: el trabajo como medio de educación y el trabajo como finalidad, en tanto que la educación debe desarrollar la capacidad para el trabajo.

.- Aportaciones al tratamiento de los factores familiares y su influencia sobre los problemas particulares y educativos. Participaría de este modo en la orientación educativa.

.- Aportaciones de la educación personalizada, el estudio sobre el carácter personal de la educación. La educación se definiría como un necesidad y un servicio a la persona humana, en su dimensión individual y en su dimensión social. Esta sería la idea y preocupación central de su obra: su teoría de la persona y su consiguiente formulación de la educación personalizada. Con ello el autor se vincula con la tradición hispánica, para quien el hecho personal constituye el eje y núcleo de su cultura.

Fernández Huerta, José.

Los trabajos de los que parte Fernández Huerta están relacionados con los estudios estadísticos vinculados a las distintas áreas de conocimiento.

.- Respecto a la Didáctica, estudia su aplicación en el cine y en los cuestionarios, por medio de métodos experimentales. Del mismo modo hace propuestas sobre los estudios teóricos de Didáctica General.

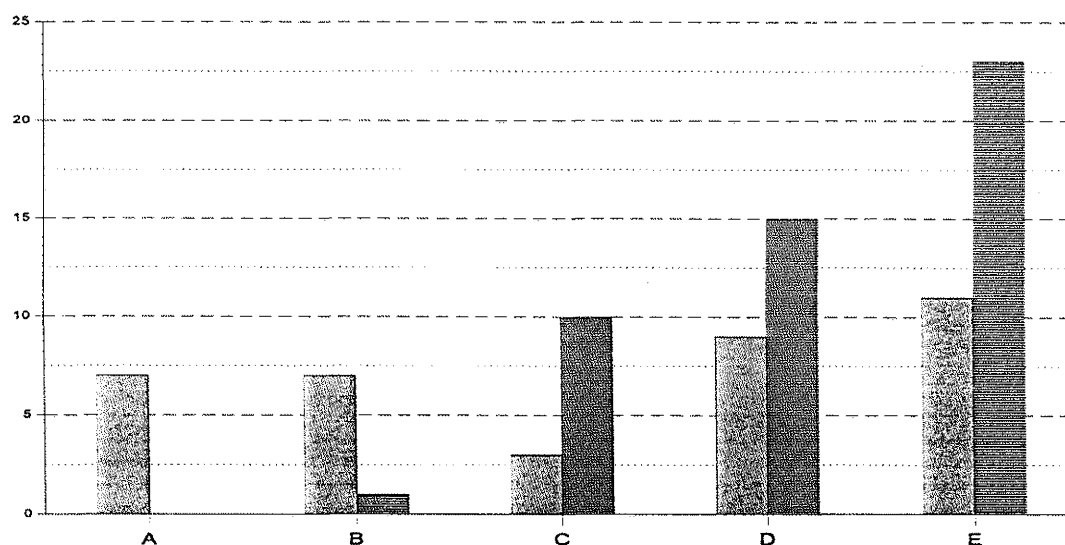
.- La experimentación pedagógica se centra en la propia investigación sobre tests, pruebas, cuestionarios y en general, pruebas de rendimiento escolar. Los propios estudios de fiabilidad, diseño factorial y técnicas de diagnóstico.

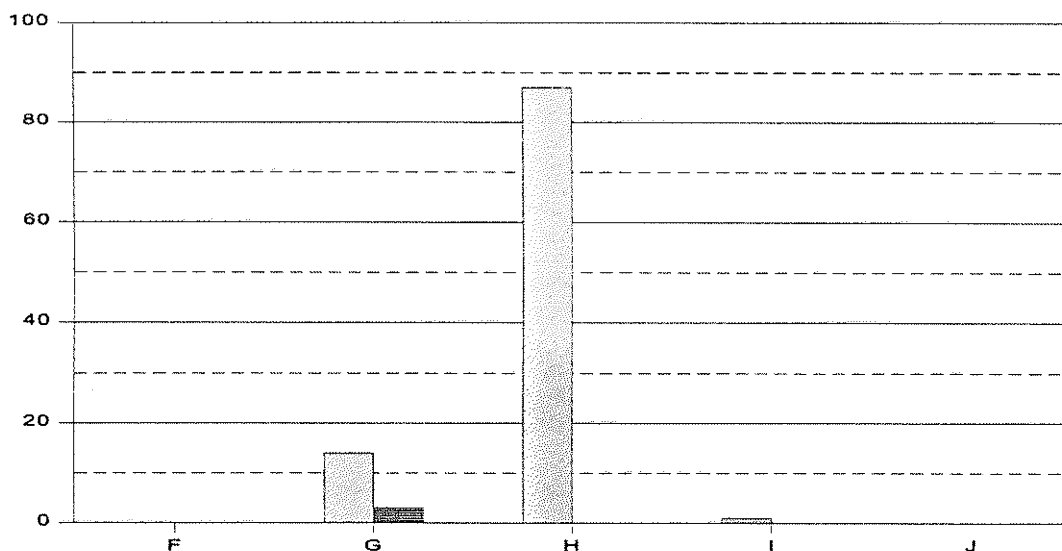
.- El estudio del lenguaje se dirigirá al control experimental del vocabulario usual y de las capacidades lectoras.

.- Por último, las técnicas de estudio, motivación y aprendizaje y todas aquellas peculiaridades que entran en el mismo proceso de aprendizaje.

Por último, ilustramos la orientación temática y comparativa de los dos autores más sobresalientes.

TEMÁTICA





Punteado: García Hoz *Cuadrícula: Fernández Huerta* A - Teología y Filosofía B - Historia de la Educación y Ed. Comparada C - Pedagogía Experimental D - Biología, Psicología y Sociología
 E - Didáctica F - Orientación G - Organización escolar H - Ed. diferencial I - Ed. familiar y ambiental

Secadas Marcos, F.

Su trabajo se dirigirá de forma específica al estudio de los tests y su aplicación en la Orientación Profesional y Bachillerato. Y como consecuencia, hacia los jóvenes que participan en estos estudios. La aptitud, fichas psicopedagógicas, estudios de personalidad, motivación y sociogramas.

Garmendia Otaola, A.

Los Test de Roschar marcan sus primeras aportaciones a la REP. En un segundo momento se centra en los estudios de filosofía de la educación con estudios de biografías.

Galino Carrillo, M.A.

Partiendo de estudios históricos sobre la educación, en sus momentos medievales e imperiales, se decanta por las biografías significativas dentro de la tradición española.

Montilla Benítez, F.

Su estudio se dirigirá hacia la Organización Escolar. Será el tratamiento del servicio de Inspección y Organización Escolar en sus múltiples factores, las leyes educativas y su interpretación.

García Yagüe, J.

Presenta un conjunto de aportaciones de agrupación difícil de realizar. Su interés abarcará diversos campos: Socialización de los adolescentes, Cuestionarios, problemática de las Escuelas de Magisterio, Orientación escolar y familiar, con sus diagnósticos.

Urmeneta, F.

Dos serán sus direcciones temáticas. En primer lugar, el tratamiento del arte desde distintas perspectivas: educativas, estéticas,...etc; y en segundo lugar, las referencias a las biografías de la tradición pedagógica española.

Marín Cabrero, R.

Especializado en el estudio de la escuela primaria y su vinculación con las orientaciones teológicas. Analiza la utilización de los evangelios en la práctica escolar.

Royo, J.

Dedicado a la difusión de la estadística docente estudios comparados de niveles educativos y su distribución por edades.

Villarejo Mínguez, E.

Su trabajo va desde vocabulario y ortografía, hasta escalas de rendimiento y cuestionarios como base del estudio de la orientación profesional.

Echevarria, L.

Sobresale en sus estudios sobre lenguas extranjeras y su didáctica.

Gamboa Seggi, G.

En exclusividad trata el sistema educativo francés, su cultura y la presencia cultural española en Francia.

Mallart, J.

Estudia la orientación profesional en dos variantes: formación de especialistas y de cuadros medios dirigentes.

Foit Puig, P.

Tendencia en el análisis de la literatura védica y biografías de santos españoles.

Hernández, E.

Divulga y exalta la figura de Lulio y San José de Calasanz.

Lascaris Comneno, C.

Aporta una gran disparidad de intereses: conceptos generales de educación, mutualidades educativas, arte y poesía.

Municio, P.

Su temática va dirigida en exclusividad al estudio de la administración escolar y planificación educativa.

Pacios López, A.

Trabaja sobre Pedagogía y su relación con la psicología, al igual que teorías del aprendizaje y su evaluación.

Piquer y Jover, J.

En un primer momento sus aportaciones están relacionadas con la religiosidad en la juventud. En un segundo momento su orientación va dirigida a la problemática de la delincuencia juvenil.

Ruiz Berrio, J.

Se basa exclusivamente en los estudios históricos del S. XIX y del S. XX español, acompañados de recopilaciones bibliográficas y estudios comparados de educación.

Andrés Muñoz, M. C.

Trata temas de orientación psicológica en sus variantes: la función del orientador escolar, actuación del psicólogo escolar y pruebas de rendimiento.

Bousquet, J.

Nos habla de la enseñanza por niveles, con preferencia por el segundo grado e investigaciones en el área histórica.

Palmes, F. M.

Su campo de trabajo se dirige al tratamiento de la autoridad y disciplina en los niveles educativos.

Rodríguez Diéguez, J.

Sus textos hacen referencia a los servicios de inspección y a organización escolar.

García Garrido, J.

Dedicado al estudio de las biografías, trata en exclusividad la figura de Séneca y Quintiliano.

Gutiérrez Zuluaga, I.

Trata la figura de San Isidoro de Sevilla, el personalismo educativo y escritos educativos de Hegel y Marx.

Marín Ibáñez, R.

Fundamentación filosófica y el tratamiento de la axiología en los programas educativos son sus aportaciones.

Oliveros Alonso, A.

Dirigido al estudio de la formación del profesorado y la formación impartida por las escuelas de magisterio. Dentro del mismo campo de formación analiza la selección y formación de los profesores de Enseñanza Media.

Redondo, E.

Estudio de la vida y obra de Luis Vives y el Siglo XVIII español. La aportación internacional se dirigirá a analizar la reforma educativa en Bélgica.

Romero Marín, A.

Dedicado a temas puntuales sobre: cine, cuestionarios, organización pedagógica y formación de profesorado.

La temática del resto de los autores está predominantemente dirigida al tratamiento del sistema educativo en general, investigación pedagógica y orientación educativa.

Los autores que aportan de 1 a 2 artículos tratan aspectos del sistema educativo y su historia, con biografías de los autores pedagógicos tradicionales, el estudio del lenguaje y su didáctica específica, unidos a estudios estadísticos, orientación educativa y pruebas de control de rendimiento y psicológicas del alumno.

3.5.- ETAPAS SIGNIFICATIVAS.

Una de las preocupaciones que se manifiestan constantemente en la Historia de la Educación, es la limitación temporal de los hechos educativos.

Al realizar el recorrido longitudinal de los textos, y desde el enfoque que mantiene la REP; nos encontramos con la dificultad de delimitar en qué medida la Revista aporta datos significativos que puedan ser utilizados a la hora de compartimentar sus etapas. Desde un punto de vista meramente metodológico, podríamos tratar el material basándonos en criterios y análisis externos a los mismos, en consideraciones orientadas según los momentos económicos, políticos, sociales y educativos, tal como hemos mencionado en los apartados iniciales. Del mismo modo, podemos formar un criterio basado en las propias aportaciones efectuadas en la transcripción de los textos suministrados por la REP.

En cualquier caso, tendríamos que hacer una reflexión temporal, para tomar un acuerdo que nos indique sobre los períodos en que se manifiestan más relevantemente las aportaciones de la Revista.

Previamente tenemos que indicar que existe un alto consenso en los diferentes estudios en los cuales se defiende que los ritmos temporales que se mencionan en el tratamiento que se hace del franquismo desde la posición política, económica y social, vienen a coincidir en términos generales. Se suele hacer la siguiente periodización que habíamos indicado en el capítulo 1 y 2.

En lo político, se agrupa en varias fases: una primera semifascista (1936-1945); una segunda, asentada en el corporativismo nacional católico (1945-1957) y por último, tecnocrática (1957/59-1975).

En lo económico, una primera desde finales de la Guerra Civil hasta la década de los cuarenta. Una segunda, que se inicia en los años cuarenta hasta 1959 (Plan de Estabilización). Una tercera y última, que arranca de la década de los sesenta y llega hasta la crisis económica de 1973, prolongándose hasta el final de la Dictadura.

En lo educativo, una primera fase que se identifica con el nacional-catolicismo (1936-1956/57). En la segunda fase se incluye el periodo del desarrollismo (1957-1975). Es el inicio del modelo tecnocrático aplicado al sistema educativo.

Esta perspectiva nos hace recordar que uno de los objetivos propios de la Historia de la Educación es comprobar la periodización concreta de los hechos educativos, dentro de lo que se considera ritmo hitórico general o total.

Tal vez así, se entiendan mejor las etapas que definen la REP, lo que permitirá analizar con mayor rigor este apartado.

A).- 1943-1963.

B).- 1964-1968/75.

Este primer periodo se inicia en el año 1943 (inicio de la publicación) hasta el año 1963, en el que hace acto de presencia el primer informe previo al III Congreso Nacional de Pedagogía (1964). Se muestra la necesidad de renovar el Sistema Educativo ante las nuevas necesidades económicas.

El segundo periodo va desde el año 1964, correspondiente al III Congreso Nacional de Pedagogía hasta el año 1968, con la extensión al año 1975. Se muestra la necesidad de planificar la educación como paso previo a la promulgación del Libro Blanco (1969), que tendrá su desarrollo legal en la LGE (1970). Finalizará en el año 1975 en que coincide con el fin del periodo dictatorial.

Ante este escalonamiento de datos, convendría hacer un breve comentario, puesto que parece indudable que existe un retraso en la toma de decisiones por los responsables de la REP, respecto a la adecuación del Sistema Educativo a las demandas emergentes económicas y sociales. En este sentido no se ha tenido en cuenta la ruptura económica de los años 1957/59, al igual que las recomendaciones que efectuaron los diversos organismos internacionales.

Otro aspecto que es necesario destacar es la inadaptación al desarrollo y cambio del propio Sistema Educativo español. No es casual que los planteamientos de la REP se vean desbordados por las iniciativas que se ponen en funcionamiento para adaptar y preparar la administración a lo que sería la implantación de la Ley General de la Educación.

Desde esta óptica, se considera que la REP no muestra gran entusiasmo por los cambios socio-educativos que se estaban realizando en el país. Esta postura contradice el objetivo que tiene que tener todo Sistema Educativo: dar respuesta cultural, dinámica y permanente al componente social en el cual está inmerso.

a). 1943-1963

1943.- Desde el primer momento se observa la orientación que adquiere la REP en el tratamiento de la problemática educativa: la conexión entre los artículos marcadamente ideológicos con los marcadamente psicológicos y pretendidamente más "técnicos". En el primer número, a parte de la dedicación al Caudillo y las manifestaciones llenas de aire patriótico se comprueba ya esta temática.

1944.- Centrado en los estudios de personalidad y orientación educativa en la espera de la Formación profesional. El propio contenido religioso de la enseñanza será otro de los temas más sobresalientes. Las referencias al extranjero se centran en la divulgación del sistema educativo francés y en ensalzar la obra de Salazar en Portugal. Las propias relaciones entre la Iglesia y el Estado estarán presentes desde los primeros momentos.

1945.- El hecho significativo por excelencia es la promulgación de la Ley de Educación Primaria de 17 de julio de 1945. Se hace eco la REP del propio sentido religioso y patriótico que está presente en la Ley. La conexión con la tradición pedagógica española será otro de los intereses que se trata de mostrar. Crítica, al mismo tiempo, toda referencia educativa que no coincida con esta línea de pensamiento. La disciplina, la autoridad y la formación histórica del niño con la lectura de los libros sagrados estará igualmente presente. El trabajo psicológico se mostrará por medio de los tests de Rochar. En este mismo año se nombra a D. Victor García Hoz Director del Instituto "San José de Calasanz" de Pedagogía. Se mostrará su trayectoria profesional, así como sus publicaciones y áreas de investigación.

1946.- Las biografías se referirán a autores que están dentro de la considerada tradición católica española. Es el caso de Raimundo Lullio, o las referencias a Aristóteles. Las escuelas y su tipología se basarán en las enseñanzas de Pío XI. Sobresalen en este período los estudios agrícolas y la divulgación de la España Rural. Elemento de alto interés es la crítica que se efectúa dentro de la REP a la situación de los Institutos de Enseñanza Media. Muestra la necesidad de redefinir el Modelo de Instituto su renovación y la modificación ideológica de su población escolar.

1947.- La persistencia del carácter religioso en múltiples aspectos se manifestará en este momento. La revelación, el carácter religioso de la colonización española en América; las formas de evangelizar a la sociedad; la propia escuela y el funcionamiento de las parroquias; las críticas a Freud y a las investigaciones pedagógicas, en forma de cuestionarios, entrevistas y tests forman el espectro de este año.

1948.- Centrado sobre todo en el Congreso Internacional de Santander (que finalizará en San Sebastián), y donde se pretende realizar la fundamentación filosófica y teológica de la educación. Se aborda la psicología del alumno, el educador y la educación popular. Se mantienen los estudios experimentales sobre las cualidades del maestro, su religiosidad y fe. Se critica la ley inglesa de 1944 que intenta democratizar la escuela.

1949.- Prevalece con gran notoriedad la noticia de la constitución de la Sociedad Española de Pedagogía. Los objetivos que persigue será la búsqueda de la obra pedagógica colectiva y la definición de la misión del pedagogo. Sus estatutos estarían encaminados a hacer prevalecer el espíritu humanitario, centrarse en la investigación y crear una red de investigación pedagógica. En este mismo año, y con el número 26, se publica un número extraordinario dedicado a San José de Calasanz. Recorrerá toda su biografía y tendrá una dedicación breve por parte del Papa Pío XII, por el cual San José de Calasanz es declarado Patrono Celeste de las Escuelas cristianas populares. Se clausurará dicha conmemoración con la peregrinación a Roma y audiencia del Papa Pío XII (16-23 de noviembre de 1948). En España la Federación Católica de Maestros Españoles de Barcelona celebrará el tercer Centenario de la

muerte del Santo. En este mismo año, y con el número 27 se clausura el I Congreso Internacional de Pedagogía (San Sebastián). En palabras del Ministro José Ibáñez Martín se proclama la tradición pedagógica española, por medio de un recorrido histórico, que lleva a la pedagogía cristiana y que influirá en las instituciones de educación primaria, media y universitaria.

Es interesante señalar la presencia de profesores extranjeros, vinculados a las siguientes universidades: Universidad Católica de Milán, Instituto Superior de Pedagogía de Turín, Universidad de Fribour, Universidad de Coimbra, Facultad Católica de Lyon.

1950.- Se hace eco de las nuevas directrices en la Enseñanza Media en los siguientes países: Inglaterra, Estados Unidos, España, Francia e Italia. La Ley de Bases de E.M. y Profesional de 16 de julio de 1949 (Ley de Bases B.O.E., 17 de julio de 1949). Se regulan los estudios de los Centros de Enseñanza Media y Profesional, indicando el propio plan de estudios. Las normas sobre la Formación religiosa y Educación Física y Formación del Espíritu Nacional en los Centros de Enseñanza Media y Profesional (B.O.E, 10 de abril de 1950). Normas sobre la selección del profesorado de los Centros de Enseñanza Media y Profesional. Análisis de la Ley de 1943 sobre ordenación de la Universidad Española. Análisis de la Universidad Inglesa y Española.

1951.- Dedicación casi exclusiva al análisis del cine y su repercusión en el sistema educativo y de forma especial en los alumnos. La temática girará sobre la prevención de las influencias, preparación del profesorado, los propios peligros, los límites didácticos, la censura, la utilización con fines hagiográficos y su posible utilización como divulgación agrícola.

1952.- Combina varias temáticas, análisis de pruebas, cuestionarios sobre hábitos de estudio, test de Rorschach, análisis de los estudios de Enseñanza Media en el extranjero, y más concretamente, el estudio de la Pedagogía italiana; todo unido al Sacramento de la Eucaristía, moral profesional y referencias a la "Divini Illius".

1953.- Con el número 41, monográfico sobre los cuestionarios, se interpretan los programas y su fundamentación psicológica; los programas parten de los centros de interés de Decroly. Trata también sobre la ordenación de la Enseñanza Media (Ley de 26/2/53, B.O.E. 27/2/53) con el objetivo de descongestionarla de los estudios teóricos, renovación de los cuestionarios nacionales y prosiguen las referencias a Pío XI ("Divini Illius").

1954.- Se estudia el fenómeno del analfabetismo. Se hace hincapié en la formación política: 6/12/40 se crea Frente de Juventudes; 2/9/41 Academia de mandos; 16/10/41 se incluye en los planes de estudios la formación política. Se autoriza la Creación de Centros de Enseñanza Primaria en régimen de cooperación social. Tiene presencia también la Ley de 22/12/53 (B.O.E. 9/10/54), referente a la creación de la Universidad de Navarra, cambios de la Inspección; selección de los profesores de Enseñanza Media (Decreto 5/ mayo de 1954) y creación de la Sección de Pedagogía de la Universidad de Barcelona.

1955.- Se analiza la problemática de las escuelas de Magisterio, la enseñanza por correspondencia, Decreto 7/ junio de 1955. Formación profesional laboral (Ley 20/ julio/1955), desarrollo 20/ julio/1955, referente a la formación de obreros y aprendices. Prosigue el estudio de las pruebas, y estudios experimentales.

1956.- Versa sobre los estudios de aprendices, escuelas de Magisterio, test y experimentación. Se alude por primera vez a métodos activos. Se hacen referencias a la importancia de las Mutualidades escolares.

1957.- Test de inteligencia, estudios de lenguaje, higiene escolar, experimentación y orientación profesional. Aparecen, igualmente, estudios sobre Santo Tomás, en su orientación sobre el maestro, la vocación. Por vez primera el término personalismo cristiano se utiliza como un componente de orientación educativa.

1958.- Sus números 62 y 63 son monográficos sobre la Lengua Castellana, se utiliza la descripción por niveles educativos y el plan de estudios. Se hablará de los distintos países de lengua castellana: Costa Rica, Ecuador y Panamá, Puerto Rico,

Brasil. Se hace un recorrido por los países de lengua: Francesa, Inglesa y Nórdica. Por vez primera se habla de la ficha psicopedagógica y de la creación del Centro de Documentación y Orientación Didáctica de E.P. (27/12/54).

1959.- Analiza los problemas de la Enseñanza Media. Se toma como ejemplo Francia. Directrices Pontificias sobre la Educación: Pío XI, "Illius Magistri". El trabajo escolar, la didáctica de la lengua y los cuestionarios. Se pone de relieve el pacto escolar que se llevó a cabo en este período en Bélgica.

1960.- Centrada en la psicología del niño y los test que analizan los comportamientos y hábitos, orientaciones para el Bachillerato y problemática de la adolescencia.

1961.- La función del maestro rural, adaptación escolar, la inadaptación escolar y familiar. Se hace mucho hincapié en la delincuencia juvenil. Orientación en el bachillerato. Las relaciones humanas en la escuela. Estudios de Dilthey.

1962.- La formación de los líderes y los estudios superiores. El humanismo en la Formación teórica. Se nombra a Popper. Se critica el estatalismo en la U.R.S.S.

1963.- En su número 84, se resume el Sistema Educativo: preparación para el III Congreso de Pedagogía en Salamanca. El objetivo es adaptar el S. Educativo a las nuevas necesidades. Se critica el Sistema Educativo imperante en ese momento. Coincide con el Plan de Desarrollo, la necesidad de dar nuevas respuestas desde el Régimen. Aparece el primer estudio de historia comparada de Roselló y los estudios de Historia de Julio Ruiz Berrio.

b). 1964-1968/75

1964.- La incidencia primordial está en la aparición de la familia como responsable de la educación de los hijos. Es el cambio en la relación educativa, no es

la inculcación, es la relación educativa. Coincide con la incorporación de los licenciados de Pedagogía de la REP

1965.- Se informa de las realizaciones del año 1964 en torno al Plan de Desarrollo, por medio de Decretos y Leyes. Se habla de Maunheir, y de la sociología americana sobre Durkheim, cita a Zubiri. Prioritariamente en sus números 91-92 se realiza un Informe sobre el III Congreso Nacional de Pedagogía realizado en Salamanca (28-31, octubre 1964). El Sistema Escolar en función de las necesidades económicas y sociales. Cambio en la visión hacia Europa; se habla de las escuelas europeas.

1966.- Se informa de la recomposición del S.E.U. en la universidad. La valoración del trabajo en el campo se realiza por medio de la difusión de la Encíclica "Mater et Magistra". Se informa de la necesidad de poseer el bachillerato superior para los futuros maestros; sería el Plan de 1964. Se inicia la escolaridad obligatoria desde los 6 años hasta los 12. Definición, por parte, de García Hoz de la Educación Personalizada. Cambio y renovación del C.S.I.C.. Se pide autonomía y función de la Inspección.

1967.- Necesidad de transformación de la Enseñanza Media. Se analiza la escuela como organización y planificación. Aparece la educación permanente y su desarrollo legislativo.

1968.- En sus escritos García Hoz critica la educación en EEUU por falta de atención al conocimiento del hombre. Se analizan las universidades iberoamericanas; se incluyen análisis de la obra de Ortega y Gasset y se muestra una clara tendencia a desarrollar la organización y administración escolar.

1969.- Se inicia con la organización administrativa por medio de la definición de las Delegaciones Territoriales del Ministerio de Educación y Ciencia. Es el primer paso de la descentralización, con artículos sobre organización y planificación educativa. Aparece el interés en vincular sistema educativo con los planes de desarrollo, la referencia más notable es la presentación del libro blanco. Como

elemento novedoso se cita la investigación-acción. Se creó el primer Instituto de Estadística y se dictan las normas legales para racionalizar la investigación: los Institutos de Ciencias de la Educación.

1970.- Gira sobre la Ley General de Educación (LGE), no se comenta políticamente, se valora la permanencia en la Ley de la educación personalizada. Con Roselló y Ruiz Berrio se abre una nueva orientación más fundamentada en estudios europeístas e histórico, respectivamente. No se evalúa solamente al niño, se implica todo el sistema educativo. Se potencia la función inspectora, con un carácter más técnico. Estudios alrededor de la LGE sobre: Perspectivas Educativas, acceso mayores de 25 años, la propia función de la Universidad, reordenación del CSIC, regulación de los estudios de COU, necesidad de formación pedagógica de los profesores de bachillerato, estudios en el IEC y CAP.

1971.- Siguen prevaleciendo los estudios de índole religiosa, con la organización del Servicio de Inspección, cuestionarios y medidas de inteligencia y rendimiento. Se estudia la planificación de la enseñanza superior.

1972.- Interés en la formación del profesorado. Se van asumiendo las teorías de la Escuela Nueva y el nuevo papel del maestro. Se resalta, paralelamente, el papel del Personalismo Cristiano. Crítica al Liberalismo y Colectivismo. Aparece el concepto cristiano para reorientar la LGE que puede caer en el peligro de la educación de masas. La idea es reestructurar todo el sistema educativo a partir de la LGE. Concepto de Comunidad educativa. Se introduce el concepto de Cibernética, y el de escuela-primaria, autoevaluación, autoconcepto es el nuevo vocabulario.

1973.- El número 21, está dedicado a la psicología y a la didáctica, al simposio sobre la religión y la Escuela Normal. Se desarrolló la orientación personalizada, la reglamentación del Servicio de Inspección. Se pone en marcha el bachillerato radiofónico para emigrantes. Se inicia la reestructuración de la Universidad. Regulación de la colegios Mayores Universitarios. Se hace nuevamente hincapié en la formación patriótica y religiosa.

1974.- Plan de clasificación de la documentación pedagógica. Orientaciones pedagógicas para la educación de adultos. Prosiguen las biografías sobre el Padre Poveda y se critica a Freire. La relación de las familiar y educación en la Asamblea de Directores y Orientaciones Familiares en el ICE de Navarra.

1975.- Búsqueda de modelos extranjeros, ejemplo Suiza. Se redujo la Revista -según su criterio- a la reestructuración de la REP Evaluaciones de Centros.

A modo de resumen podemos indicar que el CSIC nace con carácter de monopolio ideológico y será el órgano encargado del control científico y cultural del Régimen franquista. Es necesario resaltar, del mismo modo, la orientación católica de la Institución por medio de dos organizaciones: el Opus Dei y Acción Nacional de Propagandistas. Se destaca la presencia, activa y permanente, de un grupo rector a lo largo de todo el dilatado período histórico (1943-1975). Este sesgo, que podríamos considerara atípico, es una muestra del caracter cerrado de la Revista y justifica, a su vez, la pervivencia de su línea ideológica educativa. Tanto como grupo rector como ponentes sobresalen: Don Victor García Hoz, Don Jose Fernández Huerta, Don Francisco Secades, Don A. Garmendia de Otaola y Doña María Ángeles Galino Carrillo.

Las etapas significativas de la REP -abordadas desde el análisis externo de sus textos- las podemos agrupar en tres momentos. El primero, en torno a la Ley de Educación Primaria (1945), comprendido desde la propia Ley al III Congreso de Pedagogía (1964).

El segundo período en torno al III Congreso de Pedagogía (1964), comprendido desde el Congreso hasta la Ley General de Educación (1970). Se pueden destacar varios acontecimientos: resumen del Sistema Educativo como preparación del III Congreso, adecuación de la educación al Plan de desarrollo.

3.6.- Referencias:

- 1 . ALTED VIGIL, A. (1984): *Política del Nuevo Estado sobre el Patrimonio cultural y la Educación durante la Guerra Civil Española*. Madrid, MEC. Ver capítulo V. p.243.
- 2 . Consejo Superior de Investigaciones Científicas (C.S.I.C.). Las referencias que se hacen al C.S.I.C. parten del estudio del Decreto-Ley Fundacional (24/11/1939).
 - Creación del C.S.I.C. Ley de 24/11/1939 (BOE del 28).
 - Modificaciones introducidas por:
 - . Ley 22/7/1942 (BOE del 7 de agosto)
 - . Ley Diciembre de 1947 (BOE del 30)
 - Reglamento del C.S.I.C.
 - . Decreto: 10 de febrero de 1940 (BOE del 17),
 - Modificaciones introducidas.
 - . Decreto de 16 de diciembre de 1942 (BOE del 29)
 - . Decreto de 26 de enero de 1944 (BOE del 8 de febrero)
 - . Decreto de 5 de julio de 1945 (BOE del 15)
 - . Decreto de 22 de marzo de 1946 (BOE del 4 de abril)
 - . Decreto de 9 de enero de 1948 (BOE del 24 de enero y 6 de marzo)
 - . Decreto de 19 de noviembre de 1948 (BOE del 10 de diciembre)
 - Disposiciones orgánicas sobre personal científico.
 - . Presidentes de los Consejos Técnico-administrativo y Directores de Institutos. Decreto de 1 de julio de 1955 (BOE del 11).
 - . Investigadores y Colaboradores científicos. Decreto de 13 de julio de 1951 (BOE del 23).
 - . Auxiliares y Colaboradores. Decreto de 5 de julio de 1945 (BOE del 15).
 - Otros:
 - . O. de 8/3/1940 por la que se dispone que el C.S.I.C. gozará de la máxima jerarquía en la vida cultural del país.
 - . O. de 18/4/1940 por la que se dispone que el Instituto de España traspase al C.S.I.C. todos los servicios, locales, efectos y documentación, procedentes de la extinguida Junta para la Ampliación de Estudios y Fundación Nacional de Investigación Científica.
 - . O. de 26/9/1940 por la que se dispone la concesión de medallas a los miembros del C.S.I.C.
 - . O. de 26/9/1940 por la que se dan normas sobre funcionamiento de los miembros del C.S.I.C.

-
- . O. de 5/10/1940 por la que se dispone que el Instituto "Luis Vives" del Patronato "Raimundo Lullio" del C.S.I.C., se integrarán el Instituto Filosófico y la Academia de Filosofía.
 - . O. de 18/2/1941 disponiendo que todos los Centros de Enseñanza Media y Superior, dependientes de las distintas Direcciones Generales del Departamento y la Biblioteca Universitaria, Provinciales y Populares quedan obligadas a la adquisición de todas las publicaciones del C.S.I.C.
 - . Decreto de 29 de marzo de 1941, por el que se crea el Instituto "San José de Calasanz" de Pedagogía, dependiente del Patronato "Raimundo Lullio", del C.S.I.C.
- 3 . Discurso de Ibáñez Martín.
 - 4 . GARCÍA HOZ, V. (1980): *La educación en la España del Siglo XX*. Madrid, Rialp. p.87. Se refiere a la actuación del C.S.I.C. y la Ley de Ordenación Universitaria.
 - 5 . DÍAZ, E. (1983): *Pensamiento español en la era de Franco (1939-1975)*. Madrid, Tecnos. p.34.
 - 6 . GUTIERREZ RÍOS, E. (1969): *José María Albareda. Una época de la Cultura española*. Madrid, C.S.I.C. Premio "José María Albareda" en el Concurso convocado por el C.S.I.C. el 16 de octubre de 1967. En este libro se habla en su página 147 de los inicios del C.S.I.C. y la amistad con Ibáñez Martín y José María Escrivá de Balaguer.
 - 7 . CÁMARA VILLAR, G (1984): *Nacionalismo y escuela. La socialización política del franquismo (1936-1951)*. Jaén, Hesperia. p.156.
 - 8 . La organización del C.S.I.C. la desarrollamos según Decreto Fundacional y siguientes (ver nota 2).

4.- EL PENSAMIENTO PEDAGÓGICO

4.- EL PENSAMIENTO PEDAGÓGICO.

4.1- PRESUPUESTOS FILOSÓFICOS-CULTURALES.

Es necesario acotar un pequeño espacio teórico en este apartado para poder acercarnos a la peculiaridad de la realidad española en el período que tratamos. El binomio sociedad-educación, adquiere un nuevo significado en el contexto de estudio. No es lo mismo un análisis de la realidad social en sociedades democráticas, donde los papeles de los componentes sociales están contrapesados por los distintos poderes, que el tratamiento o análisis social, con su vertiente educativa, en las sociedades que hemos convenido en llamar "autoritarias", como es el caso de la dictadura franquista. Tanto el concepto de sociedad como el de educación adquieren matices y significados completamente opuestos. Desde esta posición, es necesario tomar referencias teóricas de lo que podríamos llamar una sociedad "normal". Se entiende como relación de las variables sociedad-adequación.

En este tipo de estudios, tanto las ideas educativas como las instituciones educadoras poseen historia, y ésta no constituye un bloque autónomo, sino una variable dependiente de la historia de las sociedades. Si las ideas e instituciones en torno a la educación disfrutan de vida se debe a que se hallan inscritas en una sociedad. En definitiva, cualquier actuación educativa que realizamos sólo adquiere sentido dentro de la sociedad.

Se considera que la sociedad es un complejo de preferencias vastas que le permiten al hombre resolver de modo más eficaz los problemas concretos de su adaptación al medio y de la satisfacción de sus necesidades. La complejidad de la sociedad constituye un todo organizado y dinámico que configura a quienes viven en su seno, de modo especial a los más maleables, a los más jóvenes. La dependencia que padece el proceso educativo ante la sociedad es patente. No obstante, hay que confesar que la sociedad dicta los fines educacionales, pero también puede constatarse que los

individuos -educando, profesores, padres- influyen consciente o inconscientemente sobre dichos fines.

Si reflexionamos sobre esta noción de sociedad, daremos con la presencia simultánea de un cierto concepto de educación. De ello se concluye que una de las normas fundamentales inherentes a cada sociedad, es evidentemente educativa. La función educativa de la sociedad no se restringe a una mera interacción entre individuos; al contrario, el poder de sus instituciones, sus grupos, aportan, en la misma dirección, su energía configuradora. Las interacciones entre los miembros de la sociedad proporcionan fuerza formativa.

Lo anterior se puede concretar afirmando que la relación de la variable sociedad-educación debe efectuarse conforme a:

- 1) la relación con la educación asistemática
- 2) sus lazos con la educación sistemática

De esto, se deduce que la sociedad, con todos sus componentes, llega a constituir una fuente irremplazable de los contenidos de la educación formal, directamente, o por intermedio de las enseñanzas derivadas. Más allá de los límites curriculares, también hay que tener presente los distintos sistemas de organización social como condicionantes de los sistemas educativos.

Como observamos en lo expuesto, la relación sociedad-educación en sociedades "normales", adquiere unas pautas entre las variables, que nos explican la inequívoca relación entre las mismas en un plano de explícita igualdad, o al menos sujetas a las normas sociales libremente acatadas. No entran en nuestro análisis introductorio los estudios centrados en la autoridad manifiesta en la educación, sobre todo en las leyes educativas, que son comunes a las sociedades y están plenamente legitimadas, si parten de la clásica división de poderes. Esta problemática, -qué tipo de sociedad, qué tipo de educación, qué relación existe entre ambas- siempre presente en los trabajos de Historia de la Educación, es la que trataremos en los sucesivos

apartados.

4.1.1.- Sociedad y Cultura.

No es este un apartado donde la REP entre a fondo o muestre un gran interés en analizar la realidad y cultura occidental. Más bien, lo contrario. Es difícil encontrar afirmaciones que indiquen el pensamiento sobre la realidad mundial en sentido expreso, o al menos sobre Europa. Sí encontraremos posteriormente, críticas unidas a conceptos educativos o entremezcladas con conceptos filosóficos. Pero precisamente por ser escasas las referencias a contextos sociales e históricos, es por lo que mostramos este interés en analizarlas, a la vez que contextualizamos sus afirmaciones.

Será en 1947, haciendo referencia a la II Guerra Mundial (1939-1945), cuando Martínez del Val, bajo una posición que define inicialmente como pacifista, el título de su artículo así lo indica, nos describe el origen de la Guerra. Se basa en la concepción del legado bíblico a partir del pecado original, origen de todos los males.

"En el fondo es un problema eterno. Seguramente la falta de paz incide sobre la Humanidad desde el momento mismo en que cayó. Sobre ella la sentencia divina después del primer pecado. El eco bíblico ha ido teniendo resonancia a lo largo de la Historia y en todas sus páginas esta presente la guerra" ¹.

Esta concepción religiosa es utilizada por el mismo autor para explicar la decadencia del mundo moderno y el nuevo lugar que ha tomado el hombre en la sociedad, alejado del mandato divino. La crisis en este caso, busca referentes temporales en la propia decadencia del S. XVIII español.

"Para la Filosofía post-renacentista, base de la crisis moral y del subjetivismo ideológico del mundo moderno, al poner al hombre como medida de todas las cosas, pronto determinó. El utilitarismo individual y el utilitarismo nacionalista, estableciendo el imperio de las normas mundanas y efímeras... la crisis actual es consecuencia el hueco del S. XVIII"².

Pero no sólo es el interés sobre el origen de la guerra lo que se expresa.

También aparecen señaladas referencias a la cultura y sociedad. Un grupo de autores expone las características que posee la sociedad contemporánea. Este interés finalizará en el año 1967; año que a su vez, puede indicarnos el cambio de signo económico y por consiguiente cambio en la percepción del ambiente social .

No es extraño encontrar en 1948 y de la mano de Fernández Huerta la solución a la crisis de la cultura occidental. Desde su posición aboga por buscar "el elemento unitario, vinculado, en todas las formas culturales" y define como "la salvación de la crisis moderna radica en la síntesis cristiana"³.

En torno a esas propuestas nace la preocupación sobre el avance de las teorías marxistas y las formas para poder frenarlas. A juicio de Yela Utrilla, el fracaso radicará en creer que "formando a las clases superiores se tenía todo en la sociedad". Señala que, "el abandono de los pobres favorece al Marxismo, que avanza arrollando, pretendiendo acabar a todo trance con el monopolio de la educación por la burguesía, y con todo el orden actual"⁴. Es consciente de la desigualdad manifiesta en la sociedad, siendo uno de los pocos momentos, por no decir el único, donde aparece la identificación de un grupo social -burguesía- como legitimador del sistema educativo. Es la identificación de los valores de las clases medias con los proporcionados por la educación tradicional.

Por último, toma interés la situación de los años sesenta, con los acontecimientos internacionales que tuvieron lugar. Parte Garmendia de Otaola de un profuso comentario que bien se puede tomar como referencia global del pensamiento de la REP ante los acontecimientos de esta década. Así, indica que la situación de "inquietud revolucionaria" es distinta de las anteriores, pues existe "la unión entre los elementos teóricos y los prácticos" que utilizan "propaganda organizada, psicológica y arrebatadora". Completa su intervención indicando quienes favorecen este estado de cosas: "todos los descontentos del mundo están unidos en programas, medios, odios. Con ello la lucha de clases, el judaísmo apátrida, la banca internacional, el anarquismo, el sindicalismo, el comunismo, el orden industrial y los tontos útiles"⁵.

No faltan, las "recetas" para superar la situación descrita. Afirma, el mismo autor, que para prevenir la revolución hay que "conocer exactamente al enemigo, sus slóganes, intenciones y potencia".

Como forma estratégica propone:

"(...) un plan coordinado de defensa y de ataque, no perder el contacto con las clases populares, porque, aunque no son luceros son espejo del alma colectiva".

Finaliza haciendo referencia a la utilización de los conocimientos sobre los diversos grupos sociales, "aprender el espíritu de las medianías, desconfiar de la intelectualidad, y de los aristócratas"⁶.

Es interesante señalar como se solapan dos preocupaciones ante una misma situación de crisis generalizada. Por una parte, la crisis social de los años sesenta; por otra, la propia situación en el interior del país que corre el peligro de verse inmersa en dicha crisis, conviene recordar el estado de excepción del año. La solución, como observamos, pasa por el propio control de los grupos sociales y su utilización en una clara muestra del control político que podríamos definir como "populismo".

4.1.2- La concepción del espacio nacional.

A partir del título se puede observar que la propia delimitación del concepto "nacional" conlleva varias posibilidades de interpretación. Puede hacer referencia a las distintas vertientes según la fundamentación político-ideológica que la sustente. En cualquier caso, siempre están incluidos aspectos tales como: territorio, raza, cultura, mentalidad etc. Esta combinación de elementos es frecuente que estén en litigio según las circunstancias políticas, que hacen que prevalezcan unos intereses u otros en la definición del "espacio nacional".

Del mismo modo, son problemáticos los conceptos de Estado y Nación, que según las distintas ópticas ideológicas pueden fundirse en una misma concepción o pueden ser diferentes. Se suele indicar como ejemplos de las distintas situaciones el caso de Suiza (convivencia de distintas lenguas en una misma nación); y en otro, el de Israel (pertenencia a una misma nación viviendo en lugares diferentes, no territorial).

En torno a este apartado en la REP, podemos anticipar que no existe una definición o concepto elaborado de lo que se entiende por "nacional". Nos acercaremos a la percepción de España por medio de múltiples aspectos que, conjuntamente, delimitan el propio concepto. No es por tanto, una "prioridad" de la REP hacer referencia a la realidad española; más bien, es una "prioridad" metodológica del tema de estudio, como ayuda a la comprensión del propio trabajo.

Ya en el año 1944, en las VI Jornadas de Educación, Romualdo de Toledo partiendo de dos conceptos: territorialidad y foralismo, intenta mostrarnos la concepción del ideal "español" tomándola de la mejor tradición española. Para ello, toma como ejemplo Navarra. En su alocución hace un canto a "esta Navarra, que pudiéramos definir diciendo que constituye, por su historia, su patriotismo, su régimen administrativo, su constitución interna y sociológica la más bella lección" ⁷.

La segunda referencia se centra en su "admirable régimen foral, la acusación perenne del fracaso del liberalismo centralista, liberal y burgués". Sigue mostrando, lo que será una preocupación constante a lo largo del estudio, "la proyección en el porvenir de un glorioso pasado". Es la necesidad de buscar la legitimación para poder ponerla al servicio de las "generaciones actuales que sabrán conservar y acrecentar con cuidado y esmero" ⁸.

La alusión a los peligros que acechan a la sociedad española de la posguerra se pone de manifiesto en una interpretación histórica del S. XVI. Por su lejanía supone una crítica sin "crítica". Para Plana y Sola otro de los peligros está en las referencias culturales de los grupos dirigentes. La alta sociedad que estaba sometida a la influencia de las "ideas heréticas de luteranos y calvinistas, y la corrupción de

costumbres y el bandolerismo organizado"⁹.

Como habíamos indicado anteriormente, el concepto de "nacional" -término genérico y dinámico-, incluía aproximaciones desde el punto de vista cultural. El "patrimonio cultural" es definido por los fines que fueron propugnados en la Edad Media -referencia histórica- que proporciona la base para la crítica al positivismo imperante en Europa. En este sentido, los fines son los mecanismos para "conseguir una perfección espiritual o religiosa como ocurrió en la Edad Media". La crítica de la cultura por la cultura -sin el fin trascendental- "se ha mantenido hasta nuestros días, pero destacando su valor pragmático, su capacidad de palanca para dominar a la Naturaleza y a los hombres".

Una de las consecuencias de seguir valorando la cultura por la cultura, es que "se sobreestima los bienes materiales", lo que hace que la repercusión en el hombre "sin confianza en el prójimo ni en la Providencia cae en crisis"¹⁰.

La concreción religiosa de la cultura española sigue estando presente en el año 1967, así Bernardo Pérez nos dice que la "médula cultural de la sociedad española es la fe". No obstante, explica que existe una cierta adulteración o vicios nacionales que pueden tener su origen en las diferencias influencias del medio físico. Según él "la influencia del medio geográfico e histórico dominado por violentos contrastes -sol y sombra, montaña y llanura, litoral e interior"¹¹.

A la concepción de "España" se puede llegar, por otra parte, analizando el substrato filosófico que la define. El momento que intenta analizar es el fin de la II Guerra Mundial, donde el ocaso de las ideologías autoritarias da pie a buscar un nuevo ordenamiento ideológico, que para el autor pasa por el humanismo cristiano. En términos políticos se podría traducir por: democracia cristiana. La pervivencia temporal del concepto de España se justifica porque "tuvo la suerte providencial de permanecer fielmente anclada en la filosofía clásica y tradicional" que tras ser "acobardada por el ruido y autobombo del Norte, tiene ganada, ahora que se inicia una vuelta a las fuentes, una incalculable ventaja". Para Joaquín Úbeda, la filosofía

tradicional es la que proporciona las soluciones a los problemas de articulación en Europa pues "es una filosofía abierta constantemente a la realidad y a la colaboración, y admite en su estructura el ocuparse de todas las cuestiones posibles"¹².

Los textos llevan a opinar igualmente, que la definición de "España Nuestra Patria" se puede realizar en contraste con una situación histórica pasada. En este caso la valoración de España se realiza por haber sido la que "ha encarnado el espíritu de la Contrareforma; ha sido Luz en Trento y martillo de herejes". El ejemplo de esta forma de estar -en el mundo- se personaliza en la biografía de S. José de Calasanz, que sirve para definir el "españolismo", "una muestra del espíritu católico, apostólico romano, que en la Península latina cree, lucha y muere como soldado infatigable"¹³.

Si al inicio hablábamos de una concepción territorial, Olivar Beltrand nos introduce en el término Nación, en este caso sinónimo de Patria, partiendo de las diversidades regionales. Para él, se tienen que fundir "las ambiciones particulares con el honor de la Nación". Se trata de adoptar "esta iniciativa el gallego, el murciano, el aragonés y el andaluz, y así desde Cataluña hasta Extremadura"¹⁴. Al mismo tiempo que se interpretaba -España- desde el punto de vista religioso, filosófico y cultural, aparecen descripciones sobre la situación económica y social, que mostraremos a continuación. Será un recorrido desde los supuestos autárquicos, el asentamiento de la población rural y la necesidad de elevar su nivel económico, hasta la inevitable necesidad de introducir novedades productivas "modernas", la maquinaria, preludio de las nuevas transformaciones económicas del desarrollismo.

No obstante, podremos constatar como las opiniones sobre la situación social están sobre todo, sometidas a contradicciones; apelando, indistintamente a cuestiones de índole exclusivamente económicas con otras que proclaman el ideal de vida "rural".

La imagen agraria de España está expresada por Alvira que opina, de forma descriptiva, como "un gran porcentaje de los hombres que viven en nuestros pueblos trabajan la tierra, cultivan el suelo y subsisten a expensas de los productos que de él

obtienen". La propia arquitectura, el vestido y sus costumbres - interesante desde el punto de vista educativo- "su modo de ser y de hablar" son los de los hombres que "viven exclusivamente del agro"¹⁵. Además, la vida rural requiere grupos dirigentes que "a la manera de la antigua nobleza, dirijan a la sociedad de modo estable". No obstante, no se trata de buscar la efectividad de la gestión de los grupos dirigentes, pues, más que conocimientos específicos se buscan, "virtudes propiamente humanas", ya que el problema "reviste especial gravedad y urgencia en nuestro medio rural".

No cabe duda de que el interés por el asentamiento de la población rural es imperioso. Se tiene que frenar la emigración. Tendríamos que recordar que el mayor número de mano de obra se da en España en el año 1950, iniciándose con ello el proceso de desajustes territoriales. Se trata de intentar articular economía y asentamiento del campesinado, pero parece ser que los ritmos económicos irán en otro sentido¹⁶.

Unido a la función de los grupos dirigentes, el mismo autor opina que "la naturaleza profunda de la cuestión es religiosa". Señala los medios para resolver el "problema social planteado a nuestra sociedad rural", que pasa por medidas de tipo político o jurídico social tales como "eficaz política agraria y, sobre todo, la creación de propiedades familiares transmisibles hereditariamente"¹⁷. En definitiva, la propuesta efectuada hace incapié. en la creación de un grupo social de pequeños propietarios agrícolas, estrechamente vinculados a la tierra, que desarrollaran un estilo tradicional de vida, con las posibilidades añadidas de estabilidad social y reestructuración del campo. Solamente cabría añadir, en qué posición económica quedarían los grandes propietarios agrícolas si se llevase a cabo esta transformación agraria propuesta, grupo social con gran influencia política.

Como consecuencia de esa estructura social, -sobre todo en el campo, que es el interés mostrado en la REP- la emigración y el analfabetismo aparecen como otra de las preocupaciones de análisis. Bien es verdad que serán las características -analfabetismo- que más incidencia tienen en el estudio de los problemas educativos.

Las referencias estadísticas que expondremos a continuación, aparecen en el año 1954 en la REP, pero hacen referencia al año 1951. Son los primeros datos estadísticos suministrados por la propia Revista, y que por su interés, que contrasta con el estilo "oculto" que prevalece en los escritos.

"Por lo que se refiere a la distribución geográfica del analfabetismo, resulta que en España hay 3 zonas perfectamente diferenciadas: Primera, de escaso analfabetismo, como las de los países más cultos, inferior al 5%; mitad superior de España, con la excepción de Galicia, Asturias, Cataluña. Segunda, analfabetismo medio con un coeficiente no muy superior al 10% Galicia, Asturias, Cataluña y Extremadura, Castilla la Nueva y Levante. Tercera, zonas de incultura, toda Andalucía 40%. Por sexo la mujer doble que el varón, fracaso de las campañas de alfabetización, pues actúa sólo sobre los escolares"¹⁸.

Del mismo modo es analizado el problema en la IX Reunión de Estudios Pedagógicos (Santander, verano de 1953). Es posiblemente la aportación más valiosa, que nos indica la relación anteriormente comentada sobre el nivel de vida, campo y emigración. Tomando los datos anteriores, se preguntan "¿Qué regiones han sacudido su letargo? Baleares y Valencia: el descubrimiento de las Cuevas de Drach, en Baleares lo cual proporciona un aumento del turismo y en el nivel cultural; y en Valencia, el aumento de la naranja, que también proporciona elevación del nivel de vida". La reflexión final es interesante al mostrar las dificultades que se tratan de conciliar: "pretender elevar el nivel cultural del campo sin elevar el nivel de vida es sólo aumentar la huida a la ciudad"¹⁹.

Señalaremos, a continuación, como conclusión complementaria a los datos estadísticos anteriores, según recoge la REP, un listado de provincias con su tasa de analfabetismo²⁰.

| | | | |
|-------------|-------|----------|-------|
| "Andalucía | 25'26 | Canarias | 22'13 |
| Extremadura | 21'14 | Murcia | 17'97 |

| | | | |
|-------------------|------|-------------|-------|
| Castilla la Nueva | 9'53 | Galicia | 4'89 |
| Valencia | 4'64 | Baleares | 3'33 |
| Cataluña | 2'59 | Asturias | 2'24 |
| León | 2'04 | Navarra | 1'69 |
| Castilla la Vieja | 1'63 | Vascongadas | 1'05" |

Todos los rasgos de la situación agraria española se completan con la solución que viene de mano de la necesidad de mecanizar el campo. La solución propuesta, parte de que "el agro español necesita mecanizarse urgentemente, como lo ha señalado repetidamente nuestro Ministro de Agricultura"²¹. El objetivo es "ampliar las áreas de cultivo y defenderse de la creciente alza de la mano de obra que encarece la producción". Se busca que "la masa rural campesina llegue a querer a la máquina"²².

No obstante, la problemática rural acarrea diferentes problemas. Pues, según indica el autor "Pretender elevar el nivel cultural del campo, sin que sea acompañado de una inmediata elevación en el nivel de vida, es correr el riesgo de aumentar la masa de gente que, huyendo del agro, se traslada a la ciudad"²³. No faltan, referencias a la necesidad de buscar salidas educativas. La propuesta se pone de manifiesto en el III Congreso Nacional de Pedagogía y corrió a cargo de Angel González en el año 1965. La fuente de los problemas "es la falta de instrucción fundamental de formación técnico profesional de amplios sectores de nuestra población". Pero más contradictorio es el enfoque de la necesidad de formación, cuando lo contrastamos con la propia realidad escolar, que indica el mismo autor.

"Mientras no cuidemos ese millón largo de muchachos que cumplen doce años y que campan por sus respetos hasta que ingresan en el mundo laboral, no nos habremos colocado en la pista que conduce a la solución de nuestros problemas"²⁴.

El diagnóstico parece certero: España, en 1965, mantiene intactas las estructuras agrarias y no ha reaccionado ante el problema escolar.

Es significativo, que a la preferencia por analizar el mundo rural español, mostrada por la REP, se le une, como elemento aglutinador, la Doctrina Social de la Iglesia. Aporta en su estudio la vigencia del pensamiento de Juan XXIII, en su Encíclica "Mater et Magistra"; donde refleja la articulación de la sociedad: "todo ha de estar dispuesto en la comunidad para que de ello se deriven las mejores consecuencias para la perfección individual del hombre"²⁵. Se pone de manifiesto, a continuación, la pervivencia del pensamiento agrario. Seleccionado de la misma Encíclica, por el autor señala que, "la autentica unidad de la encíclica (...) es la fuerza con que el tema de la agricultura es tratado". Finaliza indicando que, "Juan XXIII carga especial atención sobre la nobleza y perfectividad del trabajo agrícola"²⁶.

Por último, y a modo de conclusión, cabe preguntarse: ¿No existió el mundo urbano español para la REP? Como tal, se podría decir que no. A lo máximo que se llega - y ya en los años setenta, después de un silencio de cinco años-, es a referirse de forma abstracta a una sociedad cambiante -desaparece la referencia rural-, analizada en términos de un reduccionismo psicológico, que llega incluso a mencionar en sus explicaciones a Freud.

Se dice que "vivimos en una sociedad competitiva, en que la lucha a todos los niveles se intensifica y es lógico que la agresividad (...) vaya adquiriendo una importancia cada vez mayor". Se hace una referencia al psicoanálisis como estudio sobre la sociedad y sus valores, impensable en épocas anteriores²⁷.

Como respuesta a los cambios que se perciben en la sociedad, se tratará de adaptarse por medio de la exaltación de los valores espirituales. Romualdo Martín previene que quienes no posean dichos valores quedarán "a la merced del oleaje de la vida, náufragos de un confusionismo ideológico". Aceptando la sociedad cambiante, indica que se tiene que estar preparado, para no confundir "los cambios de la subjetividad trascendental"²⁸.

4.1.3.- La política educativa y ruptura del modelo liberal.

Conviene señalar, como espacio de trabajo, que la proyección política del proceso educativo forma parte de la propia naturaleza social, por ser la política una expresión concreta de la sociedad.

Es preciso entender que nadie que explore seriamente el mundo educativo, está en condiciones de desgajar la educación de las corrientes que confluyen en la organización y las conductas sociales, como tampoco de desprenderla de una visión del mundo y del hombre, igualmente ligada a una postura política, con implicaciones ideológicas y filosóficas.

Este reconocimiento de la política de la educación es, por otra parte, imprescindible para acercarse a la función de la educación en su relación con sociedades concretas en estadios históricos concretos. De lo que se trata es de entender el hecho político con el ingrediente que requieren las sociedades para organizarse según determinados modelos.

En suma: la educación es un hecho político que implica una programación de la vida histórica generadora de una acción política ejercida por los sectores que poseen algún tipo de poder para orientar la existencia de los grupos particulares o de la sociedad global.

Lo dicho basta para comprender que lo que intentaremos es, no estudiar los hechos en una escala reducida, sino enfrentar lo "reducido" a un proceso histórico educativo. Como aspecto concreto de la actuación que planteamos en nuestro trabajo, nos dirigiremos a señalar la política educativa, que abarca, planificaciones y realizaciones que integran la obra del Estado, de una institución o de una entidad, destinadas a mantener, estimular, cambiar o inhibir determinadas prácticas educativas.

Aunque sabemos que la degradación política de la educación puede venir de la mano de un régimen autoritario -franquismo-, no es este el momento adecuado para

analizar la legitimación del poder político y su control de la educación. Lo que sí cabe preguntarse es, qué tipo de política educativa recoge y difunde la REP.

Para comprender el desarrollo político educativo en la REP, avanzaremos desde los postulados "imperiales", propios de una época de exaltación nacionalista, hasta la divulgación de la Ley General de Educación 1970. En esta exposición longitudinal encontraremos una serie de opiniones que nos indicaran los momentos de cambio operados en la evolución del pensamiento político educativo.

Aunque con algunas reservas, podríamos opinar que la concepción de la idea Imperial forma parte del contenido político de la educación. Es un elemento definitorio que está dentro del ambiente político posbélico y que en definitiva, preconiza la idea salvadora de España, fundamentándose en la concepción religiosa de la misma. Mostraremos íntegramente la cita enunciada por Raimundo de Toledo, que define perfectamente dicho concepto.

"Era preciso comprender que la misión providencial de España en el mundo fue la de propagar por todo el orbe la obra de la Redención de Cristo, y este pensamiento postulaba conquistadores y misioneros, colonizadores, pero también forjadores de intelectualidad que, con su palabra, su pluma, sus tratados, dieron al mundo y a los siglos venideros la gran lección de la sabiduría de España"²⁹.

Se complementa dicha definición, con el recuerdo al Siglo de Oro español donde lo que prevalecía era la "unidad católica", manifestación de que "el mundo ha sido creado por Dios", para tender un puente entre "la humanidad enferma y la felicidad eterna de una gloria sin fin y sin sombra"³⁰.

García Hoz afirma que la relación de la educación con la vida política es similar a esa "nueva arma de los estados modernos, la propaganda", por lo que el "puesto reservado a la educación es la difusión del pensamiento de la acción política"³¹. Como señalábamos anteriormente en la relación de las dos variables -política y educación-, se decanta por la primacía de la orientación política sobre las aportaciones

de la vida educativa.

Dentro de las preocupaciones, que podríamos englobar en el ambiente "Imperial", sobresale la expansión del propio idioma. En esta línea se propone la creación de "Institutos españoles en el extranjero". Que partiendo del conocimiento del castellano se llegue a la comprensión de la "literatura española, y la cultura, costumbre, idiosincrasia e instituciones de nuestro pueblo". El fin propuesto con la creación de estas instituciones sería "crear un nuevo imperio espiritual español, en el que, para la cultura y el idioma de nuestra patria, no se ponga nunca el sol". La propuesta se realiza en este año (1948) dada la situación de posguerra europea puesto que la propia guerra "Ha dejado (...) varios mercados idiomáticos libres, que nosotros debemos de conquistarlos noblemente"³².

Afirmando previamente que tiene que existir una relación entre el sistema educativo y las necesidades reales, se comprendería que, ante determinadas situaciones, "cabe al director de un sistema en aras de una política misional y salvadora sustraerse pasajeramente a la influencia y conocimiento de lo social". La justificación vendría dada por el hecho que la sociedad tendría que estar "debidamente formada" para poder llegar a un "principio de colaboración"³³.

Es fundamental el estudio de las leyes educativas para comprender los criterios seguidos en su elaboración. Más que, en la propia concepción y en su interpretación será en el comentario que se hace de la Ley de Educación Primaria (17 de julio de 1945), donde veremos reflejada la actuación ideológica que enmarca la política educativa, en estos momentos del primer franquismo.

Para Ibáñez Martín, Discurso de Clausura del I Congreso Internacional de Pedagogía, San Sebastián, 26 de julio de 1949- representa el mayor avance del Régimen ya que recoge "como ninguna otra ley pedagógica semejante los postulados de la encíclica pontificia". Hace referencia a la "Divini Illimus Magistri". Del mismo modo, la Ley está inmersa en un "hondo sentido nacional y enlazando la función social, física e intelectual con una orientación profesional de la escuela". La

fundamentación educativa hace referencia a "una sana pedagogía" ³⁴.

El Régimen -citado en muy pocas ocasiones en la REP, prácticamente nulos-, coincide con otras "actitudes contemporáneas extranjeras, también definidas como movimiento", debe su permanencia a sus características originales pues "acoge la tradición y sus escasos postulados son precisamente valores fundamentales cuya validez responde a la ciencia y la experiencia" ³⁵.

Finalizado un momento cronológico donde el interés central era manifestar la fundamentación ideológica ante distintas circunstancias internacionales y nacionales, se podría decir que iniciamos un segundo período que girará sobre la necesidad de renovar el sistema educativo en su totalidad. Este segundo momento que se inicia a principios de la década de los sesenta, tendrá como núcleo de interés después de un gran lapsus temporal la política educativa el III Congreso Nacional de Pedagogía del año 1964.

Hemos de señalar que existe un vacío en la REP en lo referente a divulgar cualquier opinión que haga sobre la política educativa española. Parece ser que en el espacio de diez años, existió una problemática subyacente en el sistema educativo español, por lo que se optó por el silencio editorial.

Una de las primeras opiniones que marcan el cambio de tendencia al acometer la realidad educativa española, es el interés que muestra García Hoz en divulgar las características, y sobre todo, la fundamentación filosófica, de los modelos educativos europeos. Pensando, de forma anticipada, que el cambio en el sistema educativo español era imperioso y necesario, trata de analizar las referencias del entorno europeo. Conviene recordar que se trata del año 1962 donde convive la crítica situación que vive Europa manifestada en su sistema Educativo. Indica el autor lo que a su juicio une a dichos sistemas.

"En la misma línea del laicismo francés, antirreligioso se hallan todos los sistemas educativos de los países europeos en los cuales la influencia de la Revolución francesa se hizo patente. Para no hablar de Italia, Portugal y

España, cuya vida política ha sido un tanto peculiar desde el punto de vista democrático, uno prevé ver en Bélgica repetida la historia francesa" ³⁶.

En efecto, no es un estudio basado en la Historia Comparada donde se analicen las consecuencias de adaptación de los sistemas europeos bajo los criterios de análisis económicos, demográficos, culturales, etc. El interés se centra en poner en alerta la posibilidad de homologación de la reforma educativa española con sistemas que están basados en el laicismo. Claro está que se puede comprender al estar en un sistema autoritario.

En definitiva, de lo que se parte en la preparación para el III Congreso Nacional de Pedagogía que se realizaría en 1964, es de la idea de la "adaptación del sistema escolar a las necesidades actuales". Para ello se propone hacer una revisión de los "distintos niveles escolares" que quedarían definidos en "tres niveles -primario, medio y universitario-" pues es necesario su revisión teniendo en cuenta que es una exigencia de la "sociedad actual" a las "instituciones escolares" ³⁷. Se reservará al Consejo Rector de la Sociedad Española de Pedagogía, vinculada al Instituto "San José de Calasanz", el estudio de los "objetivos de cada uno de los niveles educativos"; el mismo, se hará cargo de la "tendencia universal hacia determinadas transformaciones con objeto de ofrecer a los participantes en el III Congreso Nacional los primeros elementos para sus trabajos" ³⁸. Podríamos determinar, ante lo enunciado, que las necesidades de transformación del propio sistema educativo, se encontrarán, sin duda, con las orientaciones del propio sistema que se quiere cambiar, una difícil solución en tiempos en que la sociedad real con sus nuevos códigos sociales y desarrollo económico se distanciaba de la realidad oficial. Lo que, en definitiva, se estaba planteando era: si las propias instituciones educativas del franquismo serían capaces de realizar su propia transformación.

Es justamente esto último, lo que podría poner en peligro un procesos de transformación económica que viene de la mano de los Planes de Desarrollo Económico ³⁹. Bajo el título de: "Nueva política de inversiones en la enseñanza y la investigación", recoge la REP - en su apartado de Noticias de España- , lo que desde nuestro punto de vista es una "evaluación" real de la situación española en este año

de 1963.

"Siguiendo las últimas declaraciones del Señor Lora Tamayo, se puede afirmar que las nuevas tendencias en política educativa van dirigidas a la alfabetización general de España, aumento de construcciones escolares, amplio régimen de becas de todo tipo de enseñanza, ayudas indirectas a la escuela y un plan de inversiones en investigación en coordinación con las empresas privadas hasta ahora desasistido" ⁴⁰.

La organización del III Congreso Nacional de Pedagogía queda mostrada en la REP con gran profusión de acuerdo con las distintas pautas marcadas en el mismo ⁴¹.

La respuesta educativa a la implantación del Plan de Desarrollo Económico se realizará dos años más tarde, como parte de las conclusiones del III Congreso Nacional de Pedagogía. Para Francisca Montilla, en su artículo sobre : "Perspectivas que el Plan de desarrollo económico proyecta sobre la Educación Primaria", las dificultades con que se encuentran los "artífices" de dicho Plan, parten del bajo nivel de instrucción de la población. "La masa deficiente es incapaz de cooperar porque yace en zonas de bajo nivel, que empieza por no sentir ella misma la necesidad aparente de esas mejoras".

Del mismo modo, otra de las dificultades añadidas es la falta de "una disciplina moral, de la que tampoco se puede prescindir" ⁴².

El sentido cronológico de la exposición nos lleva a un tercer momento que podríamos definir como de preparación para la puesta en marcha de la Ley General de Educación de 1970.

Serán un conjunto de referencias que aportan, como novedad, la incorporación a la terminología educativa de otro tipo lenguaje, dejando atrás problemáticas educativas obsoletas para enfrentarse a la necesidad técnica de abordar decididamente el cambio educativo. Hacen acto de presencia planteamientos que indicaran los nuevos

equipos dirigentes y su intención de modernizar las estructuras educativas.

Veamos cual es el tratamiento que realiza la REP de este nuevo panorama. Como clave-guía orientativo podríamos definir que nace la concepción "empresarial" de la organización del Sistema Educativo. Es el enfoque "de las instituciones educativas como empresas, en que se procure el aumento de rendimiento en calidad y cantidad". En términos de Organización empresarial podríamos decir que hace acto de presencia la organización de pautas basadas en la estrategia de Recursos Humanos. Lo que se sigue indicando es la necesidad de "comprometer en ella a todos los sectores sociales", para que cada uno "Tenga conciencia de la responsabilidad que le incumbe en esta tarea común". Se valora la participación de los grupos social puesto que "en ningún modo es exclusiva del Estado"⁴³. Sigue, por tanto, manifestándose la tensión entre las aspiraciones de independencia social y los propios intereses de lo "social". Cabe preguntar a qué grupos sociales hace referencia la expresada cita. Parece ser que los propios grupos que inicialmente apoyaban al Régimen, se ven en la necesidad de tomar posiciones y organizarse, para lo que en épocas cercanas veían como final de un proceso autoritario. No es casual que los conceptos de Empresa fueran asumidos preferentemente por las instituciones afines al Opus Dei, siendo divulgadores de los mismos los centros de formación de profesores adscritos a la Universidad de Navarra.

La misma concepción "empresarial" del Sistema Educativo es defendida para realizar la coordinación de los Servicios Educativos previa, e indispensable, para recibir y poner en práctica la Ley General de Educación. Así lo entendió Rogelio Medina en 1969. La unidad administrativa tendría que tener en consideración las características del sistema a modificar. Serían, a su modo de ver, las siguientes:

- " (...) a) La diversidad y la complejidad en el plano provincial de los servicios educativos;
- b) La cada vez más acusada permeabilidad de competencias entre diversos organismos;
- c) La concepción moderna de la administración educativa (..) en sentido privado de la empresa" ⁴⁴.

En este mismo razonamiento, el propio autor defiende que tiene que existir una "efectiva participación de los distintos servicios especializados del Ministerio". Se redefinirán las Delegaciones Provinciales que se concebirán como "unidades funcionales especializadas". Al objeto de gestionar esta nueva situación de "redefinición" de funciones, se formaría una "Comisión de ámbito supraprovincial", con "bases socioeconómicas que va perfilando el Plan de desarrollo"⁴⁵. En definitiva, una reforma educativa para un Plan de desarrollo.

Otra opinión sobre la Ley General de Educación es realizada por García Hoz, que intenta explicar su evolución y características. La justificación de la Ley vendría dada por la "rápida evolución de las condiciones sociales y técnicas educativas". Recuerda que la necesidad de cambio educativo ya fue puesta de manifiesto en el "III Congreso Nacional de Pedagogía celebrado en Salamanca en 1964, y reiterada con la misma solemnidad en el IV Congreso celebrado en Pamplona en 1968". Las funciones que sobresalen de la Ley serán "el aspecto político de la función docente, el aspecto estructural del Sistema Educativo y el aspecto técnico". No entra a valorar la situación del contexto histórico "no es este lugar recoge los problemas políticos que en la Ley se plantean e intentar solucionar"⁴⁶.

Dentro de la descripción efectuada por García Hoz, tiene interés mostrar como las disposiciones de orden técnico de la Ley "sintetizan en su art. 26 en el, que se perciben que los métodos de enseñanza tenderán a la educación personalizada". Para él, todo el desarrollo de la Ley está dentro del concepto de Educación personalizada, pues es la "síntesis de la individualización de la enseñanza y la socialización educativa en función del uso responsable de la libertad"⁴⁷. Está pues definida una de las características del reemplazo ideológico del concepto religioso de la educación García Hoz, después de un lapsus de tiempo sin publicar, lanza la Educación Personalizada como el nuevo criterio para los tiempos de cambio que se preveen. Su interés es dejar constancia, como ya se había hecho con la Ley de 1945, que la LGE estaba dentro del espectro educativo católico.

No hace falta esperar mucho tiempo para ver como hacen acto de presencia en

la REP las primeras manifestaciones de pesimismo sobre el desarrollo de la LGE. En primer lugar Isabel Gutiérrez nos habla de la alta demanda de estudios por parte del alumnado y la imposibilidad de atención a la vez que acarrear un consiguiente peligro al no poder atenderlas adecuadamente. Esa irrupción del alumnado en nuestras propias aulas", que llevaría el riesgo de la "masificación" que desvirtuaría la función docente pues "no consiste ni puede consentir en la pura trasmisión de unos determinados contenidos culturales"⁴⁸. La imposibilidad de llevar a cabo planteamientos individuales de atención se enfrenta con la necesidad de atender a la fuerte demanda que, precisamente en estos años de alta demografía escolar, existía dado el interés de escolarización que prevalecía en la población española.

En este mismo sentido se manifestaba García Hoz, al considerar que la Ley podría caer en un "mero cambio de nombre". Se tendría que contar con un suficiente "número de profesionales de la educación que den sentido real a las palabras que se expresan en la reforma". Lo que está en juego sería pasar de "los aspectos puramente cuantitativos para entrar en el terreno de la cualidad"⁴⁹. Las situaciones del profesorado en este período parece que no estaba en sintonía con las pretensiones que marcaba la Ley. Abandonado, y sin recibir formación, se enfrentaba a una reforma sin posibilidades de éxito.

Seguirán manifestaciones en el mismo sentido donde se cuestiona que sean "los políticos, los financieros, los administrativos, los tecnócratas, los que con retazos de doctrina pedagógica conduce la praxis educativa". Lo contradictorio, según Oscar Sáenz, es que en la LGE recoge el desarrollo como individuo, "pero en su evolución se le trata de configurar según modelos previamente establecidos"⁵⁰. Es la lucha manifiesta de la imposibilidad de llevar a toda la población escolar, según pautas de actuación individual. En este aspecto estarían los procesos de orientación educativa y tutorial que se tendrían que restringir a orientaciones generales. Se cuestiona, de este modo, el ideal del personalismo cristiano que propone la línea ideológica de la REP.

En esta situación de "desencanto" sobre la LGE, recuerda G. Hoz, que los cambios educativos realizados, provienen "de los años sesenta" que se caracterizaron

"por una revisión crítica de los supuestos en que se venía apoyando la educación", del mismo modo que defiende la "validez científica de la multitud de investigaciones llevadas a cabo en el terreno pedagógico". Defiende la trayectoria de las aportaciones efectuadas por los Congresos Nacionales de Pedagogía -específicamente el III Congreso mencionado- por el interés mostrado en abordar la "reforma de la educación". No obstante, prosigue, no se puede atribuir ni al Instituto ni a la Sociedad de Pedagogía "el mérito o los deméritos de una reforma educativa que tantas esperanzas despertó" ⁵¹.

Parece ser que existe un intento de reafirmar las aportaciones de la Sociedad Española de Pedagogía y de las instituciones afines, en un momento en que se sienten marginados en el seguimiento y control de la LGE. Es conveniente recordar que las realiza en el año 1974. Fin de un proceso político autoritario, reformas económicas, crítica a una ley educativa y posicionamiento de los grupos afines al Régimen, es en verdad un momento interesante.

Por último, y en torno a la LGE y su desarrollo, en el año 1975, de la mano de Palomares, se sigue debatiendo una idea anterior, que no deja de ser sorprendente cinco años después de la aprobación de la Ley: "uno de los problemas más arduos que hayan de resolver los políticos y los administradores de la educación española actual será la búsqueda de modelos". Se desligan los hombres de la REP del desarrollo educativo al hacer referencia a políticos y administradores. Indica que existió una falta de estudios de "Educación comparada". Apela a lo dicho por García Hoz sobre como la Educación comparada "puede considerarse como trabajo previo a cualquier reforma o planeamiento de la educación" ⁵².

4.1.4.- Las relaciones Iglesia Estado ante la educación.

Si hablábamos, con anterioridad, de que la política educativa era una prerrogativa del Estado o de alguna institución afín, la única institución educativa que aparece con influencia en la REP es la Iglesia Católica.

La Iglesia será a lo largo de todo el desarrollo de política educativa el contrapoder que acompañará al Estado en todo el período franquista. En un primer momento, participando en las tensiones con la Falange para definir el campo ideológico que le interesaba. Más tarde se centraría en las distintos momentos de cambio legislativos para influir -como grupo de presión dominante- en su orientación ideológica. De esta forma lo que tendría que ser una institución más dentro del conglomerado ideológico, se erige como institución definidora de la ideología del Estado. Aspecto éste, que viene propiciado por la falta de principios ideológicos que sustenta a la Dictadura, sobre todo, en el momento en que las referencias a la Falange quedan obsoletas.

Dentro de esta tensión ente las formas políticas estatales y los intereses ideológicos de la Iglesia, es en donde nos moveremos para comprender que significado se dio en la REP.

En un primer momento se parte de la identificación del Estado con la enseñanza religiosa, base de la formación que pretende. Pues "lo que quiere el Estado español y espera de la enseñanza religiosa, formar hombres que viviendo la Religión", estudien los "métodos intuitivos" bajo el carácter "pedagógico del Catolicismo: autoridad suprema"⁵³. Pero no se hace esperar la definición de la autonomía de la Iglesia frente al Estado. Después de cinco años de finalizada la guerra civil y el segundo de publicación de la REP, García Hoz señala lo que sería una constante en su pensamiento. En el año 1944, opina de la siguiente forma:

"En esta situación errónea se encuentra la sustitución de la Iglesia por el Estado en orden a la formación religiosa y la suplantación del sacerdote por el maestro. La concepción radicalmente totalitaria del Estado con este error"

⁵⁴

La función cultural de la Iglesia es recordada como divulgadora por el mundo de la civilización y de la cultura en la época imperial española. Aspecto que conviene recordar en este año (1947), cuando en la realidad española sobresale la necesidad de estructurar a la población en base a los ideales cristianos. En definitiva, una

recristianización de España que será realizada por la Iglesia que conserva la experiencia histórica y educativa de ser portadora del mensaje cristiano por todo el mundo. Con este propósito se indica como actúa la Iglesia incansablemente ante la nueva situación generada por la Guerra Civil, "otra vez la Iglesia vuelve a tomar a pecho el ambicioso propósito de bautizar a cien razas y depositar en ellas; con los gérmenes perennes del cristianismo" ⁵⁵.

Pero también es cierto que la preocupación parte del tipo de organización que se está llevando a cabo en España. Ante los peligros de la rigidez del Sistema Educativo y la posible caída en un estatalismo, se recuerda que la "centralización es el derivado de las formas de gobierno socialistas y aún totalitarios", puesto que las otras formas están unidas "con el estado democrático y católico ya que permiten una más directa intervención de la familia en el control de los sistemas pedagógicos" ⁵⁶. Es interesante seguir el razonamiento que a continuación se expresa por el planteamiento estratégico de control sobre la política educativa del Estado. Ese control familiar se manifestaría en posibles cambios de gobierno pues forma "nidos de resistencia". El propio concepto de centralización de la enseñanza no se definió tal como algo rígido y es utilizado según las circunstancias del propio poder dentro del Estado. Así resulta que si un gobierno es "Ortodoxo es magnífico, todo el sistema pedagógico nacional queda informado en sentido positivo, pero si es ateo y apátrida, todo el sistema da un vuelco, arrastrando la educación nacional en su cambio de frente" ⁵⁷.

Este autor, Emilio Hernández, diferencia lo que son los servicios de gestión del aparato estatal necesario, del verdadero cometido de la educación. Es decir, separar los órganos burocráticos del verdadero fin educativo. "La libertad de enseñanza es la verdadera meta a que debe aspirar el jefe de un sistema pedagógico" ⁵⁸. La salvaguardia de la organización burocrática viene muy bien, por ser la garantía, entre otras cuestiones, del orden institucional, y, por otra parte, de la política económica que se encargaría de las subvenciones a las órdenes religiosas.

Sigue patente, en los siguientes documentos, la salvaguardia de "los derechos de la personalidad frente a la imposición de determinadas doctrinas". Lo que podría derivar en una "posible imposición de un determinado credo político" ⁵⁹. Los criterios de la imposición política por medio del curriculum hacen acto de presencia. El debate se instalará en las áreas de conocimiento o contenido que se tendrán que desarrollar en el Sistema Educativo. ¿Es factible poder combinar la concepción educativa, propugnada por la iglesia, con la propugnada por el poder político?

Se propone, en este punto, llegar a la delimitación de funciones. Es necesaria para que las distintas fuerzas comprendan el terreno en que cada una tiene asignada su responsabilidad.

"Por eso, porque el Estado se mueve siempre en el orden de lo contingente, de lo histórico, para lo cual tiene todos los medios adecuados, puede moverse en este orden con toda amplitud, no así cuando se trate del orden de lo necesario, como ocurre dentro del orden sobrenatural, con todo el contenido de la revelación" ⁶⁰.

La falta de delimitaciones entre lo histórico y lo sobrenatural es, a juicio del autor, el mal que han "tenido muchos Estados modernos" que se refleja en "las palabras de Mussolini: Nosotros queremos unificar la Nación en el Estado Soberano, que está por encima de todos" ⁶¹. La referencia, tan clara, al poder falangista muestra el grado de lucha interna por el control ideológico en el campo educativo. Toma como referencia a Mussolini en el año 1952 -fecha de la cita-, nos da una idea de la alta tensión que se desarrolla en el Sistema Educativo.

García Hoz apela, en este mismo sentido mostrado con anterioridad, a la doctrina aristotélica defendida por "el mismo Pio XI quien dijo (...) al hablar del Estado" que su actuación va dirigida al "bien común" y a los "servicios específicos de servicio social" ⁶². Queda de este modo marcada la responsabilidad y los ámbitos de actuación política del Estado.

Por si no quedase clara la posición defendida por la Iglesia, por medio de García Hoz -que se muestra especialmente interesado en temas de política educativa-: nueve años después de las opiniones anteriores, es decir en 1963, escribe un artículo bajo el título sugerente de "Dogmatismo, neutralismo y libertad en la educación de hoy", lo que puede ser la aportación más "gráfica" de lo que tendría que ser la posición del Estado en materia educativa. Hace clara manifestación a favor de las instituciones privadas bajo el permanente lema de la libre elección de centro y el respeto a la libertad de los padres en la educación de sus hijos. Por el interés de este tipo de cuestiones, la transcribimos a continuación:

"En resumen, el principio de subsidiaridad del Estado lleva implícito:

- 1).- El reconocimiento de derechos educativos independientes del Estado.
- 2).- Respeto, no ignorancia del Estado, a las actividades educativas que puedan realizar privadamente.
- 3).- Ayuda efectiva, económica, a las instituciones educativas privadas, para que estas no queden en situación de inferioridad respecto de las instituciones públicas.
- 4).- Respeto del Estado a las creencias religiosas, doctrinales políticas y opiniones particulares en cuanto no vayan contra la ley natural, anterior al Estado y, por consiguiente, régimen escolar pluralista en el caso de diversidad de creencias en un país.
- 5).- Libertad efectiva que permita a los padres escoger para sus hijos la escuela que esté de acuerdo con las exigencias de su conciencia"⁶³.

Las relaciones entre la sociedad civil - en este caso, la sociedad liderada por el grupo católico- y el Estado se ponen de manifiesto en las conclusiones del III Congreso de Pedagogía, enunciado en diversas ocasiones anteriores. La novedad estriba en la complementariedad, en que se basa el razonamiento de los criterios religiosos y políticos. "La sociedad civil que alcanza un mínimo de madurez tiene que plantearse necesariamente esta exigencia de su política". Es, nuevamente, el mandato de participación de los cristianos en el mundo político. Se pide a continuación que el Estado tiene que "facilitar el cumplimiento del derecho natural que todo hombre tiene de gozar de los bienes de la cultura". Se expone como legitimación eclesial la encíclica de Juan XXIII "Pacem in terris". El complemento vendrá tomando la

"declaración IX de los principios Fundamentales del Movimiento Nacional que todos los españoles tienen derecho a una educación integral"⁶⁴. Como conclusión del Congreso y por los aspectos de equilibrio en las exposiciones se puede interpretar, que para tal justificación, se toma un principio individualizador, de una política netamente social.

En definitiva, y por último, se toma la "acción política totalitaria" como la anulación de la "libertad social" y que se manifiesta, "de origen menos claro, en la influencia de los medios de comunicación de masas". La valoración de dichos medios pasa por considerarlos perversos "en la medida que ahorran la capacidad de discernir van de hecho embruteciendo al hombre"⁶⁵.

4.2.- IDEOLOGÍA Y REALIDAD EDUCATIVA.

Inicialmente hay que tomar conciencia de la limitación y problemática del lenguaje en torno al término "educación". El lenguaje educativo no es el lenguaje de las ciencias formales, donde la precisión lingüística se ha mostrado posible e instrumentalizable. El educativo se ha mostrado reactivo a la codificación. Como punto de partida tomaremos, brevemente, la etimología de "educación" como forma de aproximación al término.

El vocablo proviene del latín *Ducere*, *ducere* significa conducir *E-Ducere* indicaba conducir -ducere- fuera de algunos tal etimología les ha sugerido la visión educativa de la "Escuela Nueva". Como elemento definitorio, en la relación educadora es preciso contar con el educando. Hay conducción.

Otros derivan "educación" del latín *educio*, que señalaba la acción de formar, instruir, guiar. Podría tomarse como origen de la teoría de la "Escuela Tradicional".

Si nos alejamos de la etimología nos conviene adentrarnos en los significados que pueda acoger el término "educación" en la actualidad. Sabido es que son varios y

no excluyentes, que pueden participar conjuntamente e incluso solaparse. No obstante, para lo que nos interesa, el marco referencial podría quedar como pasamos a exponer.

Es posible utilizar "educación" cuando alguien ha alcanzado un grado de instrucción considerado mínimo en un momento sociocultural determinado.

Las actividades en el centro docente en su conjunto: estudio, lecciones, recreos, juego, etc, incluidas la organización y la metodología, del mismo modo podríamos definir las como "educación".

La toma de conciencia de los procesos sociales, a partir del propio trabajo escolar se podría interpretar como "educación". Que determina, igualmente, tomar conciencia de la propia realidad social para superarla en dos procesos: socialización y liberación.

El saber estar y hacer se considera "educación". En definitiva saber actuar, saber interpretar, examinar y observar.

Por último, la "educación" como formación de la personalidad. Sería la educación de la totalidad de la vida. Se trata de saber actuar en la vida según el bien y el mal que conlleva el mundo de los valores.

Debemos, no obstante, tener en cuenta que este breve comentario obedece a la necesidad de concretar los conceptos teóricos no expuestos claramente en la REP. Dirigida al magisterio primario y rural, su objetivo es mostrar ideas educativas susceptibles de utilizar como "consignas". Estas características son las que hacen que el tono educativo, basado en la antropología cristiana, muestre un carácter reiterativo en su afán de divulgar la idea global de su mensaje.

4.2.1.- Concepto de educación.

El conjunto de posibles significados del concepto "educación" nos hace

comprender que las aportaciones de la REP pueden tomar multitud de direcciones. Pueden, por tanto, incidir con más profusión en alguna de ellas; o más bien, olvidarse de otras. También podría darse la confluencia de varias elaboraciones conceptuales que se podrían entrecruzar a lo largo del tiempo de exposiciones. Es desde estas descripciones, desde donde partiremos para abordar el tratamiento del concepto de "educación".

Desde los primeros artículos, se hace una valoración muy positiva de las posibilidades que tiene la "educación". Se identifica como "una palanca casi omnipotente" capaz de modificar la vida "de los individuos" y de "los pueblos". Se identifica, del mismo modo, con "perfeccionar la obra predilecta de Dios, que es el hombre". En el hombre tendría la "educación" que "desarrollar y desenvolver los gérmenes, de todo lo bueno que Dios ha plantado en el hombre"⁶⁶. Iniciamos, por consiguiente, la concepción educativa bajo las orientaciones propugnadas por la Teología.

El mismo concepto se puede definir como ayuda "al desarrollo de la vida sobrenatural", que se muestra "como cooperación en la obra divina"⁶⁷. En este mismo sentido la "educación" es principalmente una "obra de amor" que en determinadas ocasiones busca el "ideal", aunque en la práctica es "sumamente provechoso que el amor venga a ser más o menos ayudado por el temor"⁶⁸. Se la puede llegar a comprender por la comparación con otras posiciones educativas, pero, según señala el autor, teniendo como modelo el "orden sobrenatural".

En un principio se define la "educación" religiosa, que se ajusta "al mandato divino"; la laica "que ignora ese orden", y la atea, "que lo ataca". Se rechazan las dos últimas por "Estar limitadas en sus actos educativos al orden natural y son, por ello, impotentes para una formación integral"⁶⁹.

En un intento de encontrar una definición adecuada se la compara con la instrucción: que "transmite los bienes intelectuales, y la educación, los bienes morales". Con la disciplina se "modelará el alma del individuo" y se le preparará para "entrar dignamente en las instituciones sociales: Nación, Corporación, Patria, Iglesia,

que son cuna de todos los bienes" ⁷⁰.

La elaboración teórica de las causalidades, parte de que "el primer motor origen de toda actividad es Dios". Desde la misma fundamentación Teológica, considera la propia "actividad educativa" como propia del hombre, pero sin posibilidad de realizarse "sin suponer motores anteriores que hagan pasar a acto la potencialidad operativa de nuestra naturaleza" ⁷¹.

Es importante destacar que con la apelación que se hace a la relación Teológica de la educación se cierra un momento en las exposiciones de los textos de la REP. De los elementos significativos extraídos, nos damos cuenta de que existe un silencio de un década en que se "olvida" el término. Será más tarde, en 1962, cuando García Hoz nos indica el cambio de tendencia del pensamiento educativo, al menos, indica la disyuntiva en que se encuentra. Podríamos decir que se inicia un nuevo momento con la constatación de un cambio que dejando atrás "el pensamiento occidental" dirigido por una idea de "educación como perfeccionamiento que se justificaba en sí mismo por el enriquecimiento espiritual del hombre"; pasa, por la "rápida evolución de la Humanidad" a una apreciación "más utilitarista de la educación". Concluye considerando, que es en las propias relaciones "educación y la profesión" es donde se pone "de manifiesto la educación como bien útil" ⁷².

En este mismo terreno- y unido a los cambios económicos expresados por el desarrollismo-, se ratifica que la "evolución de la vida social" con lo que trae de "Tecnificación, mayor disponibilidad de tiempo libre, la mejor apetencia de cultura" hacen que sean inadecuadas "las enseñanzas que proporcionan las instituciones escolares clásicas". Se apela, como ejemplo, a las directrices marcadas por la propia UNESCO donde se habla de "educación extraescolar" con el propósito de "estudiar la educación de adultos y la lucha por la alfabetización". Para finalizar se hace referencia a un nuevo significado educativo: "la educación debe durar toda la vida" ⁷³.

Dentro del mismo criterio crítico a los modelos anteriores " tradicionales", Arturo de la Orden aporta, desde una visión de investigación, una de las posible

soluciones para los tiempos de cambio social. En este punto, "si la educación no quiere fracasar", no tiene otra alternativa que "apoyarse en la investigación pedagógica". Ya no se habla de las posiciones teológicas. Se identifica "lo educativo" con la mejora de la situación concreta que se estudia". Será la "educación" más efectiva cuando "se centra en los problemas que realmente tienen planteados una escuela, una localidad, o un grupo de instituciones docentes" ⁷⁴. Los aspectos novedosos hacen entrada al considerar como función educativa, los estudios de las problemáticas docentes. Se podría decir que se conecta con la realidad social y su fuerte demanda.

El tratamiento de la demanda social, como consecuencia del desarrollo político, económico e industrial, se pone de manifiesto en el análisis que efectúa el profesor Ruiz Berrio sobre las situaciones históricas de la población y la necesidad de satisfacer "educativamente" estos retos. En su artículo; "El desafío de la sociedad a los educadores", existe un cambio de concepción de la educación, no se trata ya de la "educación impositiva". La elevación de la formación de la población -sacudida por la explosión escolar- pasa por la ampliación de "la enseñanza obligatoria hasta los catorce años y otras enseñanzas posibles hasta los dieciocho". El reto propuesto por el autor vendría dado por no trabajar es ese sentido, pues: "De no hacerlo así engañaríamos a las personas en derecho a poder encontrar posteriormente el respaldo económico cultural moral, político, personal, que necesitarían".

Como conclusión -sigue la responsabilidad educativa- "se negaría la posibilidad de realización que esa persona tiene para hacerse tal en el mundo moderno" ⁷⁵. En esa intervención es la primera vez que se expresan propuestas específicas y no meras elaboraciones teóricas sin contenido práctico.

Esta responsabilidad educativa se tendría que basar, sigue indicando el profesor Ruiz Berrio, en lo que podríamos definir como una anticipación del concepto de "Comunidad Educativa" en la "participación activa de profesores, alumnos, padres y sociedad en general. Sería la forma de comprometer a todos en algo que a todos implica"⁷⁶. Reflexiones que se realizan un año después de la aprobación de la LGE. La perspectiva social de las reflexiones anteriores, muestra los múltiples factores que

inciden en el fenómeno educativo. De la propia complejidad nace la que podríamos calificar la última definición de "Educación". Nos referimos, en este caso, a la "Educación" sistémica. Entra a formar parte de la galería de conceptos educativos la Teoría General de los Sistemas. Como sabemos, incide muy directamente en los estudios geográficos y educativos. La Educación, así considerada, es "un sistema entendido como realidad compleja interconexiónada". Es una nueva concepción para una sociedad cambiante. Su ubicación se realizará en "un medio humano y sociocultural a su vez complejo" que se Influenciarán⁷⁷.

Como elemento de contraste, en el proceso cronológico del término "educación" expondremos íntegramente lo que se entiende por educación sistémica.

"(...) la educación nos viene dada como sistema de comunicación con los elementos típicos y las funciones propias de los sistemas dinámicos comunicativos e informativos, caracterizados constitutivamente por un emisor, un receptor y un canal informativo, y funcionalmente por un impulso o estímulo, una codificación efectiva y una recepción interpretativa o descodificante, en un medio a la vez informativo y receptivo"⁷⁸.

Desde esta exposición, la "educación" será susceptible de ser estudiada con métodos empresariales. La propuesta parte de Gimeno Sacristán, al considerar que: "A la educación institucionalizada se le exige diversidad de logros instructivos y formativos en sus educandos y en muy diversa medida susceptibles de comprobación". Lo que se pretende es "definir los objetivos educacionales" con el interés de "racionalizar la praxis educativa"⁷⁹. En definitiva, se trata de introducir la Pedagogía operativa en el sistema educativo.

4.2.2.- Fundamentación teórica.

La definición del concepto "educación" también se apoya y completa, en determinados momentos, en las referencias que se hacen a las doctrinas filosóficas que lo sustentan. En algunas ocasiones, el método seguido es la definición explícita de la Teoría; en otros, llega a ese mismo objetivo, criticando lo que podríamos denominar los "antimodelos".

En la documentación aportada por la REP, las referencias teóricas se muestran entremezcladas en el conjunto del discurso educativo, lo que hace difícil su concreción; aspecto éste, que pone de manifiesto la complejidad del análisis de los referidos documentos.

Modelo y contramodelos se irán turnando cronológicamente en la exposición de las teorías educativas, según sean las preferencias de los autores que participan en la elaboración de la REP.

Así, nos encontramos que Hernández Rodríguez, E. nos habla de que el positivismo "propagado por diversas corrientes filosóficas" da prioridad a los valores "utilitarios en perjuicio de los morales". La crítica al positivismo se deriva hacia la crítica científica al poner de manifiesto que es insuficiente pues: "como si la ciencia pudiera demostrarnos los objetivos verdaderamente esenciales de la vida"⁸⁰.

Las posibilidades de pensar y de reflexionar, que podríamos definir como trabajo intelectual, también se manifiestan como sujeto de crítica bajo las siguientes afirmaciones. ¿Qué es el intelectualismo? Es la doctrina que defiende que bastan las ideas para la formación educativa del niño". La exposición de pregunta y respuesta -método memorístico del catecismo- sigue indicando lo "erróneo de semejante doctrina". La explicación es ciertamente sencilla: el mundo de las ideas no es suficiente, puesto que "la voluntad es arrastrada por elementos pasionales"⁸¹.

Lo mismo cabe decir del existencialismo "no puede producir más que románticos y excéntricos". La preocupación que se deriva de dicha definición viene dada por la situación de futuro "que se nos viene encima"⁸². No tiene nada de extraño la preocupación al estar escrita en el año 1965, período de gran confusión social con repercusiones en el ambiente universitario.

La aceptación del modelo religioso -como vimos en las definiciones de educación- ocupa otra de las preocupaciones de los autores de la REP. La "educación", se recuerda, "supone una filosofía de la vida", del mismo modo "supone un concepto teológico de la existencia". "La educación es esencialmente conocimiento

y práctica de la religión". La confluencia con el mundo de los valores se interpreta como que el "ideal educativo puede ser el progreso de todos los valores hacia el valor religioso" ⁸³.

La exaltación de la Teología como base de la educación a partir de la crítica a los modelos considerados "nefastos", tiene una concreción en la interpretación histórica que hace Claudio Vila ⁸⁴. Partiendo de la situación "negativa", de la evolución filosófica del mundo occidental, expresa la solución en los siguientes términos.

"Es de todos sabido que al Teocentrismo Teológico medieval siguiera el antropocentrismo de la E. Moderna, que se manifestó en el humanismo del Renacimiento, del cual han dimanado el individualismo religioso y el político, el deísmo, el naturalismo, el racionalismo, el siglo de las luces, y, por fin, el materialismo decimonónico con sus ramificaciones conocidas con los nombres de capitalismo marxismo o comunismo. Es digno de señalar que, al llegar al colmo de su descomposición, se sienta más apremiante que nunca la necesidad de teologizar de nuevo, es decir, de poner en el centro de todo el gran foco de la verdad, Dios".

Se reafirma en la influencia del "americanismo y superficialidad; aún en el campo católico se sienten los efectos de esta atmósfera intoxicadora". El recibir este tipo de influencias se debe al hecho de no haber "sido formado con anterioridad el genuino concepto educacional católico en términos teológicos" ⁸⁵. Puede ser interesante señalar que la referida cita se realiza en el año 1959, lejos ya de las posiciones sociales de posguerra. ¿Se puede descalificar, de forma tan global y rotunda, toda la cultura expresada en la evolución del pensamiento contemporáneo? ¿Es este el pensamiento que nos llevará a potenciar y mejorar nuestro sistema educativo?

Por último, quizás resulte ilustrativo recordar que dentro de las concepciones Teológicas se producen tensiones. "La educación de hoy se enfrenta con un mundo confuso en el orden doctrinal. En los cimientos mismos se habla de Nueva Teología para justificar un ateísmo que a veces hasta se llama cristiano". La aportación de García Hoz ⁸⁶ sobre la Teología de la liberación es evidente. No se puede consentir, en la línea ideológica que estamos tratando, la mínima expresión que atenta con la

unidad del dogma. Es la única referencia que se hace en la REP a esta situación de la Teología. No es extraño por la vinculación que mantiene con la práctica educativa. Ante la "liberación" Teológica, se opone -en una lucha por acuñar y desvirtuar su término- un nuevo concepto que arrancando de la "Tradición Católica, habla de una nueva Teología, de las realidades terrenas y de las vías para encontrar a Dios en medio de ellos y, especialmente en el trabajo".

4.2.3.- La finalidad educativa.

Es importante destacar que todo concepto de la educación conlleva fines. Si el tratamiento del concepto de la educación obliga a abarcar gran parte de las cuestiones educativas básicas, a medida que se avanza en él emergen con mayor fuerza las preguntas y las respuestas sobre los métodos del proceso educacional.

El teleológico no es, ni puede ser, un problema cerrado sobre si mismo, agotable en si mismo. Dando contenido a los conceptos de las educación, empuja al examen de sus funciones y la determinación de sus rasgos específicos. Esta es la causa por la cual este apartado, dedicado a las finalidades de la educación, no podrá entenderse si se prescinde de lo considerado en el capítulo general de educación.

Nos interesa, de manera especial, el desarrollo que sigue la "problemática" de los fines educativos. Por ello, una incursión en los contenidos de la REP será de excelente ayuda para delimitar su origen y su alcance.

Sin entrar en una enumeración de las distintas definiciones conviene recordar que los fines educativos en el período franquista están determinados por la supremacía de un grupo social sobre la sociedad. No es la sociedad, en su conjunto, quien oriente la finalidad educativa, como tendría que ser. Es conveniente recordar, que antes de la guerra civil existía un estado de "crisis" en la teleología pedagógica. Reflejo de las tensiones sociales que toman cuerpo en un conjunto de teorías contrarias a fines impuestos, desde fuera y desde arriba; es la época en la que se estaba generando una concepción "democrática" de la teleología. Obviamente, por tanto, el replanteamiento

de los fines serán los rasgos más visibles del entramado ideológico-educativo que se manifiesta en el nuevo orden educativo.

Como no podía ser de otro modo, en la delimitación terminológica del concepto de "educación" aparece unida la finalidad educativa. Así se dice "que no hay educación que no instruya ni instrucción que no eduque", aunque se indica que "el fin de la educación es cooperar con la gracia divina a formar el verdadero y perfecto cristiano"⁸⁷.

La propia finalidad educativa va acompañada con frecuencia de la concepción axiológica de la "educación". Es un rasgo puesto de manifiesto comúnmente por la llamada "escuela tradicional". El mundo de los valores como guía espiritual para llevar a cabo, en la tierra, los mandatos de Dios. Se identifica, que el "fin de la educación o una educación de valores humanos" va unido "al destino natural y sobrenatural del hombre". El fin no tendrá una operatividad inmediata pues entre el término "educación en el cual se desea conseguir su propio fin directo y propio, y el término de la vida", existe la propia "actividad humana", en la cual "se pone en práctica los valores obtenidos en la educación"⁸⁸.

La misma vinculación se manifiesta en las palabras de M. Ángeles Galino. La actividad educativa se orientará "hacia la trascendencia partiendo de los conflictos y las antinomias de la misma educación". Característica de su aportación, es que no se trata tanto de una imposición "externa a la Pedagogía"; sino más bien, "como exigencias postuladas partiendo de la entraña misma de la docencia"⁸⁹.

Se sigue haciendo incapié en la posición religiosa de los fines educativos. "El Fin sobrenatural está situado en la cúspide de los fines educativos". Es la afirmación que hace García Hoz cuando vincula educación, fines y religión razonando que la aceptación de la trilogía anterior "implica la idea de la que la educación, dejándose influir por el orden sobrenatural, tiene también algunas tareas que realizar respecto de la vida sobrenatural". En consecuencia: "la educación participa de la vida de la gracia". En la propia realidad humana "orientada hacia Dios ocupa un rango destacado la educación"⁹⁰.

En cuanto a la manifestación explícita de la finalidad educativa en la REP esta finaliza muy tempranamente, será en 1953. La última alusión correrá a cargo de García Hoz que mostrará interés en señalar su posición sobre el criterio de perfeccionamiento personal.

La personalidad sería el "testimonio de la superioridad del espíritu", que se manifestará con más poder en cuanto que sea capaz de "dominar los casos inferiores". Se asemejará a "las creaciones artísticas a un cierto impulso divino: locura". La posibilidad de esta situación vendría dada por la confluencia de la "Teología, la Filosofía, y la Poesía para ligar con Dios la más íntima y delicada tarea de la educación"⁹¹. En definitiva, "la educación no tiene como fin inmediato un supuesto igualamiento social, sino la perfección personal de cada uno de los educandos". La vinculación social de la educación - para García Hoz- "adviene como por añadidura a través de la perfección personal"⁹².

4.2.4.- El sujeto de la educación.

El conjunto de las aportaciones teóricas de la REP nos llevan a estudiar al hombre como sujeto de la educación. Previamente, tendríamos que tener presente la doble consideración del ser individual y social del hombre; recordar, igualmente, que a él se dirige la educación, simultáneamente concebida y ejecutada por él. Este "sujeto" es el punto de partida y de llegada de todo el proceso formativo y en este hecho radica la importancia y la necesidad de conocerle y de comprenderle.

Pero, además, el hombre puede ser estudiado desde perspectivas muy diversas. No obstante, lo importante y lo deseable es que todos los acercamientos sobre el hombre, puedan ser reunidos, para comprender las aportaciones sobre la educación del mismo, desde las perspectivas antropológicas, filosóficas y científicas. Se puede elaborar un conjunto de definiciones del hombre que arrancarían de la propia concepción antropológica y filosófica, y que nos llevaría desde el "hombre intemporal" hasta el "hombre existencial", pero no es este el caso.

Lo que pretendemos, por consiguiente, en este apartado de nuestro estudio, es elaborar principios básicos, o analizar críticamente las concepciones generales relativas al sujeto de la educación, o tomar conciencia de las cuestiones que podrían surgir de la búsqueda de principios y del examen de las doctrinas que sustentan su concepción. Tendremos que analizar qué tipo de hombre, implicado en la teoría educativa, está presente en la definición antropológica de la REP.

La primera referencia nos permite acercarnos al concepto de "hombre íntegro" en el cual se desarrollarían todas sus facultades al "máximo rendimiento" y elevándolas "al orden sobrenatural"⁹³. Los cuidados que debe tener el hombre, respecto a su propia forma de ser, son muchos; puesto que, en el hombre "hay una bestia en estado de sopor invernal" que puede "irrupir a través de nuestra infidelidad a los ideales"⁹⁴. El fin de cada "facultad humana" está en que "todas las criaturas sirvan y se orienten al creador"⁹⁵. No se puede pensar en la sustitución del "ideal religioso por otro cualquiera".

Continuando con las características del hombre, en él se encuentra "un elemento de sentido moral innato", que necesita la función educadora para el desarrollo "formativo y reforzador"⁹⁶. Como consecuencia se logrará una "fuerza" de la "voluntad, la rectitud con respecto a la inteligencia y la dedicación de la sensibilidad". Este ideal de hombre religioso fundamentado en la "moral, se ha hecho patrimonio del Cristianismo". Los pensadores que defienden dicho pensamiento serán "S. Agustín, St. Tomás, S. Buenaventura, Suárez", que señalarán el camino "hacia Dios". La posibilidad de la finalidad del hombre radica, según el autor, "en el esfuerzo por escalar con ayudas y medios adecuados" la montaña donde Dios ocupa la cima⁹⁷. Se cita a Herbart como teórico de la educación que justifica, desde su posición Ética y psicológica, la orientación moral innata del hombre.

El camino hacia la espiritualidad será otra de las formas que modela o define al hombre. Se logrará por medio de la producción de "bienes espirituales" y despertando y "fortaleciendo la capacidad de renuncia", considerándola como "una hermosa conquista de sí mismo y de algo más alto"⁹⁸. La renuncia será el camino que

lleve al hombre a no dar importancia y "significado de los bienes materiales"⁹⁹. La repercusión social del razonamiento también está presente; puesto que, "la paz social puede perturbarse por la apetencia de los bienes materiales". Idea de fuerte peso es sinónimo de "gozo espiritual" y de "capacidad de renuncia a lo material". La desvinculación social y la repercusión en la organización de la sociedad que tiene este planteamiento es evidente.

La ambivalencia del hombre, en su personalidad, es lo que le llevará a su situación de "angustia" que tanto puede perder "su virtud en un momento determinado y poseer la no menos maravillosa posibilidad de dar el salto transcendental"¹⁰⁰. Se propone la "austeridad" para que actúe "su parte espiritual". Sería necesario llegar al "Método ascético, consistente en el dominio del alma sobre el cuerpo a fin de evitar cierto vacío"¹⁰¹.

Pero no son solamente características de índole personal las que hacen referencia a las formas del hombre, sujeto de la educación. Para poder mantener su equilibrio se indica "que la religión es un medio imprescindible en la salud mental del hombre"¹⁰². Se parte de la afirmación en que "el hombre es esencialmente religioso". Se podría interpretar como la respuesta, desde el ámbito religioso, a las teorías freudianas.

En este sentido la forma de instrucción, como elemento educativo que ayuda a formar al hombre, se tiene que realizar bajo determinadas condiciones. Lo importante es "no errar su camino y poder arribar felizmente al término que Dios le ha señalado. No ha de ser una instrucción superficial y vana la que le impida cumplir con ese deber"¹⁰³. Se critica la sociedad que "acomoda nuestro yo al ambiente" en la escena donde "nos pusieron al nacer", considerándola nefasta al no permitir al hombre que se ocupe de "su propia existencia, su razón de ser"¹⁰⁴. La irrealidad social se define como la crisis de la toma de conciencia de lo que es "un tinglado" donde se "pierde la fe y aparece la conciencia de la irracionalidad funcional del mundo".

El tratamiento que se hace de la propia inteligencia del hombre está matizada por el sentido último del hombre: Dios. "La inteligencia dejada a sus fuerzas nos inquieta sin darnos soluciones a los verdaderos problemas, pero la inteligencia, con la gracias de Dios, es siempre segura"¹⁰⁵. La inteligencia no considerada de este modo - "atea" - es la que hace "locos" a los hombres. Esta situación nace del propio "pecado original consistente en apropiarse de los frutos de un árbol que se llamaba árbol del conocimiento". Para Francisca Montilla¹⁰⁶ existe una "desproporción de la inteligencia humana, hecha para captar el Ser o Verdad suprema, Dios y al mismo tiempo incapaz de aprehenderle intuitivamente".

Del conjunto de referencias al concepto de hombre, elaboradas desde diversas situaciones, se desprende un interés en definir un modelo de hombre que se puede acercar al que expondremos a continuación, por medio de la siguiente cita:

"Hombre educado, bien formado, es el que es dueño de sí, aquel que ha conseguido para su actividad el equilibrio sereno y armónico y jerárquico dentro de la complejidad personal (...) constructivo de la personalidad auténtica como hemos comprendido, subordinada a Dios y a la perfección moral y religiosa: con esto queremos indicar que el contenido claramente formativo de lo psíquico llega a ser de tal categoría moral y religiosa, con lo que incluso lo psíquico llega a tener un alcance que trasciende lo psíquico, lo inminente y temporal"¹⁰⁷.

Si el conjunto de las calificaciones de hombre estaban en el área de lo religioso, también se hacen referencias a situaciones de autores que representan otro tipo de concepciones; lo que se critica son las etapas históricas consideradas como negativas para la concepción católica de la realidad. Ejemplo es la interpretación que se hace de la modernidad. Así, la Edad Moderna se cataloga de "nave cartesiana" que disgrega al hombre "en fragmentos" olvidando la "unidad objetiva y real". El recorrido por varios autores nos hace comprender que Hobbes solo verá el egoísmo, "Homo homini lupus"; Rousseau, el sentimiento; el naturalista, el "Homo fosili" o el "homo sapiens", y el frío pensador, el "homo intellectualis". También Herbert Spencer con su ideal de hombre que pretender "llegar a ser un buen animal". "Egoísmo, sentimiento, intelecto, animalidad, porciones, fragmentos, aspectos incompletos del hombre". Ante esta

situación se propone llegar a un "áncora de salvación del acervo cultural humano, reintegración del hombre" ¹⁰⁸. El razonamiento es sencillo : "O tienen fe los hombres y se sienten situados bajo el signo de Dios, o carecen de ella y buscan fuera de ese signo la clave de su existencia". Para diferenciar los modelos propuestos se recurre a la aseveración divina de Jesucristo. "El que no está por Mí, contra Mí está". En esta situación la "filosofía existencialista ha recogido esta postura del hombre sin fe". Se manifestará en la "angustia de Kierkegaard o el temor de Heidegger o la desesperación de Unamuno o la náusea de Sartre o el fracaso de Jaspers" ¹⁰⁹. Es por tanto, la negación de las corrientes filosóficas que puedan poner en duda el valor religioso del hombre. Se concreta en los filósofos que encarnan el espíritu de la Ilustración y del existencialismo, como doctrinas contemporáneas.

Con esta referencia a los que podríamos catalogar como "antimodelos" de hombre, iniciaremos un segundo período guiado por los textos de la REP. El criterio diferenciador lo marca la entrada en los artículos de la Revista de la concepción de ciudadano y su relación con la sociedad. Hasta el momento se hacía una interpretación aislada de los aspectos sociales. No es que desaparezcan los criterios marcados con anterioridad, pero sí se marca un cambio de tendencia cuando en 1964 se habla de la necesidad de la educación de adultos. Se inicia un nuevo concepto o adaptación al espacio social.

Se habla de "educar la libertad de los adultos" y la responsabilidad que tiene "los medios de expresión y formación de la opinión pública". Se puede utilizar la prensa para dar "criterios claros "ante " la libertad política, social, profesional, cultural, etc. en cualquier ciudadano consciente" ¹¹⁰. El cambio es significativo. Se inicia la relación hombre con su entorno social y se expresa la necesidad de la educación, no directamente, sino valorando la importancia que adquieren a través de los medios de comunicación. Se inicia la lucha por su control. El problema, en este momento, después de 1966, en que "el hombre necesita desarrollar su capacidad de elección entre las múltiples posibilidades que la vida le ofrece". La dificultad estriba, sigue señalando García Hoz ¹¹¹, en saber elegir "entre lo real y lo aparente, porque el mundo de hoy es muy complicado". La solución propuesta que marca un cambio de

tendencia en los postulados anteriores se basará en que "la educación cada vez ha de estar más claramente personalizada". Es la propuesta ante el mundo cambiante de la década de los años sesenta.

Ahora bien, la situación del hombre ante la sociedad no aísla el problema que sigue permanente en la REP, la reafirmación del modelo de hombre, que en este caso, por medio de Garmendia de Otaola (1967), y bajo el título de "La minoría que propone la nueva civilización", lo definirá de super-hombre¹¹², próximo a las características que se propone en la formación de los grupos dirigentes.

"El super-hombre será el hombre totalmente y anímicamente evolucionado en el sentido de la plenitud de Dios, para ser realmente culmen de la creación y rey de todo lo extra-Dios. Y, buscando formas antiguas: hombre sabio, virtuoso, feliz: el hombre perfecto, selecto, regidor (Sócrates). El hombre sabio, contemplador de ideas eternas, virtuoso donde virtud es: ritmo y armonía, medida y proporción, sinfonía; virtud como purificación: dominar las propias energías y preparar el alma para el gran retorno, al estado primitivo de la contemplación de las realidades eternas del mundo ideal; virtud como imitación de Dios (Platón)".

La pervivencia del modelo religioso se complementa con las críticas que García Hoz hace ante el IV Congreso Nacional de Pedagogía. De nuevo critica a las filosofías contemporáneas que mantienen una concepción diferente a la propuesta por el modelo religioso. Es la lucha ante la concepción individual del hombre y la concepción social del mismo, aunque el personalismo intente superar esta dicotomía. Para García Hoz, acompañando a la filosofía cristiana, "nos encontramos con que hay filosofías como la marxista y algunas derivaciones del existencialismo que no encuentran otra justificación del hombre que su propio compromiso y sumisión a la vida de la colectividad"¹¹³. Hace referencia a Sartre, Wittgenstein y Schifler. La preocupación viene por la situación ante los nuevos acontecimientos sociales y los cambios experimentados en la sociedad: "¿qué tipo de hombre es el representativo de nuestra sociedad y de la que se acerca inmediatamente?"¹¹⁴. Expresa García Hoz¹¹⁵, nuevamente, la necesidad de contar con los medios de comunicación para que "la persona" no sea "poseída" por la sociedad. La pervivencia del peligro del hombre "se

sitúa no sólo en el área de las necesidades materiales, sino y principalmente, en la posible pérdida de su condición de hombre".

La necesidad de mostrar como la característica primordial del hombre su individualidad se contempla en la última referencia de este apartado. Para Tusquets¹¹⁶, la preocupación se basa en el auxilio "al hombre como tal, para que no resbale cuesta abajo, para que no se disgregue psíquicamente, para que se encamine cada vez más lejos de lo infrahumano". Este modelo de hombre coincide temporalmente con el año en el que se pone en marcha la Ley General de Educación.

4.2.5.- Tipologías Educativas.

4.2.5.1.- Educación Social.

Las variantes educativas se pueden desarrollar desde el punto de vista de su implicación con la sociedad. Existen dimensiones que se consideran sociales o que inciden en el mundo de la educación para facilitar, normalmente, la integración de los educandos en el mundo de los adultos. La forma de realizar, de exponer, de dirigir los intereses últimos de los propios sistemas educativos, es lo que determinará si la educación social se transforma en una preparación para la vida de adultos, o si es parte de un proceso de socialización. El límite estará marcado según la intencionalidad política-ideológica que sustenta dicho proceso. Nos atenderemos en este apartado a las referencias explícitas de la REP en este campo.

Se pone de manifiesto la necesidad de reorganizar el campo de la educación social una vez finalizada la guerra civil. "De nuevo se plantea la necesidad de encontrar una base inquebrantable a la educación, en su aspecto social". La reorganización de la sociedad lleva a fundamentar la convivencia en lo que se consideraría la fundamentación religiosa por medio de las "Encíclicas llamadas sociales de los Papas León XIII y Pío XI". Se constata la repercusión del conflicto social en 1947 -es una de las pocas ocasiones en la que se realiza-, afirmando: "Que existe una guerra social es evidente"¹¹⁷. La realización práctica de la educación social

pasa -en este caso de socialización,- por conceder a "los sólidos principios familiares" la valoración de organización anterior a la "sociedad civil"¹¹⁸. En la tensión familia-sociedad se valorará la educación social como la necesidad de "una doctrina sobre la sociedad y las relaciones entre el hombre individual y la doctrina sobre la sociedad". Se indica que el planeamiento es "divulgar la doctrina sobre la propiedad, fundada en el derecho natural".

En la línea de la concepción religiosa de la educación social se sigue considerando que no "podemos hablar de vida social, prescindiendo de su segundo adjetivo, cristiana". La forma más sencilla que se propone para regenerar la sociedad sera la de volver a las tradicionales estructuras anteriores a la Guerra Civil y dirigidas por los mismos planteamientos educativos. Se apela a la organización social de la tradición para recomponer la vida social. Así, se habla de la "experiencia de veinte siglos que pueden dejar provisionalmente tranquilos a los justamente preocupados por un posible peligro de la dirección formal de la enseñanza"¹¹⁹. El juego de intereses ideológicos se une a la preocupación de la organización de los nuevos valores educativos que necesita el Nuevo Régimen.

A la educación social se une la estética para dar un concepto de la educación del "buen gusto". Se basará "en el sentido de la medida, de la conveniencia y de la delicadeza en todas sus formas; gusto por el orden y la exactitud, incluso en las cosas pequeñas". Resume el autor¹²⁰ lo que podríamos calificar como el ejemplo de la percepción de lo "social" y su vinculación con la finalidad educativa:

"En resumen: una educación estética-social de esta clase hará sentir, a los jóvenes sobre todo, el orgullo legítimo de ser caballeros de esa gran ley que es el Bien; de esa dama que es la Virtud, de ese ejército glorioso que es la tropa de los hombres honrados: hará gustar la grandeza del sacrificio oculto por Dios, la familia, la sociedad, la patria y toda la humanidad".

La propia convivencia humana se basaría en la educación social que tendría por fundamento "una visión cristiana del mundo con su sentido trascendental". Se impone, como ejemplo -no educativo, sino de socialización o aculturación-, la necesidad de crear "en el niño una mentalidad abierta a una concepción católica del mundo" para formar "una cálida convivencia social"¹²¹. En definitiva, el rechazo al conflicto social

por medio de la educación. En el mismo sentido se muestra la necesidad de que la "doctrina social cristiana" sea para "llevarla a la práctica en términos concretos". El proceso se basará, nuevamente, en la educación social, como indica "el mismo Papa en la encíclica *Mater et Magistra*"¹²². Será la orientación de la participación de los cristianos en la sociedad. Resaltar el carácter "catequético" de las relaciones entre la sociedad y el individuo.

4.2.5.2.- Educación Política.

Tendremos que indicar, inicialmente, para el desarrollo de este apartado, la vinculación que existe entre la cultura nacional y educación nacional. Sobre este principio que se desarrolla sólo cabe decir que son conceptos inseparables. Lo último es, obviamente, el vehículo de la primera, cuando la cultura nacional está consolidada.

No obstante, esa relación es sólo abstractamente una equivalencia que no se encuentra tan fácilmente en la realidad. Las fisuras que se producen en las sociedades determinan, en la mayoría de los casos, desfases entre educación nacional y cultura nacional. Cuando los elementos culturales no llegan a insertarse en la cultura "socializadora" que es la que maneja la educación institucionalizada, esa educación no merece el apelativo de "nacional". No refleja la cultura nacional propiamente dicha, o los ingredientes que tienden a constituirla. Es entonces cuando el sistema educativo proyecta una cultura impuesta sobre otra dominada que pugna por emerger.

Ante la "fisura" histórica española, dentro de la crisis social que llevará a la guerra civil, ¿a qué educación política -en términos de educación nacional- se referirán los escritos de la REP?, ¿qué podemos entender por educación política? Antes de continuar señalaremos que las referencias a la "política" son escasísimas y no van más allá del año 1957.

La educación política pasa, en un primer momento, por la delimitación de la concepción patriótica de la educación, más cercana a la ideología del Estado totalitario. Desde esta posición se esfuerza en hacer una clara difusión de los peligros

que se podrían producir si existiese "una exacerbación del sentimiento patriótico" que conduciría "a un mal nacionalismo, cuyos resultados son siempre violentos"¹²³. Considerando la "educación patriótica" como legítima en su acción en "beneficio de la propia nación", se pone límites a su propia actividad en cuanto que "hay otros derechos que marcan las libertades individuales". El sentido de la primacía del individuo, ante el posible poder acaparador del Estado se manifiesta en toda la reflexión.

Del mismo modo se puede considerar a la "educación política" como un servicio que se hace "formando a los hombres que han de encarnar la vida política". Esta formación de los grupos dirigentes -"cuadros"- evitarán "las formas revolucionarias" que se producción por "circunstancias externas"¹²⁴. La función educadora tendría como misión acomodar al "educando a la vida social" al objeto de formar "un pensamiento idéntico en todos los hombres de la unidad nacional, con lo cual la educación se convierte en principio interno de unidad política de un Estado"¹²⁵. Si la "acción social" hace acto de presencia "dentro de la organización de la comunidad", se podría decir que "entonces pensamiento y acción, educación y vida política, interfieren y aún, pudiera decirse que llenan la vida juvenil".

La posición "más política" de la interpretación en la educación deja paso, por último, a una posición "ecléctica" pretendidamente "neutral" en la que se indican los peligros de la politización de las materias de estudio.

"Entre los medios de la educación política hay que distinguir los propiamente educativos y los instructivos, cuando las enseñanzas de distintas materias se ponen al servicio de la educación política. Aparte de las asignaturas llamadas conocimientos actuales. Política o Formación política cuyo objetivo es abierta y naturalmente preparación e influenciación política de la juventud; se prestan especialmente para este fin la enseñanza de la Historia (p. eje. la interpretación de los hechos históricos desde el punto de vista del Materialismo dialéctico y la lucha de clases), la de Geografía (con las ideas geopolíticas, de espacio vital, el tratamiento de los territorios irredentos (...)).

Sin embargo, todas las asignaturas son susceptibles de una politización, hasta las ciencias exactas. En este sentido hablan los nacionalsocialistas de una física alemana, como si esa ciencia hubiera sido dominio exclusivo de aquella nación. El mismo camino lo sigue la Rusia Soviética al enseñar a millones de niños de su territorio y su órbita de influencia que todos los inventos y descubrimientos fueron realizados, en verdad por los rusos, aunque había el mundo occidental del Bell, Edison, Siemens u otros" ¹²⁶.

En esta última cita, como observamos, queda reflejada la imagen equidistante entre las dos ideologías "fuertes" que dominaban el espacio político contemporáneo: la Materialista, por su pervivencia temporal, y la Nacionalsocialista, por la pervivencia dentro del estado español. Lo que se muestra en este año de 1957, es el intento de definir la ubicación ideológica, no tanto en términos políticos como en términos de ubicar las relaciones Iglesia-Estado.

4.2.5.3.- Educación Religiosa.

Como hemos visto en las tipologías educativas anteriores, éstas están dentro de lo que podríamos llamar "influencia religiosa". Si en el presente apartado nos adentramos en la "Educación Religiosa" tendremos que hacer referencia al criterio definidor del mismo. Este no es otro que las referencias manifiestas que se hacen, desde los artículos de la REP, a la propia "Educación Religiosa".

En este estudio es necesario tener en cuenta que la Educación Religiosa está ligada a la problemática del adoctrinamiento. Comprendiendo que casi siempre se adoctrina; cuando se moraliza, resulta más apremiante aún la necesidad de aceptar que es casi imposible instruir religiosamente sin adoctrinar. A pesar de que se alude al adoctrinamiento en materia religiosa, se puede instruir con cautela. Podríamos decir, que se puede instruir religiosamente sin recargar los contenidos confesionales y evitando los elementos proposicionales religiosos; en este punto, se uniría la utilización de métodos adecuados, que no sean impositivos y cargados de irracionalidad. Debe recordarse, en este mismo sentido que es difícil conjugar la verdad, objetiva

y subjetiva del contenido religioso católico, con métodos tolerantes y críticos. ¿Cómo no imponer una doctrina, que se considera revelada, cierta y avalada por la inspiración bíblica?

Sólo nos queda indicar que el adoctrinamiento es una distorsión de la instrucción, que impone violencia al entendimiento, reprime la originalidad, manipula, infantiliza e inculca pensamiento. La intención es el criterio principal para discernir el adoctrinamiento.

Desde estas opiniones se vincula cultura, religión y vida. Para García Hoz, la unidad cultural, "estructurada por la cultura religiosa, es algo más que un saber"¹²⁷. Entiende que la "santidad" es sinónimo de la "sabiduría", que está dentro de las enseñanzas y lenguaje de la "escritura", lo que conformaría una "unidad de pensamiento, originada por la "cultura religiosa", con su repercusión en la vida y en la educación. Pero el proceso cultural religioso no sólo se realiza en estos momentos. La tradición lleva a recordar a "aquellos monjes primitivos" que por "obra y gracia de su vocación" se convirtieron "en agentes primarios de la transformación social". Sigue opinando M^a. Angeles Galino¹²⁸, en claro paralelismo con la situación que se daba en 1947, que dichos monjes "habían pasado el puente de los imperios bárbaros para reflorcer en el concierto orgánico de la cristiandad medieval". Dentro de este interés no es menor el tomado en resaltar la "acción misionera" que está implícita en "cualquier actuación cristiana". La verdadera misión no estará, para Paniker¹²⁹ en "irse a la selva a convertir infieles, sino en afianzarse en la Iglesia para que ésta se expanda". El campo de trabajo sería la "civilización occidental".

Una de las características propias de la "Educación religiosa" será el misticismo. En un principio para que la posición mística tenga efectividad tiene que partir del conocimiento del mundo. El místico se tiene que "perfeccionar por medio de la cultura y precisa de ella para hacerse eficaz"¹³⁰. La mística, dentro de la "Educación religiosa", se diferencia de la "pedagogía naturalista en que tienden a una preparación para la vida", "está subordinada a la consecución de un ideal más alto, cual es el goce con Dios y la gloria eterna"¹³¹. La posición de la "Educación religiosa"

parte de la propia concepción mística de la realidad. "Los místicos comienzan muy pronto a poner en práctica este apartado en que toman conciencia clara y evidente de la inalterabilidad de esta vida que se llama real". La renuncia al mundo real se extiende al resto de los "cristianos que hacen profesión de no pertenecer a este mundo" puesto que "están de paso hacia la patria eterna"¹³².

No es extraño, como en este caso, encontrar referencias religiosas para solventar problemas de convivencia humana. Son los tiempos en que se necesita reconstruir la convivencia social y buscar la imagen de la paz en España. La paz "tiene que proceder del espíritu interior. Debe alcanzarse sobre la roca incombustible del derecho natural y de la revelación divina"¹³³. Las bases de la convivencia internacional se basan en los preceptos teológicos a los que unirán las consecuencias educativas. Está dentro de este argumento el pensamiento "moral" y "educativo" que consideran "irreductible a cualquier otra clase de soluciones".

Si el campo de actuación de la "Enseñanza religiosa" es tan amplio y eficaz, ello se debe a "los propios medios que pone a disposición del educador", en clara diferenciación con la educación "laica". "Los métodos que son susceptibles de utilización pasan por ser los de orden sobrenatural", como la oración, "Sacramentos y la meditación u oración mental"¹³⁴. Unidos a los anteriores se ponen como procesos deductivos, dentro de la educación religiosa más sobresalientes, "la confesión y la comunión" necesarios para el reto del cristiano que no es otro que la "reconstrucción integral". Esta actuación sería más efectiva si, tal como se propone en el I Congreso Internacional de Pedagogía, se lograse un "código social, en el que los católicos de todos los países puedan encontrar un sumario de sus directores pedagógicos"¹³⁵. La unificación de criterios y las directrices mundiales son las aspiraciones que se pretenden desde la formación religiosa.

Las propias características personales de los individuos se toman como posibilidades de formación religiosa. Se hace referencia a la "inquietud", como característica del hombre que se tiene que despojar de lo humano para ser "energía" que aparece de las funciones del alma "vuela sobre las olas del amor tras el Bien único"

¹³⁶. El fin de la educación cristiana sería despertar en el hombre "la voluntad de esforzarse para limpiar su vida de todo contenido puramente humano a fin de transformarse". La "educación religiosa" se vincula a la "vida cristiana" que no está basada en las "adquisiciones humanas", sino en la "capacidad de recibir en sí la influencia de un agente de superior naturaleza"¹³⁷. La síntesis de la "Educación Cristiana", se fundamenta en la propia concepción de Santo Tomás, Jesús Valbuena¹³⁸ así lo cita, por medio del Pontífice, en 1965.

"Ha de considerarse al hombre en el conjunto de toda la vida humana -física y espiritual, intelectual y moral, individual y social-, no con miras a reducir esta vida a alguno de sus aspectos, sino para darle mayor amplitud, elevándola, regulándola y perfeccionándola íntegramente. El hombre no cristiano-exageración y a la vez parcelación pagana de lo humano- es el que en realidad ha hecho, por una evidente paradoja, semejante reducción de la vida del hombre, restando a éste las dos notas más salientes de la personalidad, que son el sentido de totalidad y de autosuficiencia (..)".

La "Educación religiosa" descansará en los "valores religiosos". Para Ricardo Martín Ibáñez¹³⁹, son los que unifican "toda la actividad humana". Ante la inestabilidad de los años sesenta, indica que el ideal religioso está presente en España: "felizmente en nuestra patria la situación no tiene la gravedad de otros países". La preocupación por el mundo cambiante hace que se proponga unificar y extender los valores religiosos pues sin ellos "nuestra tarea de educadores se complica extremadamente".

4.2.6.- Imagen de la Educación familiar.

A lo largo del siglo XIX las mujeres de Europa fueron tomando conciencia, como grupo social, de que sólo una igualdad de oportunidades educativas posibilitaría su auténtica liberación. Mientras las ideas liberales y democráticas favorecieron la emancipación a través de la enseñanza, los movimientos de corte autoritario, a cambio del apoyo que les prestó la Iglesia Católica, asumieron la tradición de ésta en lo que

concernía a las relaciones entre hombre-mujer, padres-hijos, educación -familia-sociedad; coincidiendo en los principios de autoridad, obediencia, disciplina, jerarquización de las relaciones e intromisión en la vida privada. Se redujo a la mujer al simple papel de esposa sometida al varón, sin otro horizonte que el hogar.

Esta especificidad limitadora que le fue impuesta a través de unos rígidos contenidos educativos, basados en la separación de los sexos a partir de presupuestos biológicos, explica que deba hablarse de educación femenina y de enseñanzas de la mujer como algo propio, en nuestro caso concreto, del franquismo. Dentro de las coordenadas educativas del régimen, esta educación iba a presentar unos perfiles muy nítidos, plasmados en una legislación modeladora de determinados comportamientos domésticos, sociales, laborales y culturales.

El análisis de esa política educativa oficial se percibe por su proyección en los campos familiar, social, profesional, cultural y político, y lo que es más importante, la asunción por parte de la mujer de los principios ideológicos subyacentes en dicha política y la expresión de los mismos en su vivir cotidiano.

En la larga vida del régimen de Franco se pueden distinguir dos etapas en relación con el aspecto que nos ocupa. La primera, de 1936 a 1961; la segunda, a partir de esta fecha hasta 1975. El punto de inflexión viene marcado por la Ley de 22 de junio de 1961, sobre derechos políticos, profesionales y de trabajo de la mujer. Y esto es así porque su participación masiva en el proceso educativo y su incorporación al mundo laboral en la década de los sesenta vino motivada no por una evolución de las concepciones ideológicas del régimen sobre su papel en la sociedad, sino por la necesidad de mano de obra barata y poco cualificada para una industria en expansión.

Lo que nos ocupa, a continuación, es observar el tratamiento que realiza la REP sobre la educación familiar, y más concretamente de la mujer, dentro del discurso histórico educativo.

4.2.6.1.- La realidad de la enseñanza femenina.

Es de común aceptación el gran poder de socialización, que ofrece la mujer no sólo porque constituye la mitad de la población, sino por su función, especialmente en el seno de la familia, como transmisora de valores y normas.

Dado su papel de transmisoras, ya que socialmente les ha sido adjudicada la crianza y primera educación de los hijos -es decir, actúan como agentes socializadores privilegiados- las mujeres constituyen un elemento de interés permanente para el sistema social y político; aun cuando ese interés no sea confesado expresamente en la mayoría de los casos.

En el intento de sistematizar los contenidos de la REP, encontramos que se toman como referencias, para interpretar la educación femenina, las aportaciones del Padre Poveda.

La situación del Padre Poveda dentro de la tradición pedagógica española la pone de manifiesto Angeles Galino¹⁴⁰. El Padre Poveda "recoge el hilo que le tendieron los clásicos y lo anuda al siglo XX". Al ser considerado un "hombre de acción", su obra consiste en "haber plasmado una Pedagogía para la mujer de la que dan muestra sus escritos y su Fundación, la Institución Teresiana".

La Pedagogía del Padre Poveda estaría "informada de la eterna Pedagogía sobrenatural de la Iglesia, y resuelve el gran divorcio de tradición y Progreso" que esté dentro de las dicotomías de la Pedagogía moderna.

La situación de la mujer en la sociedad y su vinculación a dos mundos, el social y el familiar, hacen que Galino tome del pensamiento del Padre Poveda lo que considera su aportación más sobresaliente: la ubicación de la mujer en el mundo cambiante que se percibe en la España de 1951.

"Yo diría que el Padre Poveda no le abandonó jamás la preocupación de definir la situación de la mujer dentro de la sociedad actual. A este fin

estudia, su misión sirviéndose del doble criterio empírico y sobrenatural para inducir de los datos histórico-sociológicos y deducir los designios divinos el oficio propio de la mujer, destinada para ayuda del hombre"¹⁴¹.

Los cuidados que tiene que tener la mujer y su educación pasan por la dedicación de la Pedagogía a las jóvenes, máxime cuando el mundo que les ha tocado vivir esté rodeado de la "superficialidad, la presunción vana, la estrechez de miras, la locuacidad, la blanda molicie, la inconstancia, la pedantería y la rutina". En esta situación es donde actuará la educación teresiana para salvaguardar a las jóvenes estudiantes:

"(...) porque frente a cada fisura del alma femenina establece el Padre Poveda robustos contrafuertes que apuntalan el edificio, precisamente allí donde el peligro más amenaza"¹⁴².

Después de un largo silencio temporal (desde 1951 hasta 1974), será García Hoz¹⁴³ quien recuerde la educación de la mujer en palabras del Padre Poveda. Resalta y recuerda que sus ideas se hallan "fundamentadas en la unión de Cristo y su Iglesia". En este caso la referencia a la mujer se olvida y se pone como ejemplo de "estímulo y orientación para que todos los educadores sientan su profesión como un compromiso personal y de solidaridad y entrega a la perfección de los otros".

Si hasta el momento nos habíamos referido al modelo pedagógico que sirve de guía y de reflexión sobre la educación de la mujer, también el recuerdo al pasado imperial está presente en la definición del papel de la mujer, y más exactamente el papel de la mujer española.

Desmitificando dentro del proceso colonizador en América, hace acto de presencia la educación femenina que se llevó -en este caso a Méjico- y su influencia positiva del mismo. En palabras de Galino¹⁴⁴, la dimensión de la figura de mujer en América adquiere otro sesgo gracias a la aportación de la cultura española:

"Diríase que la mujer americana prolongó en sí misma las virtudes que caracterizan a la española, de quien aprendió señorío, recato, elegancia y

devoción". No sería una labor colonial, "porque no hubo colonias, sino civilizadora y cristianizadora".

Vienen a completar la percepción de la mujer, las conclusiones del I Congreso Internacional, en su cuarta sección, donde se expone la dualidad de la mujer, reiteradamente manifiesta. Lo que se plantea en el mencionado Congreso, desde una óptica externa y dirigista, son los "criterios de una educación adaptada a la mujer". Planteamiento que pone de manifiesto la posición de poder sobre la propia mujer en instancias oficiales que podríamos denominar patriarcales.

Los criterios que se proponen partirán de la siguiente clasificación:

"Criterios internos: la constitución somática, el ritmo fisiológico, la estructura psíquica, mediante la cual la mujer se distingue el hombre (...).

Criterio externo: la misión social de la mujer (...). Salvo un punto que reúne las exigencias de los criterios interno y externo, a saber: que la femineidad encuentra su exposición normal en la misión de esposa y madre"¹⁴⁵.

Pero no es solamente la preocupación por la educación de la mujer en su privacidad lo que se tratará en la REP.

Así, las primeras precisiones sobre la mujer dejan claro que:

"(...) la función maternal condiciona la función profesional. Maternidad y profesión, siendo posible la actuación, guardan entre sí una proporción inversa. A un máximo de maternidad corresponde un mínimo de profesionalidad y viceversa. Y esto, en virtud de un principio de compensación biológica"¹⁴⁶.

La posición de la mujer ante la familia y ante el trabajo influirá en su relación con el hombre, que se debe de basar en la "solidaridad social"¹⁴⁷. Al disminuir la implicación de la mujer en las tareas domésticas, la situación de cambio provocaría la sustitución de "las falanges de madres y amas de casa"¹⁴⁸.

En 1965 la REP asume en realidad como hecho inevitable la incorporación

laboral de la mujer; siempre con matizaciones que mostramos a continuación.

Se explica la postura de la REP en el III Congreso de Pedagogía y bajo el título tan significativo de: "Problemas que implica la función social, económica y cultural de la mujer". Persiste el intento de acotar la función dual asignada a la mujer: Por un lado, su peculiaridad biológica, y por el otro, su función social.

Para Concepción Sanz la profesión en la mujer "la independiza, pero no es suficiente "para satisfacer las ansias de su corazón". Considerando que "para su liberación social y económica hay que lograr igual que para el hombre, la plena profesionalización de la mujer", sin perder de vista que la verdadera esencia de los femenino es: "la creación amorosa que culmina en el hogar y en los hijos que le dan vida"¹⁴⁹.

Para finalizar este pequeño recorrido de la atención que manifiesta la REP a la mujer, no deja de ser chocante que se cite a Concepción Arenal como paradigma de lo que tiene que ser la mujer en 1969.

Se ofrece como modelo la mujer por ser "luchadora incansable en pos de la educación femenina". Se reconoce como "siglo y medio más tarde el mundo ha dado la razón a la mayoría de sus argumentos y en España como en los países civilizados la mujer va logrando el pleno reconocimiento de la sociedad y es cada día más la auténtica compañera del hombre en todo momento y lugar"¹⁵⁰. No cabe duda de que, con esta única alusión a Concepción Arenal - por otra parte ajena a la orientación ideológica que sobre la mujer realiza la REP-, queda prefijado el comportamiento moderno de la mujer.

4.2.6.2.- El papel de la familia en la educación.

Es necesario indicar que la restricción jurídica de la mujer española alcanza cotas medievales, sobre todo en lo referente a la mujer casada, a la que se prohíbe comparecer en juicio, comprar o recibir inmuebles disponer de sus propios bienes sin

permiso del marido; y necesitan el permiso del cónyuge para firmar un contrato de trabajo. Todas esas leyes se mantienen en vigor durante más de veinte años. Radicalidad que se explica, en el estado franquista, por la necesidad de hacer desaparecer cualquier residuo de las actividades que habían arraigado en las mujeres durante la Segunda República.

La función de la mujer en la familia, no se tiene que desligar del enorme peso que sobre ella se ejerció después del vacío demográfico, y que obedecía a una estrategia de reconstrucción y de potencia no desligada de la idea de Imperio.

Este intento fue acompañado de la ideología religiosa. Se llegó a sostener por parte de algunos medios, que la caída de la natalidad se debía a la pérdida de los valores religiosos. Para reforzar este entramado nacional católico, era necesario elegir modelos autorizados que pudieran conjugar la ortodoxia religiosa y el espíritu de sacrificio con la operatividad ante el nuevo ritmo social y el cambio en las instituciones.

No es de extrañar por tanto, que las referencias a la familia, que realiza la REP, estén en consonancia con la pretensión política y religiosa imperante en estos momentos.

El tratamiento de la familia parte de lo que se consideraba la base de la Institución familiar: la autoridad. Así lo entendía Deya, pues será la propia autoridad la que deja "huellas indelebles en la personalidad del niño". La situación de los papeles familiares estarán claramente definidos: " la madre es el sentimiento" y el "padre es el representante de la fuerza, es la base de la familia".

Estos aspectos serán, junto con la escuela, los que encaminarán al niño hacia fin de la educación. La falta de armonía entre familia y escuela es lo que se olvidó en "la labor funesta que desarrollo la escuela durante la República"¹⁵¹.

No es solamente la percepción de la familia, en su espacio íntimo, el objeto de interés por parte de los autores de la REP. La relación de la familia con el Estado tiene

una presencia constante en el análisis familiar. Se busca dejar constancia del predominio de la responsabilidad familiar respecto a la educación de los hijos, y el papel subsidiario del Estado, con la vinculación a la Iglesia en esta relación siempre conflictiva. Entramos, de este modo, en una trilogía de difícil equilibrio y que se repetirá con frecuencia.

"Contra el derecho de la familia, y, precisamente, de los padres, a la educación de sus hijos, derecho innegable y también fundado en la tradición jurídica e histórica de los pueblos, aun los salvajes, se hiergue la pretensión desmedida del Estado al monopolio escolar. Igual confusión existe respecto a los derechos y deberes de la Iglesia en materia educativa, derechos y deberes derivados de un mandato divino, claro y solemne, consignado en los Evangelios, que Ello siempre ha afirmado y defendido contra todo y contra todos a través de los siglos"¹⁵².

Prosigue el interés en el estudio de la relación entre familia y sociedad - desligándolo de la evolución personal- por parte de García Hoz, cuando analiza la evolución personal y los caminos que llevan a la socialización.

Este proceso enmarca la "inserción libre del hombre en nuevos grupos sociales" partiendo de la sociedad que le es dada, "la familia". El propio hombre, en su desarrollo, encuentra, "el ambiente profesional, el ambiente social de amistad de relaciones en que su familia se desarrolla". Se inicia el orden natural de socialización al considerar que ambas, familia y sociedad "no son sociedades de libre elección".

En consecuencia, se hace prevalecer el origen natural de la familia; pues es "aquella en la cual el hombre recibe el ser y da sus primeros pasos en la vida". Se une la fe a la experiencia familiar. "Familia y fe son las experiencias más altas de la personalidad". De la valoración de la familia depende la función socializadora de la escuela, que podrá carecer de sentido si no está "enlazada con la vida familiar originaria del niño con la sociedad a la que esté abocado"¹⁵⁴.

Los cambios sociales que se producen en España en 1953, en su apertura internacional y su repercusión en la familia, son analizados por Francisca Montilla¹⁵⁵, que hace una llamada de atención sobre lo que considera que tiene que ser una nueva

educación de los padres, con pretensiones de hacer prevalecer el modelo familiar considerado como tradicional. Según la autora:

"Hasta nuestra Patria llegan corrientes extranjeras, que se infiltran y prevalecen, a pesar de encontrar el baluarte de una tradición Católica sólidamente arraigada y de unas costumbres y modos de ser contrarios a ello".

No llega a comprender como en el ritmo familiar, los miembros de la propia familia, "a veces no se reúnen, ni siquiera a la hora de comer y descansar. Intereses particulares de cada uno de ellos, los ocupa". Ante esta situación, que podríamos definir de ruptura familiar, la autora, en su razonamiento, declara necesario "recuperar el hogar familiar, devolverle sus esencias íntimas, imperecederas, dotarlo de los resortes necesarios para que cumplan su destino". Indica que las leyes sociales imperantes no "evitan esta situación", por lo que se propone como solución la educación de los padres "a través de los hijos, y a estos preparándolos correctamente para su futura misión de jefes del hogar o madres de familia".

No es extraño, por tanto, que se tome como ideal familiar el modelo de los artesanos del medievo, en un ejercicio de abstracción temporal. Tanto la actividad económica, social y más concretamente, la familiar, se encuentran perfectamente estructuradas. Lo familiar obedece a un conjunto de leyes que hacen que muestre un toque de armonía muy atractivo, sobre todo, en épocas de cambio social. Tendremos que recordar que la aportación de Alfredo García, referente al modelo tradicional de familia se realiza en 1955. Con criterios actuales, tendríamos que comprender que se pretende perpetuar la España rural. A la vez, sirve de guía a los maestros de las zonas rurales, como ejemplo, de lo que podríamos entender como pervivencia de los modos familiares ante los cambios económicos y sociales.

Con la cita que expondremos a continuación, queda clarificado la esencia, del modelo familiar imperante en estos momentos.

"En el seno de las clases burguesas artesanas, no existe este afán de emulación que domina a la oligarquía ciudadana. Además, trae como resultado una intensificación de la vida familiar, que constituye el rasgo más típico y la aportación más entrañable de esa case social (...). Por otra parte la

humildad del ambiente familiar, no permite el envío de los hijos a lugares extraños, de diferente ambiente social (...). La familia está constituida exclusivamente por los miembros más allegados de la misma. El ideal familiar tiene como modelo el de la familia de Nazareth. El Niño Dios fue amamantado por su propia Madre y desde su primera infancia, se le ve manejar los útiles de carpintero. De este modo, los hijos e hijas de los burgueses artesanos, son alimentados por la leche materna y mientras los niños ayudan, al menos en las cosas más simples, a su padre y a los oficiales y aprendices del taller, las niñas lo hacen con respecto a las faenas domésticas o, en los hogares de situación más desahogada, se inician ya en el manejo del huso y la rueca"¹⁵⁶.

Después de un largo silencio por parte de la REP, que va desde 1955 hasta la aproximación que hace Saenz Barrio (1962) sobre la familia; observamos como se hace referencia a la nueva situación económica que no es otra que el proceso industrial, y su vinculación a la nueva problemática que afecta a las relaciones familiares.

La situación familiar que describe el autor en estas fechas, muestra los ingredientes de un caos familiar y social. El momento propicia:

"El caso frecuente de divorcios, el número considerable de hijos ilegítimos, la falta de respeto que se constata más y más por parte de los hijos hacia sus padres y personas mayores, la epidemia social que constituye la indisciplina". Las referencias filosóficas que propiciaron tal situación no fueron otras que "el existencialismo materialista superficial". Finaliza señalando, lo que por otra parte parece ineludible, que se "ha producido una evolución de la sociedad preindustrial a la sociedad industrializada"¹⁵⁷.

Si en la mayoría de las ocasiones se pone de manifiesto la necesidad de la autonomía familiar respecto al Estado, en este momento parece ser que la solución al caos social viene dada por la propia institución estatal y la modificación de su control sobre la educación. Así, la propuesta pasa por reconocer "la función familiar, y que la autoridad estatal (...) vele por su establecimiento y desarrollo". La potenciación de la familia, se tiene que realizar por medio de "una reforma de la educación". Se ha de partir de la "reforma de la vida nacional, y esto no es posible sino con una amplia apertura estatal presidida por una conciencia cristiana"¹⁵⁸. En definitiva, dar autonomía a los grupos católicos para ejercer un proceso de recristianización a través

de los planes educativos.

Desde la situación admitida de cambio económico, el tratamiento que se hace de la familia pasa, según Oliveros, por responsabilizar a los padres de la propia formación de sus hijos. Se pasa, en un tránsito a los largo de los años, de la guía espiritual de la iglesia, desde su papel de orientadora de la vida familiar y externa a ella, a la cesión de la responsabilidad a los propios padres, eso sí, desde la propia óptica de la Iglesia. Se persigue, de este modo, la participación activa de la familia en la vida escolar, que es lo mismo que decir, participar en la vida social.

Para Oliveros, esta participación se tendría que realizar por medio de "clubs de padres" para descubrir la importancia de la educación. Se entendería la educación "como educación de la libertad (en mucho países se habla de la formación de la persona). El fin establecido sería "vivir, esa libertad, ideal que ha de convertirse en fin comunitario de la familia y del colegio"¹⁵⁹.

En esta línea, considerándola como cambio de estrategia, toma sentido la referencia que se hace a los Centros de Fomento. No es extraño que se recuerde su presencia (estamos en 1969) un año antes de la promulgación de la Ley General de Educación de 1970, y dentro de un artículo que nos habla de: "La relación escuela-familia en Europa".

La cita a la cual hacemos referencia lo indica de este modo:

"En España destaca la iniciativa de Fomento de Centros de Enseñanza, que por iniciativa de los padres ha fundado desde 1963 numerosos colegios en toda España, tanto femeninos como masculinos. La ventaja de esta iniciativa en el campo de la colaboración entre la escuela y la familia es el hecho de que sean los mismos padres los que construyen los colegios, buscan los profesores etc..., lo cual es una garantía de la posterior colaboración y de su interés en el colegio. Como complemento ha creado además la A. Padres y de Amigos"¹⁶⁰.

4.3.- BIOGRAFÍAS Y MODELOS EDUCATIVOS.

La delimitación del concepto educativo se apoya, en ocasiones, en ejemplos, que tomados como referencias biográficas, nos ayudan a profundizar en el conjunto de valores que deseamos resumir. El estudio de las biografías de "maestros ilustres" acomodan el pensamiento en las coordinadas propuestas. Las referencias sirven como sustento "histórico", como "lecturas ejemplares" a las cuales recurrir en momentos de crisis; ya se trate de crisis histórica o de cambio de orientación ideológica - educativa.

Si recordarnos que el contexto en que aparece y se desarrolla la REP coincide con la pretensión del "Nuevo Estado" de enlazar con el pensamiento pedagógico "tradicional"; es lógico que se busquen los pensadores que justifiquen tal pretensión. Dentro de esa línea de pensamiento, encontraremos autores que entroncan con los modelos ideales. El sustrato en el que late el interés del pensamiento tradicional, busca sobrevalorar los momentos considerados cruciales para España y las respuesta educativas para ese momento en crisis. Las biografías cumplen, de ese modo una función ejemplarizadora.

No obstante, para comprender la complejidad en el tratamiento de este apartado es necesario diferenciar el género hagiográfico del biográfico. En el primero, todo cuanto se escribe redundando en la exaltación de la vida, hechos y omisiones, virtudes y defectos, consejos y vida cotidiana del personaje estudiado. Mientras el biográfico investiga una vida y trata de descubrir la verdad con todas las consecuencias, el hagiográfico procede al revés: parte de la base de que su personaje era un Santo y, al recorrer su vida, interpreta todo lo que hizo o dejó de hacer, como prueba evidente de su santidad; incluso cuando esos actos o esas palabras pudieran ser tomadas, a ojos menos devotos, como demostración de lo contrario.

En este sentido, es interesante señalar como el tratamiento de los modelos tradicionales que hace la REP es una muestra impecable de la más exigente hagiografía. En cambio, la estrategia que utiliza en el tratamiento y divulgación de los antimodelos es la crítica biográfica.

Una estrategia común y persistente, en el caso de la REP, es la que podríamos denominar "estrategia ideológica de inculcación", que pasa más por el olvido de las teorías pedagógicas o pedagogos y la publicación más profusamente de las doctrinas que intenta señalar como las verdaderas. En definitiva: la valoración y sustentación de los modelos propios y la ausencia, excepto pequeñas alusiones, de lo que en términos comparativos podríamos llamar: la tradición liberal pedagógica.

Cabe, señalar, antes de iniciar el recorrido entre los autores más valorados por la REP, que la selección se realizó considerando como autores susceptibles de ser modelos los que aparecen en la Revista con discurso globalizador, siempre con la dificultad de que en temas educativos la reflexión abarca todos los campos, siendo de este modo, difícil de diferenciar las aportaciones. Otros autores aparecerán en aspectos concretos de la educación e incluso algunos pueden aparecer indistintamente como "teóricos" de la educación y a la vez como "prácticos", con mayor interés en manifestar y reflexionar sobre problemáticas específicas.

4.3.1.- El ideal medieval: San Isidoro.

Antes de iniciar el comentario respecto a la figura de San Isidoro, tal vez convenga destacar, que la visión que se ofrece de la Edad Media es totalmente ideal. No es extraño, por tanto, que muchas de las figuras que se toman como modelos dentro de la Revista Española de Pedagogía pertenezcan a este período. El artículo de Rosario Seijas¹⁶¹, refleja en todo su contenido un momento ideal-católico, basándose en la propia vida y trabajo realizado por San Isidoro. La visión de la época viene a confirmar la posición ideal de la que se parte: época de crisis, final del Imperio Romano, decadencia del mismo y toda una situación crítica en un momento histórico de cambio. Como telón de fondo, un caos político, religioso y cultural en el cual, San Isidoro, se impondrá la tarea de la formación intelectual y moral del clero, al igual que la educación de la nobleza y del pueblo.

"(...) toman como fundamento el valor puramente cultural, y olvidan que Isidoro antes que un erudito, es un hispano, y antes que un hispano es un

obispo, y que estas primicias en la coyuntura histórica en que halla a su pueblo, le conduce a aceptar una misión de índole pedagógica que le permite transformar y conducir hacia Dios aquel caos político, religioso y cultural en que se ve convertida nuestra península, a causa de la decadencia romana, seguida de la invasión bárbara"¹⁶².

Se analiza la obra de San Isidoro a partir de las aportaciones de *Institutionum disciplopinæ*, por ser las únicas normas pedagógicas que de forma expresa ofrece San Isidoro para la educación de la nobleza. Especial mención ofrece, en su recorrido, de *Las Sentencias*, tres libros que constituyen una de las primeras sistematizaciones del dogma y la moral cristiana. No obstante, se exalta la *Imitación de Cristo*, la obra que condensa todas las ideas éticas y pedagógicas expuestas por el Santo. Lo que señala Rosario Seijas de la obra de San Isidoro es el entusiasmo que profesó el Santo por al Instrucción, por aprender y por enseñar. Fe en el conocimiento, en el saber y en la virtud, todo ello, preciso para conocerse a sí mismo. Se señala a San Isidoro como "amante de la ciencia", pero ello no significa estar a favor del pensamiento científico. Será el concepto cristiano de la vida el que señala al hombre el "don sobrenatural", alejado e imposible de conseguir sólo por medios materiales. Estas consideraciones son las que hacen, según la autora, rechazar el conocimiento "no formativo y perturbador". Nos estamos moviendo constantemente entre la libertad de la ciencia y la necesidad de someterse a los postulados cristianos. Los límites del proceso educativo se interpretan como no suficientes para lograr la educación moral. Se tendrá que recurrir a la "voluntad para lograr la posesión de la gracia". Será volver a las virtudes del alma para alcanzar el fin último sobrenatural. Por consiguiente la Teología sería la verdadera ciencia de la educación. En definitiva, dejando claro el interés de rescatar la tradición cristiana dentro del pensamiento pedagógico, ofrece la posibilidad de armonizar la ciencia con la fe. En este sentido se plantea la necesidad de la educación como garantía de la supremacía de la fe ante la razón.

4.3.2.- . Raimundo Lulio y el árbol de la ciencia.

Verdadero hombre de su tiempo, encarnó la idea medieval de cristiandad, esta es la delimitación de partida. La justificación de su elección se concreta en las

referencias que hace a la Pedagogía desde el campo de la Mística. Para Emilio Fernández¹⁶³, la Mística de Raimundo Lulio sirve de base para comprender los procesos educativos. Si la aspiración del místico es la contemplación de Dios, llegar a contemplar su perfección; la aspiración de la educación es lograr el perfeccionamiento humano. Así, se requiere tanto para uno como para otro un camino de formación, un camino de lucha, un camino fundamentado en la voluntad. De este modo se irán perfilando una serie de características que llegarán a completar el modelo educativo propuesto a partir de las aportaciones efectuadas por Raimundo Lulio.

Para Emilio Hernández, partiendo del análisis de de la obra de García Hoz en su Pedagogía de la vida ascética¹⁶⁴, la Mística posee una serie de características (integradora, activa, humana, social, práctica) que están íntimamente relacionadas con la educación. Mantiene un campo común: "llegar al descubrimiento de la verdad suprema. Del mismo modo procede la buena didáctica pedagógica"¹⁶⁵. Se une de este modo Educación y Mística, aunque siempre subordinada la educación al fin último de la Mística: formar a los hombres según "la imagen de Dios"¹⁶⁶.

Otro de los aspectos que el autor toma del pensamiento luliano hace referencia a la utilización de un método -necesario para alcanzar la perfección- basado en las virtudes del alma, las espirituales, y acompañadas por las normas de conducta que llevarían a la propia virtud. Todo englobado en un concepto cultural de la vida definida por el Arbol de la Ciencia (idea que tomó para sí el CSIC). Se busca en los planteamientos culturales de Lulio dar respuesta a una de las mayores polémicas que tiene la especulación filosófica: la relación entre fe y razón

Se hace especial hincapié en la formación del carácter, base sin la cual no se podrá transitar por el camino de la salvación. La formación del carácter, iría unida a la necesidad del "coraje", para poder llevar a cabo el dominio del propio cuerpo y la voluntad de adquirir la perfección. Con el carácter tendría que venir unido el mundo de los hábitos, que "proporcionan el camino hacia Dios". Se da como consecuencia,

un proceso de autoformación, que en palabras de Lulio se define como "pedagogía de sí mismo". En su desarrollo, propone "un plan de vida terrena para la educación de la juventud, que la ayude en la forma de vida cristiana, llevada con alegría y optimismo"¹⁶⁷. Se defenderá la triple tesis de que "el hombre ha de alegrarse de que Dios exista, de la propia existencia y también de la del prójimo"¹⁶⁸. Nace como consecuencia todo el optimismo que no es comparable-importante matiz- al del "optimismo heterodoxo, error filosófico - teológico". La diferencia estriba en que el optimismo luliano nace de la propia existencia que llevará ante Dios. Partiendo de la posición optimista -que proviene de la tradición agustiniana- ésta servirá para lograr una "mayor eficacia en la instrucción", a la vez que establecerá las condiciones didácticas en el hablar con orden y belleza. Se utiliza, de esta forma, el optimismo como motivación para organizar la enseñanza, y crear un clima que permita "un ambiente, efectivo, cordial y alegre, en el que el alumno se encuentre a gusto y progrese en los estudios"¹⁶⁹.

Como hemos observado en el tratamiento que hacen los autores citados sobre Raimundo Lulio, casi todas las áreas de estudio y las problemáticas educativas, encuentran solución al adecuarse el contenido religioso con las necesidades educativas. En definitiva, lo que se trata es de destacar, en el análisis de este época, es la importancia de la Teología como base de todo el estilo pedagógico.

4.3.3.- El maestro como guía, Sto. Tomás de Aquino.

Dentro de la producción intelectual de Sto. Tomás de Aquino, el interés de Tusquets¹⁷⁰ se centra en la justificación de la guía de la enseñanza, que recae lógicamente en Dios.

Lo que pretende "rescatar" Tusquets del pensamiento de Sto. Tomás de Aquino, -partiendo del conjunto de las cuatro causalidades-, es la situación en las mismas del discípulo, maestro y finalidad educativa. Son escasos los momentos en que se ofrece

una reflexión teórica de la educación. Se reconoce que Dios es la causa principal de la ciencia, la luz del entendimiento, el talento del que se aprende. Será en este proceso donde se defina la función del maestro. La enseñanza es presentada como un auxilio, y por consiguiente, la causa eficiente de la misma es el discípulo. El alumno es la causa material. El maestro no hace otra función que ayudar, con su enseñanza, al entendimiento del escolar. Será pues, el que ofrece consejos, el que puede conseguir que el entendimiento del alumno cobre mayor eficacia. El maestro se asemeja a un guía, representa el auxilio prestado en la enseñanza al alumno. La causa material, sería la materia enseñada. La causa final, la formación en el educando.

"Claro está que Dios es la causa principal del saber humano, en cuanto ha dotado a nuestra alma de un entendimiento capaz de descubrir la noción de ser y los principios fundamentales y de hallar luego las definiciones y las relaciones"¹⁷¹.

Del mismo modo, el pensamiento de Sto. Tomás también se quiere trasladar a la explicación sobre el concepto de educación. El objetivo que se propone Antonio Millán¹⁷², es justificar que los verdaderos responsables de la educación son los padres. Para ello realiza un análisis que va desde la definición misma de educación -suministrar, instruir-, hasta el tiempo que prevalece la dedicación y responsabilidad de los padres con sus hijos. Principio muy desarrollado dentro del pensamiento defendido por la Iglesia. Serán padres e hijos, el educador y educandos natos. La finalidad del proceso no es otra que la misma educación; será la posesión de las virtudes "que permitan el estado perfecto de las potencialidades operativas humanas". La inseparabilidad del matrimonio, definiéndola como Ley Natural, y dirigida a la educación de la prole durante toda su vida. Para ello se basa en las afirmaciones de Sto. Tomás en las que manifiesta que "mientras los padres vivan les incumbe la educación de sus hijos". Se matizará que durante los primeros años de la vida de los hijos será la madre la encargada de su educación, para pasar al padre la educación cuando éstos fueran mayores. Se completa pues, el concepto de educación al hacerlo girar sobre el fin sobrenatural, con la ayuda del maestro y dentro de la relación familiar. De este modo, el modelo de Santo Tomás sirve para poner de manifiesto la

fundamentación teórica que sustenta la idea de responsabilidad de los padres en la educación de sus hijos.

4.3.4.- La experiencia docente en San Ignacio de Loyola.

Lo que se manifiesta en el tratamiento de la figura de San Ignacio de Loyola es la función que tendría que cumplir la educación y, unido a ello, la posición que tiene que ocupar el maestro en la enseñanza. Es la exposición de un modelo, que posiblemente sea uno de los más controvertidos en la actualidad.

Para iniciar el presente comentario, Garmendia de Otaola¹⁷³ nos describe el panorama histórico en el que se desarrolla la acción de San Ignacio. En cierta medida le sirve para justificar -es normal en el análisis de estos modelos- la empresa del Santo, al darse en esta época una serie de conflictos que llevarían a la "ruptura de la unidad católica"¹⁷⁴.

Síntoma de dicha ruptura es la realidad misma de las universidades. Éstas se habían separado de la cátedra de San Pedro, "la Filosofía se había separado de la Teología; se habían separado la razón de la fe, el clero de una nación con el clero de otra". Como señala Garmendia, "el ideal de San Ignacio sería el de organizar el apostolado, para que la razón y la fe vuelvan a ser humanas", y que "todas las ciencias profanas sean orientadas hacia el fin último". Es desde esta esperanza, desde la cual se comprende mejor el intento reformador. Para llevar a cabo esta tarea "abrazó el medio de la educación e instrucción de la niñez y de la juventud, elevando al mismo tiempo un frente de batalla frente al enemigo". Se desprende de este modo, de ahí el mensaje que se intenta transmitir, el objeto de trabajo de San Ignacio: "atraer a los escolares e inmunizarlos contra el error"; para ello era necesario "abrir clases públicas donde se enseñara gratuitamente la ciencia"¹⁷⁵. El pensamiento jesuítico siempre ha considerado a la educación como medio para "cristianizar profundamente al mundo"¹⁷⁶.

La cristianización del mundo traerá como consecuencia la preparación del maestro, al objeto de participar en dicha tarea. Nos expresa las aportaciones más provechosas de la reflexión educativa de San Ignacio. Trasladado a la formación del profesor desea que se entregue a la enseñanza con "celo y entusiasmo, ciencia refulgente en clase, en público, en escritos y conferencias". El oficio de maestro sería pues, "el de enseñar letras y buenas constumbres a la juventud"; en ello, se pondría "celo y honor divino y ayuda espiritual a nuestro prójimo". Lo que se pretende es que los profesores estudiaran "los mejores autores que haya en cada facultad", al objeto de "prepararse lo más completamente posible y que esa formación fuese teórica, técnica y práctica"¹⁷⁷. Se continúa afirmando que la formación no sería "productiva" si no iba acompañada de un método. El método "evitaría la inspiración caprichosa, la volubilidad y la novelería"¹⁷⁸. Se propugna el orden frente al caos.

Completando lo anterior, la labor del maestro tendría que estar fundamentada "sobre las ciencias y la experiencia, al igual que sobre las verdades de la fe y de la razón; habiendo sus cauces a la revelación y a la metafísica"¹⁷⁹. Para llevar a cabo la buena relación educativa ésta tiene que fundamentarse en un "método activo" que estimule el trabajo personal del alumno. La posición del profesor sería la de "entregar una herramienta que, puesta en manos infantiles, elabore, según el modelo divino una personalidad". Los ideales elaborados por el sujeto "son los únicos que dejan huella y los únicos capaces de desarrollar sus facultades"¹⁸⁰.

Propugna conocer cada una de las características del alumno, tanto individuales como sociales, para despertar su interés. En este proceso comunicativo, el maestro tiene que exigir "suma claridad de conceptos y de exposición, utilización de los métodos o procesos concretos", respetando siempre, la lenta asimilación de las materias por parte del alumno. En palabras del Santo, "la educación no coincide con la velocidad; porque es obra natural y en consecuencia, debe de seguir el paso lento de la naturaleza". Sería en suma, adaptarse a las personas, lugares y circunstancias.

Para avanzar "en esa lenta asimilación", se propondrá un plan de formación que

se establecerá en ciclos sucesivos de conocimiento: "el gramatical, el literario, el científico, el filosófico y el teológico". Para trabajar dicho plan, el profesor "aconsejará parsimonia, repeticiones, aplicaciones; observar las cosas desde los diversos puntos de vista". Ahora bien, "ejercitar es asimilar y la asimilación es una operación lenta, aunque definitiva"¹⁸¹.

La justificación del modelo que nos expone Garmendia se analiza bajo la explicación de la crisis del mundo actual. Las enseñanzas educativas de San Ignacio están de plena actualidad, por -según Garmendia- "el desorden en que se desarrolla la vida familiar y social, la indisciplina, la actividad desordenada del niño y del joven y la total inadaptación de la actual pedagogía a la actual condición de vida". Afirma a continuación el autor, que en el presente momento (1956), sería necesaria "una revolución como la que efectuó San Ignacio de Loyola"¹⁸².

4.3.5.- El maestro como educador cristiano, Juan de Ávila.

La vida y obra de Juan de Ávila se sitúa en la encrucijada del S. XVI, teniendo como telón de fondo la crisis del protestantismo y las luchas religiosas. Es la utilización de modelos intemporales para divulgar conceptos temporales. Es el momento en que se toma conciencia de una crisis generalizada en la que se da "la necesidad de una reforma de toda la Cristiandad, que se traducirá en el Concilio de Trento"¹⁸³. Trento será, para el autor del artículo, José Janini, el eje sobre el cual girará la labor desarrollada por Juan de Ávila. Está misma opinión la mantiene Laureano Castán, obispo auxiliar de Tarragona, autor del segundo artículo que hace referencia a las "Realizaciones pedagógicas del maestro Ávila"¹⁸⁴.

En los trabajos señalados, nos detendremos de forma especial, en las referencias que hace Juan de Ávila sobre el trabajo del maestro. Es preciso indicar que lo asocia con el sacerdote en su labor de cooperación. El objetivo propuesto no es otro que "educar rectamente a la niñez". Serán los propios analistas del pensamiento

pedagógico de Juan de Ávila los que indiquen la vigencia del modelo (recordamos que los artículos se realizaron entre 1948 y 1958).

Conviene seguir el hilo de la reflexión para comprender que tipo de maestro se pretende definir. En primer lugar, indica que "los enemigos de la educación cristiana en el S. XVI eran los mismos que en nuestros días"¹⁸⁵. De este modo, amparándose en el pensamiento de Juan de Ávila, propone un "examen a los maestros en la fe y en las costumbres", para preservar a los alumnos de las posibles desviaciones de los propios maestros, al vivir éstos en un momento de "agitación, herejía y luchas religiosas". Parece ser que el autor pretende realizar un claro paralelismo entre la época vivida por Juan de Ávila y el final de la segunda Guerra Mundial y Guerra Civil española.

Para Janini "las palabras de Juan de Ávila no han perdido actualidad. Siguen resonando en nuestros días, por boca del Papa Pío XI". Ésta era, pues, la reforma que se pretendía realizar en los primeros momentos. Indica que la verdadera tarea del maestro "no se puede ni debe limitarse a la simple instrucción de la inteligencia; el maestro ha de ser ante todo, un educador de la niñez"¹⁸⁶. "El maestro y el sacerdote debían de colaborar íntimamente en la escuela y fuera de ella".

Se encarga el maestro de poner los fundamentos de la educación religiosa, y será la visita del sacerdote a la escuela, la que servirá para profundizar en dicha instrucción. Con este fin, el catecismo, dedicado a la niñez con un método propio y original es "otra de sus mejores realizaciones y uno de los mejores servicios que prestó a la Pedagogía catequética". El modelo busca "la cooperación del maestro para que el niño cumpliera sus deberes de cristiano"¹⁸⁷.

Con lo manifestado con anterioridad queda marcada la actuación del maestro, será colaborador permanente de la educación cristiana de la niñez. Se justifica de este modo, la relación escuela-Iglesia. El maestro, en la escuela, tendría que enseñar al niño, junto con el leer y escribir "el sentido y la letra del Catecismo de la doctrina

cristiana". Estos artículos están dentro de la línea de renovación ideológica que propugna una mayor incidencia de lo religioso en la escuela.

4.3.6.- La escuela popular, San José de Calasanz.

La figura de San José de Calasanz fue tratada en la REP desde tres perspectivas diferentes, pero unidas en el mismo espíritu, por Pedro Font y Puig, Ángeles Galino y Victor García Hoz. Posiblemente, al llevar su nombre el Instituto de Pedagogía se pretendía resaltar las enseñanzas del Santo, al objeto de que sus reflexiones sirvieran de orientación a los lectores.

Para Ángeles Galino¹⁸⁸, San José de Calasanz es el creador de la escuela popular. Bajo esta definición tan atrayente, la autora pretende señalar la plena actualidad en que se encuentra los estudios educativos provenientes de la Edad Media. Se considera de este modo, el Siglo de Oro español -con sus antecedentes medievales-, como la época crucial del Renacimiento cristiano.

Para la autora los derechos del hombre que se propugnaron en las revoluciones europeas y americanas de los S. XVIII y XIX, "se entran directamente con la Edad Media". Será la época de las libertades concretas e individuales "no superadas ni por el panteísmo dialéctico (Hegel y epígonos), ni por el determinismo psicologista (Darwin y Spencer), ni por el totalitarismo político, materialista o étnico"¹⁸⁹.

Defiende la primacía de la Iglesia en la atención a los grupos sociales más desposeídos. Que sea "la Iglesia, y no las burguesías revolucionarias, la primera en aproximarse a las clases populares", desprovista de preocupaciones económicas y políticas; pensando solamente en "la educación del humilde por el humilde mismo". La enseñanza seguía siendo, y no sólo en el S. XVI, sino aún en el S. XVII y parte del XVIII "un asunto que primeramente atañe a la Iglesia".

El referente histórico-religioso se toma del Concilio de Trento valorando su actuación, desde la cual se inicia una reacción educativa, ante la decadencia y crisis de la educación europea. Para la autora del artículo, "no es extraño que fuese en manos de un español" la reacción educativa cristiana. España es la única nación en que el Renacimiento es "continuidad consciente del pasado medieval". Es la peculiaridad española frente a la "actitud iconoclasta de los renacimientos extranjeros". Su opinión lleva a la exaltación del imperio español, al afirmar como "España entendió su exigencia de desbordamiento, como Misión de Catolicidad"¹⁹⁰. El movimiento calasancio debe inscribirse en la órbita del "esplendoroso resurgimiento catequístico provocado por el Concilio de Trento"¹⁹¹. De este modo, la enseñanza estará "en manos del sacerdote como una de las principales misiones que es"¹⁹². "Las raíces históricas de la Escuela Popular Moderna, residen en el doble carácter de Religión Sabia y Religión Universal, que ostenta el Catolicismo". Para finalizar nos lleva a planteamientos ahistóricos al afirmar "que el devenir de su historia tiene sus raíces fuera de la efectividad histórica"¹⁹³.

Por su parte, Pedro Font y Puig¹⁹⁴, nos indica lo que San José de Calasanz considera condición necesaria para llevar a buen término la tarea docente. Sería entre otras: ingenio y gracia en el hablar, para que exista "facilidad de enseñar"¹⁹⁵; dedicación íntegra del profesor al estudio y a la enseñanza que le incumben; y que los maestros "no tengan ocupaciones alguna fuera de la escuela si quieren obtener buenos resultados positivos en la enseñanza"¹⁹⁶.

La selección del maestro lleva a justificar que éste "no sea de gente probísima"; concreta y diferencia "la pobreza voluntaria de la pobreza forzosa y extrema, recibida ésta por herencia de generaciones incapaces del ordenado vivir". Los que provienen de este tipo de pobreza, "son merecedores de la enseñanza y educación, pero incapaces de enseñar y educar, por el propio desconcierto de su carácter, que les lleva del espíritu de abandono al de rebeldía y subversión"¹⁹⁷. Se pedirá que el maestro trabaje en los niveles educativos para los cuales tenga talento o inclinación¹⁹⁸. La relación educativa se tendría que basar en la humildad, "para llegar a la virtud

sobrenatural de la Caridad"¹⁹⁹.

Para García Hoz²⁰⁰ el concepto de maestro que guía la práctica calasancia es el de cooperador, y lo sitúa en "los resultados de la actual investigación". Alude a un cuestionario pasado a jóvenes universitarios españoles, en los que predominaría los valores ideales, y en último término los valores materiales. El maestro, prosigue el discurso, estaría subordinado a la verdad; "el maestro es cooperador de la verdad"²⁰¹. Su tarea vendría dada hacia los demás en forma de la enseñanza de "la piedad cristiana y de las letras humanas, para que, así adoctrinados, puedan conseguir la vida eterna"²⁰². De la opinión anterior nace la consideración de la "insuficiencia de cualquier pedagogía humana". Para poder educar en este difícil equilibrio se propone "una cuidadosa selección de maestros y una solícita formación"²⁰³.

4.3.7.- El maestro como ejemplo, San Juan Bautista de la Salle.

La primera idea para Griñón²⁰⁴, en el estudio de la vida de San Juan Bautista nos lleva a "un período de resurgimiento religioso, tanto en el seno del catolicismo como en la herejía". Sería la pugna que mantuvieron el catolicismo y el jansenismo, la que determinará la orientación de todo el proceso de instrucción por parte de la Salle. Se afirmará que "Dios es el centro de la escuela como de la vida". El ideal educativo propone "el progreso de todos los valores hacia el valor religioso; pero ya de por sí, el valor religioso conduce a Dios"²⁰⁵. Lo que se pide a la educación es "no errar en la dirección -salvación-, pues sería errar en el camino".

Para superar las épocas de crisis, tomará las referencias teológicas. Así lo reconoce al afirmar que "la civilización atraviesa un momento de crisis agudísima. Sólo la vuelta a la Pedagogía católica, que es síntesis de amor y religión puede presentar la solución esperada"²⁰⁶. En estas circunstancias, el maestro tiene que contribuir a que "sea verdaderamente eficaz el designio divino de salvación". Se realizará la tarea de "elear a Él (Dios), las mentes y corazones de los niños,

procurando formarlos en sólida piedad"²⁰⁷. Al maestro se le asignaría, "la instrucción y formación cristiana de sus alumnos, aunque no debe descuidarse la enseñanza de las cosas profanas, como lectura, escritura y aritmética". El maestro, para tomar conciencia de su labor, efectuará un examen anual personal, después de haber recordado "en forma de preguntas las obligaciones con sus alumnos"²⁰⁸.

El modelo de maestro queda complementado con lo que indica Laureano Vega²⁰⁹, cuando toma por ejemplo la labor educativa del hermano Agatón. "Mantener íntegramente las tradiciones pedagógicas del instituto, recordar a los maestros la grandeza de su misión, comentar y desenvolver la obra escrita de su Fundador". Finaliza señalando las virtudes del buen maestro: "gravedad, silencio, humildad, prudencia, sabiduría, paciencia, mesura, mansedumbre, celo, vigilancia, piedad y generosidad".

4.3.8.- El Cardenal Segura, un modelo catequista.

Francisca Montilla²¹⁰ elige la vida del Cardenal Segura como un ejemplo permanente para todos aquellos que pretenden dedicar su esfuerzo a la enseñanza. Se ofrece una visión familiar en la que se nos habla de que "sus padres ya fueron maestros" y el ambiente familiar "era profundamente piadoso". Un ejemplo que reafirma esta situación es cuando se nos indica que en su casa una criada analfabeta "aprendió a leer y a escribir sin que nadie la enseñara, contagiada por la aplicación y el entusiasmo de los hijos de aquel matrimonio modelo"²¹¹. Se nos habla del sentido fervoroso que guiaba todas sus actuaciones, concretamente en sus viajes por las Hurdes²¹².

Pero especial importancia reviste el análisis de las cualidades educativas del Cardenal. Se le define como un gran conocedor de la psicología de sus alumnos: "el Cardenal Segura es el conocedor experto y sabio en posesión del difícil hábito de captar los estados psicológicos de sus discípulos"²¹³. El corazón será el recurso que

le permitirá darse cuenta, "simplemente con la mirada de que se ha ganado la atención de los que le escuchan"²¹⁴. Se defiende la tarea del maestro cercana a la del apóstol, "algo ha de haber de apóstol; pero es del apóstol de dónde brota el pedagogo más acabado"²¹⁵. Para la misma autora, el secreto de la "Pedagogía maravillosa" del Cardenal Segura, brota de su "acción sacerdotal, por su ambiente familiar y por la formación experimental"²¹⁶. De las cualidades que se propone como modelo de maestro la primera y la más importante será el ejemplo. Para actuar con el ejemplo, el educador tiene que seguir una profunda vida piadosa, estar convencido de la doctrina que enseña, adaptarse a esa doctrina y "entregarse de lleno a la virtud iluminada por el ideal apostólico"²¹⁷. Finalmente manifiesta que la "llamada apostólica inflama e ilumina de ese modo la vocación pedagógica"²¹⁸.

Base de la transmisión educativa es la catequesis que "tiene que aspirar a algo más que a una simple trasmisión de conocimientos. El objetivo del catequista rebasa el marco estrecho de la instrucción, pues lo que se pretende como meta es la formación religiosa de los alumnos". Por consiguiente, esto lleva consigo "el que toda educación tenga que ser forzosamente catequística: porque siendo la formación religiosa un sector fundamental de la formación total del hombre, ningún educador puede omitirla. El maestro, en este sentido, será un modelo que "prácticamente llega hasta nuestros días"²¹⁹. El modelo de maestro basado en la labor religiosa estará influenciado por "la Pedagogía perenne, inmutable, espiritualista, propugnada por la Iglesia Católica a lo largo de sus veinte siglos de existencia"²²⁰.

4.3.9.- El Padre Barbado, ideal universitario.

No entraremos a analizar la labor que efectuó en el Consejo Superior de Investigaciones Científicas, sino que nos remitiremos a señalar la visión que tiene de él García Hoz²²¹, desde un propósito netamente hagiográfico.

Nos habla de su familia en términos excesivamente ideales: "esta familia

elegida por Dios y señalada de un modo singularísimo con el signo de España en sus anhelos religiosos y ecuménicos"²²². Su laboriosidad se exalta al indicarnos que en "épocas de vacaciones en las cuales teniendo derecho a descansar, recorre el Padre Barbado las principales universidades"²²³.

Se hace un amplio comentario sobre la actuación que tuvo al finalizar "nuestra cruzada de liberación nacional" y el celo que éste puso en la reestructuración de la ciencia española. "La tarea principal que al Padre Barbado le estaba reservada en España, era dirigir las investigaciones psicológicas y filosóficas, siempre, desde la filosofía tradicional española"²²⁴. Su nivel intelectual se refleja cuando se nos indica que se rodeaba de "viejos libros encuadernados con pergaminos y al lado "modernas encuadernaciones de las obras de psicología más recientes"²²⁵. Su formación intelectual se basaría en las obras de Santo Tomás y San Alberto Magno, a los que toma como "criterios seguros para someter a crítica las teorías que sobre un tema cualquiera se han producido". Defiende la tradición educativa española cuando afirma que "la Psicología no ha superado las soluciones encontradas en el S. XIII en los temas de estudio de aquella época"²²⁶.

Con dicha formación el objetivo de su trabajo en el Instituto de Pedagogía "San José de Calasanz" será el de "revalorizar el ambiente filosófico imperante en España. Ambiente, por otra parte, predominantemente historicista, con todo, el lastre de escepticismo que esta posición incluye"²²⁷. Para ello se trabajaría en varios campos: despertar vocaciones universitarias y "desarrollar una labor científica a partir de los institutos"²²⁸.

El Padre Barbado participa, como hemos enunciado anteriormente del estilo que se deseó asentar en el Instituto de Pedagogía: ser vanguardia científica fundamentada en la tradición católica. Este será el modelo intelectual en que se moverá la Pedagogía española durante muchos años.

4.3.10.- El Padre Poveda, el espíritu teresiano.

La figura del Padre Poveda aparece en la REP como el creador de la Pedagogía femenina. Para Ángeles Galino²²⁹, "el Padre Poveda recoge el hilo que los clásicos le rindieron y lo anuda al S. XX". Lo más interesante es "haber plasmado una Pedagogía para la mujer de la que da cuenta en sus escritos y en su Fundación, la Institución Teresiana"²³⁰. Su actuación parte del doble criterio empírico y sobrenatural. Con los datos "históricos-sociológicos", deduce: "que el designio divino de la mujer será ayudar al hombre". Todo lo que sea contrario a "ese designio es diabólico"²³¹. A la hora de abordar el tema de la educación femenina tendrá en cuenta "el sexo, sus oficios y su fin"²³².

Para llevar a cabo la difícil tarea de la educación femenina el educador tendrá que poseer entre otras cualidades, un perfecto equilibrio humano, un estímulo constante en su dedicación, al igual que favorecer la espontaneidad de sus discípulas. Tiene que procurar que cada discípula "dé de sí todo lo bueno que puede dar"²³³. Además el profesor pedirá a sus alumnas que sean cultas, virtuosas, sanas de cuerpo y alma, pero sin "confundir la perfección con el sexo". Se tendrá que lograr una simbiosis de sabiduría, ciencia y prudencia "por medio del estudio, oración y pidiendo consejo". Así se logrará "austeridad y templanza que se podrá completar con la expresión de "temple teresiano".

Lo que se pretende es que las mujeres que reciban educación en sus escuelas se conviertan en "blandas, dulces, comprensivas, tiernas, cariñosas, transigentes, amables pero fuertes, duras, vigorosas, inquebrantables para consigo mismas..."²³⁴. La institución teresiana considera sus residencias como verdaderos hogares²³⁵. Todo el ambiente pedagógico llevará a definirlo como la Pedagogía del amor, en suma será "convertir en cielo la tierra"²³⁶.

4.3.11.- Pedro Font y Puig, el investigador cristiano.

La personalidad de Pedro Font y Puig y su trabajo docente fueron tratadas por García Hoz²³⁷ y por Piquer y Jover²³⁸. No son artículos que nos sirvan para analizar la obra de un pedagogo, sino más bien, dejar constancia de la vida de un cristiano dedicado al estudio de la Pedagogía. En efecto, sus características sirven de modelo al descubrirnos el espíritu que reinaba en los hombres que trabajaban en el Instituto.

Para Piquer, la característica fundamental de la vida de Font y Puig es la afectividad²³⁹. Indica que la personalidad de éste "es un producto del poder selectivo de largas generaciones, un síntoma alentador de las reservas espirituales que duermen en los estratos más humildes de la sociedad". Se sigue opinando que es "un proceso continuo de selección espiritual" y a la vez "una nueva ética" que ayuda a construir la unidad del pensamiento en "grandes esquemas sistemáticos". Las cualidades personales serían las de "sabio, humilde, sereno y amable, cerebral y afectivo, lo mismo capaz para las altas elucubraciones metafísicas que para la comprensión sensible de los problemas del alumno". Se acompañará lo dicho con un gran sentido "paternal, aunque recto, tolerante y servicial, deseoso del propio perfeccionamiento"²⁴⁰.

Ejemplo de estas características queda plasmado en su propia vida y muerte. La larga enfermedad que padeció "nos desvela una postura estoica, cuando el verdadero alcance de aquella calma está en plena sumisión a los desigínios de Dios"²⁴¹. "Pocas veces vemos un hombre con tan grandes ansias de morir para unirse a Dios"²⁴².

Entre otros rasgos se indica el amor que tenía a la cultura, "donde tenga entrada todo lo humano y lo divino", que ayudará a "crecer el arco del proceso educativo"²⁴³. El esfuerzo intelectual que le asigna García Hoz es el de lograr una síntesis "de vida orgánica y psíquica con la cual va con esa la vida religiosa". Esta síntesis estará muy relacionada con "la concepción escolástica entre alma y cuerpo"²⁴⁴.

4.3.12.- El ideal liberal como antimodelo.

Al definir los modelos habíamos incluido, en el mismo apartado, las referencias a lo que podríamos considerar como contramodelos, dentro de la aproximación negativa que se propone en la REP. Las referencias son limitadas al intuir, a esta altura del trabajo de investigación, que no hay mejor método para la crítica que la negación de la misma. Se impone el silencio como una de las fórmulas más ventajosas, capaz de limitar el universo informativo a los autores considerados como modelos. No obstante, y a modo de contrapunto, expondremos a continuación esas pocas referencias a autores que están dentro del pensamiento más liberal, tal como habíamos convenido definirlos. Como forma de presentación se seguirá la aparición temporal en la REP. Con lo que conseguiremos realizar un estudio paralelo entre los acontecimientos externos -La Pedagogía Europea- y las doctrinas pedagógicas de normal difusión en el entorno español.

Conviene recordar, para una mejor comprensión del apartado que en la REP aparecen citados, de forma minoritaria, otros autores (Pesatalozzi, Dilthey, Jaspers, Loche, Dewey y Ortega y Gasset) que al considerarlos excepción dentro de la línea argumental que mantiene la REP no haremos referencia expresa a ellos.

- Condorcet y el racionalismo.

Será en la Sesión científica de la Sociedad Española de Pedagogía del año 1950, y bajo un comentario respecto a dicha reunión²⁴⁵, donde se analizará la situación del racionalismo a partir de Condorcet. Se muestra la opinión del filósofo de la ilustración sobre la concepción que tiene de progreso "el resultado social del desenvolvimiento de nuestras facultades". Se critica su opinión sobre la "perfectibilidad ilimitada del ser humano"; y siguiendo en la exposición, recuerda la posición sobre el racionalismo, base del "progreso".

La posición racionalista es considerada por la REP como un pensamiento "utópico, de base puramente racional, que muy escasas enseñanzas positivas puede darnos en el orden pedagógico". La salida de la utopía racionalista consistiría en "ajustarse a unas doctrinas más consecuentes con la filosofía cristiana".

- Escuela Nueva.

De la interpretación que se hace de la Escuela Nueva deriva la concepción del término "vida". Para Constantino Lascavi Camero²⁴⁶ la Escuela Nueva interpreta "radicalmente" la educación, asociándola a la "preparación para la vida". Esta concepción será la que muestre el "defecto de origen de toda concepción exclusivamente vitalista". La fundamentación arrancarían de la propia filosofía vitalista cuyos valores más significativos serían "especialmente Bergson", que han llevado al confusiónismo de la propia concepción educativa, y del propio concepto de "vida".

- Rousseau.

La escueta interpretación y referencia que se hace a Rousseau se basa en los aspectos personales de su vida²⁴⁷. Se señala su "gran capacidad imaginativa" que trae como consecuencia su vida dentro de "un mundo imaginario". Su "sensualidad precoz" unida a la "exaltación delirante y explosiones violentas de su carácter". El carácter morboso vendría dado por la complacencia cuando era castigado. Como consecuencia se crearía un futuro "hiperhistérico, amoral, contradictorio e inestable". Se define a Rousseau como el "paranoico que más tarde habría de diagnosticar la ciencia médica ante la vibrante sintomatología de su obra".

- Paolo Freire.

Dando un salto en el tiempo, y en el interés de los autores, García Hoz²⁴⁸ manifiesta (año 1974) su preocupación por la entrada en el panorama educativo de las teorías de Paolo Freire, de la mano de una fundamentación cristiana que García Hoz considera errónea.

El primer intento de "desmontar" dicha teoría radica en el mensaje ambiguo del que parte Freire. Según García Hoz, la "ambigüedad" oculta la realidad que imposibilita el "camino para llegar a conocerlo". La diferenciación que se tiene que realizar sería comprender, por una parte, el proceso de alfabetización y su método de enseñanza por otro la "instrumentalización que de él pretende hacer al servicio exclusivo de una determinada actividad política". La crítica recae en el concepto de liberación. Para García Hoz, lo que pretende el Freire es liberar a "categorías sociales que a veces se llaman proletariado, y a veces se llaman clases sociales oprimidas". Aparece el hombre escindido en dos grupos: "el bueno y el malo". El camino que se ofrece al hombre, como "opción de vida, es la acción revolucionaria". Se enfrentado a la libertad propia del hombre, y desde el punto de vista cristiano "resulta más claramente inaceptable". La crítica a Freire se basará en la falta de respeto por la educación cristiana, reduciendo ésta a unas "determinadas estructuras sociales". La auténtica salvación del hombre "es obra de la gracia divina y de la cooperación humana, de la educación de cada hombre". Indica la incompatibilidad de la vida del cristiano con la "revolución como única manera para poder evangelizar". Finaliza indicando que el "gran error de Freire está en considerar una ilusión el creer que la liberación se vive en el interior de la conciencia del cada cual"²⁴⁹.

4.4.- DE LA PEDAGOGÍA A LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN.

4.4.1.- LA CIENCIA PEDAGÓGICA.

La fundamentación de la Pedagogía pasa por comprender las fuentes de las que bebe, dentro del concepto de la disciplina que influyen en la función del hombre. La Pedagogía será síntesis de los saberes y los condicionará adecuadamente para que no supongan una aplicación automática de cada una de las materias.

La vinculación antropológica y filosófica nos ayudarán, con la psicología, a comprender la evolución del pensamiento pedagógico a través de la REP ¿Hacia dónde se dirige el pensamiento? ¿En qué disciplinas se apoya? ¿Qué singularidad nos muestra? Por medio de los textos de la REP, pretendemos comprender el movimiento y ritmo pedagógico que se dan en los años de este trabajo.

Como en apartados anteriores efectuaremos un recorrido cronológico con los documentos más significativos sobre ciencia pedagógica. Se aborda el estudio sobre las áreas y ámbitos que están presentes en el discurso teórico sobre la Pedagogía.

La búsqueda de las disciplinas que componen la Pedagogía científica, será una de las ideas dominantes, en los primeros momentos de la Publicación. En este sentido, en 1944 se recuerda que los estudios pedagógicos tendrían que "poner en buen lugar a la Ética". La disciplina se complementaría con la "Metafísica y la Estética". La aportación de las denominadas "ciencias del espíritu" a la Pedagogía, se concretaría por la presencia de la "Religión" que estaría unida a la Sociología²⁵⁰, disciplina, ésta última, que aportaría el conocimiento social necesario para que la ciencia pedagógica pudiera llevar a cabo su tarea en las mejores condiciones posibles. Se parte de la pluralidad de áreas de estudio. La aportación más novedosa que realiza el autor proviene de la consideración de la Pedagogía como ciencia global que se podría catalogar de "cultura".

La fundamentación pedagógica y su configuración es tratada en la REP a partir de una crónica realizada por la propia Revista, en la que señala el pensamiento pedagógico de García Hoz. El interés de la cita, que a continuación transcribiremos, no es otro que ofrecer una visión de los autores en los que se basa para realizar su reflexión, aspecto éste que es poco frecuente en la forma de exposición en la REP. En este primer momento según la conferencia de García Hoz, la "crónica" nos muestra el razonamiento seguido para plantear una justificación del pensamiento pedagógico basado en el eclecticismo.

"Con pincel seguro bosquejó las notas características de la Pedagogía del presente siglo: reacción contra el naturalismo del S.XIX y aprovechamiento de la ciencia natural. Reacción incipiente a medias de la Pedagogía sociológica de Durkheim, Dewey y Kerschensteiner, profundo y eficaz, ya en la Pedagogía culturalista de Willman, Foerster y Nesser, ya en la Pedagogía neoidealista alemana de Notorp o italiana de Gentile y Lombardo (...)"

García Hoz toma la perspectiva ecléctica. Es la única que puede dar algún resultado, al considerar que la Pedagogía se construya en el gabinete, donde el Pedagogo puede reflexionar. Es un producto de la reflexión, "llevado a base de los datos extraídos de la realidad práctica al acervo científico, siguiendo la sana filosofía que abstrae el ser del ente existencial o posible"²⁵¹. Muestra las carencias de investigadores educativos, y la responsabilidad que tendría que tener cada uno de ellos, que estarían llamados a resolver los problemas reales educativos del tipo: "didáctico, histórico-educativos o histórico- instructivos", se alerta para que en sus investigaciones no se dejen influenciar por teorías contrarias a la tradición educativa. Los fines de la investigación educativa y el terreno desde el cual se deben realizar es la aportación que realiza Fernández Huerta. Pone de relieve la situación de peligro en que puede incurrir el investigador educativo si se deja "arrastrar por las corrientes logicistas, psicologistas, biogenéticas o historicistas"²⁵².

Las referencias anteriores nos indicaban que sería el eclecticismo la base de la ciencia pedagógica; del mismo modo, nos hacen ver los cuidados que tendrían que tener los investigadores en su orientación científica. Sin duda estas ideas, se

complementan con la irrupción de los licenciados en Pedagogía y su proyectada vida laboral. El campo profesional de los Pedagogos se definirá en el momento de la creación de la Sección de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras. Es un momento de ruptura, por lo que supone introducir en el sistema educativo nuevos criterios de formación y organización. Así lo entiende Ibáñez Martín en el discurso de clausura del I Congreso Internacional de Pedagogía (San Sebastián, 26 de julio de 1949). Los futuros licenciados, considerados como "un plantel fecundo de licenciados y doctores", serán los capaces de "vivificar, con una mejor preparación teórica y técnica al campo pedagógico nacional". El objetivo no sería otro que ejercer su influjo en la "vida docente española" en dos campos muy específicos:

"Escuelas de Magisterio y el de Inspectores de Primera Enseñanza, a quienes, a partir de la nueva Ley de Educación Primaria, se les exigirá el título de Licenciado"²⁵³.

Estaría en consonancia con la puesta en marcha y desarrollo de la Ley y sus dificultades de implantación. Sin duda estas ideas, expresan la necesidad de reorganización de la administración educativa central, tras las dificultades detectadas en el desarrollo y extensión de la escolarización en España. Por su parte, y unido a lo anterior, se reconoce la necesidad de modificar la propia formación inicial del maestro.

Nos podemos acercar, del mismo modo, a la fundamentación pedagógica, desde la consideración de que es la relación educando-educador la que determina y define la propia doctrina pedagógica. La relación educativa tiene que estar inmersa en los valores que se transmiten. El educador tendría que dirigir la actuación educativa. Por su parte, la Pedagogía mantendría los mismos valores que, como ciencia, dirigen la propia formación del alumno. En esta afirmación, se parte del concepto "psicológico del educador". La Pedagogía parte de los "valores humanos y divinos", y por la escala "axiológica del propio pedagogo". El éxito educativo dependerá "del grado de confianza que se tenga en la acción educativa"²⁵⁴.

Dentro de las posibilidades de definición del hecho pedagógico, Angeles Galino, al considerar la Pedagogía como "ciencia del espíritu", nos muestra la diferenciación clásica entre materia y espíritu. En este mismo sentido, el conocimiento intelectual se movería en "dos hemisferios diferentes: el de las Ciencias del espíritu y el de las de la Naturaleza". Situada la Pedagogía dentro de las Ciencias del espíritu, se apoya en un grupo de autores para justificar la ubicación de la ciencia pedagógica. Se trata de, "Dilthey, Richerete, Windelbrand" que estarían inspirados en las "filosofía de Hegel, Scheling y Schelsimcher"²⁵⁵.

Siguiendo esta misma argumentación, la Pedagogía estaría dentro de la polémica de los métodos científicos, decantándose, en este caso, por la espiritualidad; pues, "no puede ser abordada por los métodos de la Naturaleza". Dicha polémica se concretará al definir como actúa la metodología pedagógica: "ha de ser investigada como ella misma es, como expresión de algo interno no accesible a los sentidos. Es como expresión del sentido de la vida, impone un método especial de dentro a fuera"²⁵⁶.

La búsqueda de la concepción global de la Pedagogía queda patente en las manifestaciones que realiza Angeles Galino. La búsqueda de la totalidad nos lleva a una ciencia pedagógica unida al concepto global de la existencia. El modelo total parte de las mismas raíces ideológicas que lo sustentan. La Pedagogía estará en conexión con el resto de las ciencias del espíritu. Hace acto de presencia, como desarrollo de la idea anterior, un sentido monolítico de la sociedad que oculta una actuación educativa más propia del adoctrinamiento que de la reflexión educativa. En definitiva, se pretende defender un sistema educativo cerrado en el dogma.

"Porque esta conexión con las demás ciencias del espíritu, es una protesta contra aquella otra Pedagogía a que nos había acostumbrado el siglo XIX, la cual por sistema, eliminaba de sus cuadros las cuestiones más candentes de la existencia humana, aquellos problemas de personalidad, libertad, vocación y sentido en los que, quierase a no, viene por fin a concretarse la eficacia de cualquier educación. La Pedagogía como ciencia del espíritu equivale a una

Pedagogía que adopta una postura totalitarista frente a concepciones inmediatamente anteriores, que encuentra fragmentara y truncada"²⁵⁷.

Para llegar a la justificación de la acción social de la Pedagogía, se parte de la defensa de la concepción del individuo como origen del componente social. El estudio de las cuestiones sociales, por parte de la Pedagogía, se centraría en la función del individuo en el grupo social y no en la actuación del grupo social en el individuo. Responde esta posición, a la identificación de individuo con el concepto de "personalidad". La relación entre organizaciones sociales se trata como elevación de las "estructuras individuales" a "estructuras supraindividuales; aunque se reconoce el influjo recíproco, como nueva variable que actúa poderosamente en el sistema educativo. El espíritu individual prevalece sobre el componente social. "La acumulación de las individualidades traerá consigo la "capacidad de reacción propia sobre los mismos individuos que se suceden en el curso de la Historia"²⁵⁸. Es por tanto, dentro de este mismo argumento, donde la autora nos muestra la capacidad de influencia de los grupos sociales sin llegar a definir el término de clase o grupo social ni modificarlo por el de "estructuras individuales". Es el cambio semántico que va unido a la fundamentación ideológica.

Siguiendo el curso descriptivo y cronológico, los siguientes pasos se encaminan hacia la consideración de la Pedagogía como la "ciencia especulativa o teórica de la educación". Se distinguen sobre el resto de los saberes en que su "finalidad no es el obrar, sino el puro conocer o tener noticias de lo que es la educación"²⁵⁹.

En la búsqueda de la ubicación pedagógica se llega a considerar a la Pedagogía como "una síntesis lógica perfectamente adecuada a la realidad objetiva del quehacer educativo". Las ciencias que confluyen en el campo pedagógico podrían agruparse en la "Biología, Psicología, Sociología, Filosofía, Teología, etc". Estas áreas de conocimiento serán las mismas que otorgarán el estatuto de ciencia a la propia Pedagogía. No obstante, la diferenciación de los estratos, dentro de las áreas de influencia pedagógica vendría marcada por la diferenciación entre: "las que

pertenecen a las ciencias descriptivas, positivas o experimentales, que serán tomadas en el campo de la Biología, de la Psicología experimental y aun de la Sociología, y forman con ella lo que llamaríamos una Pedagogía científica o experimental; pudiese igualmente distinguir o separar los elementos puramente racionales especulativos filosóficos y formar una especie de Filosofía de la Educación; y pudiese, finalmente, distinguir y separar los elementos de orden teológico y construir entonces una verdadera Teología de la Educación"²⁶⁰.

Prevalece, por tanto, el interés de enmarcar la Pedagogía dentro del pensamiento cristiano, bien con las diversas ramificaciones más próximas a la evolución del resto de los conocimientos humanísticos y en general del desarrollo social. La propuesta anterior se realiza en 1959.

Bajo este mismo criterio se justifica el "auténtico carácter científico" de la ciencia pedagógica. Se llega a una definición que marcará una ruptura con la evolución anterior. Así, se afirma: que el problema de definición de la Pedagogía estriba en saber "justificar cómo la Pedagogía es la ciencia de la Educación". Para Manuel Moreno la ciencia pedagógica tiene que partir de una "posición sintética y justificada a la luz del cristianismo y en relación con el concepto de educación integral"²⁶¹.

Este autor nos señala, de forma concreta, la estructura de la Educación a partir del pensamiento de Aristóteles, para comprender, de este modo, la propia definición de Pedagogía. La cita que a continuación exponemos se realiza en 1961 y será la última referencia que aparece en la REP sobre la Pedagogía como ciencia. Es necesario indicar, como elemento definitorio de la dificultad en el análisis del discurso educativo, que es la única vez donde aparece de forma manifiesta la fundamentación de las causalidades.

"En el problema educativo cabe la consideración de unas causas originadoras de una postura mental auténticamente científica. El hombre y sus facultades educables (causa material); y el hecho de su perfeccionamiento (causa

formal); el educador y su proceso de ayuda en el desenvolvimiento de la personalidad del alumno (causa eficiente); la perfección (causa final), el Cristo, perfección suma (causa ejemplar). Sobre estas causas se alza la plena autonomía del perfil científico- pedagógico"²⁶².

Como contrapunto a lo descrito con anterioridad, aparece, de forma excepcional, una referencia a la función pedagógica vinculada a la organización escolar. Para Rogelio Concepción Pérez (1973), "la Pedagogía es consciente de la importancia de la organización como apoyo de lo educativo, e incluso como parte integrante de ella"²⁶³. La modernización de la organización sería uno de los capítulos que entroncaría con este criterio. Parece ser que se orienta dentro de los postulados de la LGE de 1970.

4.4.2.- LAS LÍNEAS DEL PENSAMIENTO PEDAGÓGICO.

4.4.2.1.- La pervivencia de la tradición pedagógica.

La unión de la vida religiosa con la búsqueda de la gracia será uno de los cometidos de la Pedagogía, por medio de sus métodos. La propuesta es hacer despertar a los niños a la vida espiritual por " los medios didácticos", al objeto de no caer en las "etiquetas de una ciencia que no posee, sino que las verdades y la vida del alumno" alcancen la "perfecta armonía"²⁶⁴.

Si con anterioridad se señalaba la esperanza que se pone en la realidad educativa del Nuevo Estado, como garante de continuidad, en este momento será por medio de García Hoz donde la Pedagogía toma como camino la espiritualidad. Para García Hoz, la Pedagogía significa "la inserción del orden sobrenatural en la educación, en cuanto que espíritu se contrapone a naturaleza". Entiende que, "la educación no se realiza en su totalidad si se olvida el mundo de lo sobrenatural"²⁶⁵. Este razonamiento está unido a la consideración de la Pedagogía como área dentro de la espiritualidad y que traerá consigo la "implicación de la Teología". Con sus

palabras pretende dejar claro, la fuerte vinculación Pedagogía-Teología. Ésta interdependencia nace de la insuficiencia de la fundamentación filosófica para entender la realidad educativa y su acción. Nos dice que "No basta la Filosofía para explicar la educación en toda su radicalidad: se hace precisa la Teología"²⁶⁶. Esta relación viene dada por la propia concepción del "orden sobrenatural" al que tiene que conducir toda práctica educativa.

El conjunto de las opiniones anteriores nos llevan a una concreción pretendida por el autor; la definición del concepto de Pedagogía.

"En el lugar más extremo de la pedagogía espiritualista en la que pudiéramos llamar, y yo la he denominado así, Pedagogía ascética, se encuentra la aspiración constante de unificar la vida humana de orientar todos los conocimientos y todos los actos al Unum necessarium de que habla el evangelio(...). La educación ascética aspira a realizar la unidad vital entre la existencia objetiva del mundo y la subjetiva de la conciencia humana"²⁶⁷.

La persistencia de la vinculación Pedagogía-Teología aparece en la sección de crónicas de la REP y hace referencia a la primera reunión de estudios pedagógicos desde la cual, García Hoz, desarrolla una vez más, el espacio propio de la Pedagogía en relación a la intencionalidad tanto práctica como teórica. Para el autor, en su intervención en la referida reunión, la teoría pedagógica se debe de fundamentar en la Teología. En su modo práctico, lo propio de la Pedagogía será la "inserción del orden sobrenatural en la Educación". El fin estará marcado por el objetivo final de la vida del hombre: "La perfección cristiana". La propia unidad de la Pedagogía vendría dada por el complemento de los órdenes "naturales y sobrenaturales". Los cuidados que tendría que tener la Pedagogía vendrían dados por las "falsas religiosidades". Éstas estarían presentes en el "inmanentismo y el sentimentalismo".

Centrado en los peligros en que puede caer la Pedagogía, y bajo la consideración de "aberraciones", agrupa las siguientes:

- a) Sustitución de la Iglesia por otras entidades.

b) Sustitución del sacerdote por el maestro²⁶⁸.

Desde estas consideraciones, la estructura social y su vinculación con las instituciones tanto políticas como educativas, pasan por la plena participación de la Pedagogía política como la que garantizará la "primacía del nuevo orden político", no obstante, alerta sobre lo que se considera los aspectos negativos de su actuación. Entre otros, se señalan:

- "(...)a) Confusión de política y educación.
- b) La política absorbe a la educación.
- c) Olvido de las comunidades educativas".

La relación positiva vendría dada por la inserción histórica de la educación, con la colaboración de los educadores. Es un esfuerzo por delimitar los aspectos de influencia meramente educativos -movidos por la influencia religiosa- de los meramente políticos.

Como complemento a los argumentos anteriores, la Pedagogía, mantiene una fuerte vinculación con la Psicología Diferencial. En esta misma reunión, y a raíz de los estudios del Padre Barbado, García Hoz indica las diferencias que conviven en la educación: sexo, edades, tipologías. La justificación de tales diferencias estarían fundamentadas -según García Hoz- por Sto. Tomas y recogidas por la Bioquímica moderna²⁶⁹. Con la vinculación del santo y la Bioquímica se complementa un razonamiento que consiste en buscar la fundamentación cristiana a cualquier tipo de investigación moderna; en este caso, la referencia es a la Bioquímica. Es compartido este criterio en el Congreso Internacional de Pedagogía -recogidas sus conclusiones en la REP -. La finalidad educativa y la orientación técnica, al objeto de planificarla, pasa por la vinculación que se establece con la "Pedagogía Teológica". La preocupación y orientación de la temática tratada en el Congreso Internacional se centrará, por tanto, en la "problemática teológica y filosófica de la educación"²⁷⁰.

No es sólo en las especulaciones teóricas donde el sentido de la Pedagogía tiene su lugar. Se manifiesta, del mismo modo, en su práctica pedagógica, dentro del sistema educativo. Formaría parte de un proceso de planificación que articularía otros aspectos. Para Emilio Hernández, el "sistema pedagógico católico" es el único que velaría por todos los hombres sin distinción de "razas, credo político o clases sociales". Añade que la propia estructura del sistema educativo se tendría que basar en "Dios, Cristo y la Iglesia, lo demás, sociedad, hombre y vida, se dará por añadidura"²⁷¹. Es una muestra de la concepción del sistema educativo, que no deja posibilidad alguna de convivencia con aquello que no esté en consonancia con su fundamentación.

La posición de la Pedagogía y su vinculación con los distintos ritmos de los tiempos, -sin perder su orientación original, esencia del paradigma en que está operando -es lo que preocupa a Francisca Montilla (1949). Su intervención nos mostrará los atributos que se otorgan a la Pedagogía católica, la única que se proclama como guía de la educación española.

"Es la Pedagogía perenne, inmutable, espiritualista, propugnada por la Iglesia Católica, a lo largo de sus veinte siglos de experiencia. Pedagogía de siempre; ni antigua ni nueva. Porque en ella está la verdad, es decir, el principio inalterable que se mantiene vigoroso a través del tiempo. Y aunque modalidades y circunstancias distintas a las ya vividas exijan otras externas que con ellas se acoplen, esa verdad, que la sigue siendo en su ausencia, no se hace traición al revestirse de innovaciones loables que rimen con los días que van llegando"²⁷².

En la misma línea argumental, pero esta vez, por medio de José Ibáñez Martín -Ministro de Educación- en su "discurso de Clausura del I Congreso Internacional de Pedagogía", se da muestra de lo que se considera -y hemos definido en este apartado- cómo la tradición pedagógica española. Se realiza una identificación entre pensamiento educativo con la plasmación ideológica, en una realidad política, raramente manifestada en los escritos de la REP. Nos ayuda a comprender la pervivencia de la misma clave ideológica en los distintos espacios del pensamiento educativo español.

"Cuando España os congrega aquí, no tiene que improvisar ni métodos ni terminologías pedagógicas, ni mirar hacia afuera para asimilar procedimientos educativos o ponerse a la altura y competencia de estudiosos y teóricos de la Pedagogía. Se basta con sentirse, señora de siglos, basta hojear las revistas dos veces milenarias de su historia y resaltar en ella el valor tradicional de su más eximia plata de educadores. ¿Será preciso recordar señores congresistas, que nuestro abolengo nazca de Séneca, el moralista hispanorromano, y pone su último eslabón, todavía ayer mismo, con el P. Manjón con Siuvel y con el P. Poveda? Si partimos del concepto filosófico de pedagogía, elevado en cristiano a la categoría teológica, como método y como arte de conformar a todo hombre, de modo que alcance el fin total para que ha sido creado, a saber, el fin humano de la convivencia social y el sobrenatural gozo en Dios (...)"²⁷³.

Estas realizaciones, y su misión civilizadora, se pudieron llevar a cabo "por el poderoso instrumento de la Pedagogía". La gran expansión cultural que se realizó en América se debió a "una larga legión de educadores que enseñaron su lengua, transmitieron sus costumbres y legaron su fe"²⁷⁴. Esta misión Imperial contrasta con la "anarquía pedagógica de nuestro siglo XIX", que culminó con "la subversión republicana".

Del mismo modo que las instituciones oficiales proclaman la trascendencia del pensamiento educativo español, inspirado en las mismas tesis, las Conclusiones del Congreso de Pedagogía de Santander se reafirman la misma tesis. Tal como se señala, "existe una notable convergencia de los diversos interlocutores en ciertos puntos ya conquistados de la teoría pedagógica, iluminados por la doctrina filosófica de Sto. Tomás y en perfecto acuerdo con las enseñanzas de la Encíclica *Divini Illius Magistri*, de Pío XI"²⁷⁵. La formación de la ciencia pedagógica, se indica en las conclusiones, además de las aportaciones de las ciencias consideradas positivas: "Biología, Psicología Experimental y la nueva Sociología", tendrían que contar con la Filosofía de la Educación y una "Teología de la Educación", que recogerá de la tradición cristiana todo lo revelado y proporcionará "un verdadero contenido Pedagógico, una ciencia integral de la educación"²⁷⁶.

Si la Pedagogía está basada en su relación con la Teología, uno de los contenidos y finalidades de la misma es la importancia que se concede al mundo de los valores. Estos serán los contenidos que los "pedagogos católicos" tienen que transmitir en su relación educativa. Para ello, utilizarían los "métodos y los procedimientos que les son peculiares". El objetivo es "el desarrollo de la personalidad humana"²⁷⁷. En este marco, el Congreso de Santander es definido como la reunión capaz de reunir "a todos aquellos que, como católicos, se ocupan de la educación".

Si a lo largo de este apartado nos hemos ocupado de las intervenciones en distintas reuniones o congresos, se debe a que las propias consideraciones sobre Educación y Pedagogía se muestran más claramente en las reseñas sobre los mismos, que en los artículos e intervenciones de la REP. Su línea educativa muestra una calculada predisposición a exponer la elaboración filosófica redundante, más que a las matizaciones y exposiciones concretas. Manteniendo esta argumentación, en el Salón de actos del CSIC y en su última sesión científica sobre el Ciclo: "Medio siglo de educación española" desarrollada por la Sociedad Española de Pedagogía y bajo la presidencia del Excmo Sr. García Hoz, pronunció una conferencia D^a. Angeles Galino, bajo el título de "Autodiagnóstico". La concepción pedagógica de que hace gala, puede considerarse paralela al desarrollo económico de España; es decir, de plena "autarquía educativa". Defiende la "educación de nuestra Patria" basándola en su preocupación fundamental: "la preocupación teleológica". En su argumentación contrasta la situación española con la "gran preocupación metodológica obsoleta imperante en otros países". Como fundamentación a sus argumentos alude a los pedagogos que encarnan el tradicionalismo español: "P. Manjón, P. Poveda y a D. Rufino Blanco"²⁷⁸.

Un leve cambio en el tratamiento de la Pedagogía es introducido por García Hoz (1952) al estudiar el componente comunicativo de esta disciplina. La práctica educativa se basaría en la concepción del lenguaje. Mayor significado cobra en la Pedagogía cristiana. Nos introducimos en la concepción de pensamiento y lenguaje y su relación con el mundo religioso. En este análisis, se parte de la catequesis como "las primeras obras Pedagógicas cristianas". De este modo, Pedagogía y lenguaje se

unen como elementos comunicadores y de influencia mutua. El método no es otro, que la repetición en voz alta: "la instrucción de viva voz". La fundamentación parte de San Agustín, que estudió "la función del lenguaje en su De Magistro"²⁷⁹. De este modo identifica la comunicación con la posibilidad de adoctrinamiento, pues manifiesta que la "fe proviene de lo que se oye". Estaríamos hablando de la importancia que se da, para el mantenimiento de los valores tradicionales, a la comunicación oral, base de sentimientos e inquietudes susceptibles de penetrar en los alumnos; dada su fuerte emotividad y capacidad de entonación, al igual que los registros sonoros y gestuales con que es acompañada.

Al margen de esta leve interrupción, la Pedagogía se reviste de sobrenatural, cuando adquiere su verdadera misión: "exigiendo a los niños que obren en espíritu y en verdad, porque sólo de los sinceros, de los limpios de corazón, será el Reino de la Verdad"²⁸⁰. El propósito sería "el fin trascendental para el que educamos". Persiste la Pedagogía como modelo impositivo, acompañado de método y técnicas para lograrlo.

Se hacen escasas referencias a la articulación Pedagogía-Sociedad. En aquellas ocasiones donde se muestra, subliminarmente, las necesidades o cambios experimentados en la sociedad, reafirman carácter valedero de la concepción tradicional del pensamiento pedagógico español. Esto es lo que nos sucede en la cita que expondre-mos a continuación, elaborada a partir de las conclusiones del III Congreso Nacional de Pedagogía (1965). Confirma, al mismo tiempo, el interés de la REP en la necesidad de reflexión sobre el pensamiento pedagógico. Sirva de antecedente, que la vinculación con la Teología se manifiesta de forma clara en la década de los sesenta. Es evidentemente que, los ritmos económicos y sociales no se basaban en esta concepción educativa. No existe una relación sociedad-educación desde las posiciones teóricas que estamos tratando.

"(...) los asambleístas todos salieron de las sesiones de este magno Congreso Pedagógico Nacional que hoy se inicia con la hondísima preocupación en su entrañas de llevar a lo largo de todos los caminos de España el ideal de una educación tal cual la describe la Teología católica única capaz de redimir a

las masas de su letargo y embotamiento y de apartarlos de un frenesí por los valores meramente temporales y caducos que con frecuencia son la única motivación de sus actitudes (...). Que la santa fe, auténtica, que como católicos profesores, inspire las labores de este congreso Nacional de Pedagogía y lo ilumine en un planeamiento de un sistema escolar más perfecto y más a tono con las nuevas necesidades económicas y sociales del momento²⁸¹”.

4.4.2.2.- Los fines pedagógicos

Tendremos que partir de la consideración de que toda finalidad educativa está unida a la axiología. Toda Pedagogía -saber científico, técnico y práctico acerca de la Educación- está regulada por el mundo de los valores. La acción educativa implica alguna conciencia -explícita o implícita- de un valor digno de realizarse, que convierte en fin o término del proceso educativo.

Conviene recordar que las palabras, fin, meta, ideal, patrón, etc., expresan todas ellas conceptos relacionados entre sí, y con la finalidad de las acciones educativas. En cualquier caso, interesa dejar constancia de que, bajo uno u otro término siempre se afirma una dirección, cuya consecución o acatamiento supone un estado más valioso que el precedente.

La tradición casi unánime de los axiólogos, entiende por valor todo aquello que rompe nuestra indiferencia, lo que antepone y se prefiere, lo que enciende y mueve nuestras estimaciones. Los fines, de acuerdo con las exigencias del sujeto, la sociedad y los niveles culturales, están fundamentados en estos valores.

La Pedagogía católica toma los valores y fines como dos realidades inseparables. Pertenecen a su mundo doctrinal y los vertebrará en la realidad educativa. La meta, el fin sobrenatural hace acto de presencia en todo su discurso.

Si la fundamentación pedagógica partía de la unión Teología-Pedagogía, que derivará de tal planteamiento doctrinal, será la propia finalidad de la concepción

religiosa, la salvación del hombre.

No es extraño, en este sentido, que dentro del desarrollo de la Pedagogía que estamos realizando, cobren importancia los valores instrumento de "inculturación" muy potentes. Si este proceso se realiza dentro de la Educación podría rayar en los procesos de adoctrinamiento.

El receptor niño o joven, está en momento de interiorización y desempeño de nuevos papeles. Los sentimientos morales se van independizando de los padres. El desarrollo intelectual alcanzado, facilita realizar juicios morales propios. El pensamiento analítico facilita la diferenciación del bien y del mal, y contribuye a una valoración moral más ajustada de la propia conducta y de la ajena. De aquí la fuerza moral del ejemplo de los adultos, especialmente de quienes tienen autoridad sobre el niño.

Se forman los ideales infantiles, y se sienten atraídos por "héroes", que personalizan la valentía, la nobleza, los valores que reflejan la grandeza de ánimo. Es el momento de facilitar los comportamientos morales. En suma estamos en plena función socializadora.

La función que se atribuye a la Pedagogía, unida a la Filosofía, es la de "fijar sus metas". Estas metas orientadoras son las encargadas de precisar y "fijar con anterioridad a todo otro principio, porque da carácter y estímulo al sistema educativo"²⁸². La justificación de la primacía de los fines en la Pedagogía viene dada por el "dogma del pecado", que "informa toda la Pedagogía del catolicismo, muy especialmente el problema de los fines sobre el que vierte claridad meridiana"²⁸³.

Es en esta función mediadora en la que se establece la realidad educativa, "el pedagogo, debe prestar su clarividente cooperación sugiriendo un plan y un método que sirvan para reconstruir las ruinas morales mediante una sabia acción educativa y reeducativa". La actuación no quedaría sólo en el ámbito de la responsabilidad personal, sino que llevaría a una gran acción salvadora que superaría incluso el marco

nacional, "la reconstrucción mundial" desde una posición global, es decir, "integral"²⁸⁴.

La realización práctica de las finalidades educativas es puesta de manifiesto por Salvatore Cultrera (1949), cuando hace mención a la situación en la que vive España en estos momentos y su vinculación con el sistema de valores dentro de la propia estructura educativa del Estado.

"El Pedagogo que se preocupe por la suerte de la futura humanidad en la esperanza de que crezca mejor que la presente, debe de clamar la atención de los políticos de todas las naciones -excepto acaso para España, donde una sana política en el campo de la enseñanza concede la importancia que se debe al elemento moral y religioso-, sobre la grave laguna que presenta la educación oficial o gubernativa, que se gloria de ser laica y que se cuida sólo de la inteligencia, descuidando la voluntad, el corazón, el carácter y el sentido religioso y moral del deber"²⁸⁵.

Desde esta misma posición argumental, Arsenio Pacios (1953) intenta por medio de la reflexión interior, concretar la finalidad educativa, bajo un razonamiento y una autopregunta que conduce inevitablemente a su propia respuesta. El interés está en mostrar y afirmar la finalidad educativa, apoyándose por ello en las ciencias que podríamos denominar del espíritu. En estos términos se manifiesta: "¿A qué quedaría reducida la doctrina pedagógica de los fines de la educación sin la Teodicea o Metafísica Teológica y la Etica no se encargasen de demostrar la existencia de Dios y, en consecuencia, la de un ideal de perfección, de un fin último humano al que tender y unos medios intrínsecamente ordenados a él, los que atemperan la conducta?"²⁸⁶. La identificación de la Pedagogía con el catolicismo es la argumentación que propone Montilla²⁸⁷ partiendo del comentario sobre "Divini Illius" de Pío XI para resaltar la plena identificación de los objetivos, es decir, de los fines o metas "sobrenaturales que no permiten al creyente "ni retrocesos ni estacionamientos".

Dentro del camino hacia las metas del creyente, cobran gran valor los Sacramentos, "la medicina" que está presente en todo proceso de identificación con el catolicismo y que es el "remedio a las debilidades propias de la naturaleza humana".

No se presenta el ideal como "algo utópico", sino susceptible de alcanzarse por medio del proceso educativo.

En dicho proceso, la finalidad educativa puede tomar cuerpo en un conjunto de realidades más concretas, en los aspectos puramente instructivos, dentro del proceso educativo. Entre el conjunto de finalidades que se muestran, existe un grupo que debe conciliar el educador: "disciplina y dignidad humana, la obediencia perfecta con la verdadera libertad". La libertad, tendría que ser elaborada a partir del "orden, disciplina y la obediencia"²⁸⁸. La propuesta que realiza Consuelo Sánchez, es consecuencia de la dejadez que existe desde su punto de vista, por parte del magisterio y de su formación de estas finalidades que considera intrínsecas a la labor pedagógica. Nuevamente se manifiesta interactuando el binomio fines y valores.

La carga ideológica de que hace gala el desarrollo pedagógico en la REP, queda momentáneamente rota por la opinión que expresa Jacques Bousquet (1959) sobre la finalidad y trabajo del pedagogo. Expresa que "el pedagogo no está encargado de reformar el mundo, sino de facilitar a un mundo determinado la mejor instrucción posible". La concepción profesional del pedagogo se aproxima a la consideración de "un puro técnico que ejecuta una orden". Fuera de esta actitud, no hay ninguna probabilidad de un progreso pedagógico real"²⁸⁹. Podríamos interpretar -con reservas- que hace aparición, dentro de la finalidad educativa, una concepción "tecnocrática" que como en muchas ocasiones anteriores, se solapa con criterios más conservadores.

Por último, después de un largo paréntesis temporal -nos estamos refiriendo al año 1971-, las finalidades que se proponen a la pedagogía parten de la interiorización, por parte del educador, de un conjunto de valores, que le llevan a una actividad en el mundo que le rodea. Se puede decir, que de la imposición externa, se pasa a la reflexión, dando la responsabilidad en la asunción de las metas y fines educativos al propio educando. Es importante este cambio estratégico: interiorización de la propia vida, por medio de los valores.

Para Garmendia de Otaola (1971), la Pedagogía tendría la función de "infundir destinos, fomentar cualidades y virtudes, y en definitiva, poner a cada cual en el camino de su madurez". Esta posición estaría en consonancia con "la natural tendencia de la persona hacia la propia auto-realización". Se lograría impulsar a los educandos al mundo de los valores "a través de un sistema de auténticas relaciones interpersonales y mediante una estructura educativa adecuada". La concreción de la finalidad vendrá dada por la "integración de cuanto de valor hay en todo ser humano"²⁹⁰. Lo que nos indica Garmendia de Otaola de forma indirecta, es el camino que tendría que realizar la educación personalizada.

4.4.2.3. La modernidad en el discurso pedagógico.

La redefinición del nuevo orden educativo pasa, consecuentemente con sus principios, por el empeño en realizar una hipercrítica a todas las doctrinas filosóficas que no coinciden con los principios consagrados a partir de la Guerra Civil. Las descalificaciones serán numerosas y estarán dirigidas a las principales doctrinas educativas que cuestionan los planteamientos católicos de la Educación.

El debate político-pedagógico que la República había realizado, se recuerda, entre la denuncia y la condena, como momento histórico que se debe olvidar. En cualquier caso, hostilidad ante el tiempo precedente, negación de principios y manifestaciones educativas: era la vuelta a la tradición educativa española.

Si la intención implícita del Régimen era su hostilidad manifiesta hacia las doctrinas filosófico-educativas consideradas perturbadoras de la paz social; en la REP, se recurre a otro tipo de actuación: el silencio. Es significativo que desde las aportaciones de la Revista, efectuadas durante los años que van desde 1944 hasta 1975, solamente un número pequeño de citas inciden sobre la crítica a estos modelos.

El silencio será una de los mejores métodos para hacer desaparecer las raíces del pensamiento pedagógico republicano; ayudando, de este modo, a la "refundación

ideológica" del nuevo pensamiento educativo. No hay posibilidad de contrastar. El sistema ideológico nacional y católico actúa en toda la realidad educativa española sin ningún tipo de fisuras.

Las aportaciones de los textos de la REP, nos muestran una crítica dirigida a las "ideas-fuerza educativas republicanas", que desde el poder se utilizaban como arma ideológica. Indirectamente, proporcionaban una cohesión social al nuevo orden, muy necesaria en momentos posbélicos, en los que se realizaban procesos de cambio de valores.

Desde esta tesitura, es elocuente la referencia al naturalismo como base ideológica del pensamiento educativo moderno realizada por Llobel (1944). Indica que el "laicismo moderno y la escuela neutra, niegan la enseñanza religiosa, "no dejan en libertad al individuo respecto a la verdad revelada". La razón de este pensamiento radica en la propia negación, por parte del naturalismo, de Dios, y por otra parte, la "divinización del hombre"²⁹¹.

Los aspectos negativos que acarrearán las doctrinas socialistas en el mundo educativo, es otro de los modelos que se pretende analizar. Su interés viene dado por el peligro en que entra el individuo si es "absorbido por la masa social"²⁹². Lo que se propone es estudiar "con acertado espíritu crítico los ideales pedagógicos que postula el socialismo".

El Romanticismo, por sus características de "hipersensibilidad", rayará en una concepción del aprendizaje y de la creación intelectual, "con las artimañas de la intuición y las vivencias baratas"²⁹³. En cierto sentido se puede salvar por haber hecho "frente a la Ilustración y sus doctrinas utilitaristas".

En la REP, se suelen utilizar pocas referencias históricas para realizar crítica a posiciones que prevalecen o son de actualidad. Desde el mundo de la Reforma, y tomando la crisis de la filosofía escolástica, se da cuenta en los problemas filosóficos y pedagógicos que incidieron durante el Renacimiento. Entre las peculiaridades

negativas que se dieron figuran: "la sustitución de Cristo, Dios e Iglesia, por el hombre y la vida". El recorrido histórico-pedagógico que se realiza pasa por el "naturalismo de Campanella, de los Bruno; luego el naturalismo científico y pedagógico de Galileo, que trascendiendo de Italia, enlaza con el naturalismo pedagógico de Comenio". En este momento se critica el camino de las aplicaciones didácticas y del proceso educativo según la naturaleza, "de la que es buena muestra la obra rusoniana. El ginebrino, padre de todo el romanticismo pedagógico, sienta los fundamentos de esta pedagogía naturalista"²⁹⁴.

Como marco de contraste entre los modelos considerados "modernos" y las orientaciones educativas "tradicionales", nada mejor que las conclusiones del Congreso de Pedagogía (Santander, conclusiones de la primera sección del Congreso). Son un reflejo de la dinámica educativa en la que se encuentra España en 1949: la necesidad de redefinir constantemente las bases tradicionales del pensamiento educativo. Se parte de un conjunto de "proposiciones" que pretenden ser un análisis concreto de la situación educativa española.

"Proposición primera: Reconocemos que el ambiente pedagógico de nuestra época es de confusión y desorientación por falta de principios claros y válidos en los problemas más fundamentales.

Proposición segunda: Es urgente hacer una revisión a fondo de los tópicos de la Pedagogía moderna, sobre todo de los naturalistas, porque la educación fundada en la mera naturaleza es insuficiente para lograr la plena perfección del hombre.

Proposición tercera: Sólo una Pedagogía que tenga en cuenta el aspecto científico, el filosófico y el teológico del problema educativo, sin omitir la experiencia histórica, puede construir una verdadera e integral ciencia de la educación.

Proposición cuarta: El punto de partida de todo el problema educativo y el fundamental de su solución es la persona humana considerada en su realidad histórica, a fin de alcanzar la madurez necesaria para vivir y obrar según las exigencias de su destino natural y sobrenatural.

Proposición quinta: La obra de la educación, aunque por diversos títulos, compete, en perfecta armonía, a la Familia, a la Iglesia y al Estado, que se sirven de la Escuela para cumplir su respectiva misión educadora.

Propuesta sexta: Una auténtica y completa educación debe realizar el ideal del hombre en todas las dimensiones individuales y sociales, naturales y sobrenaturales, hasta lograr el tipo de *civis christianus*"²⁹⁵.

El interés primordial se centra en la crítica hacia el naturalismo, "no solamente porque es un error que aparece bajo mil formas en los estudios de Pedagogía, sino porque se refleja de manera muy acentuada en la educación moderna"²⁹⁶. La repercusión sería la propia degradación de la vida del hombre. No solamente es la crítica a los "otros modelos" el interés manifestado en los textos que comentamos. La influencia de las doctrinas, leyes y estilos educativos que se puedan dar en otros países es, igualmente, interés de reflexión.

Rosa Marín (1950), nos alerta sobre la proliferación de las "leyes anticatólicas en materia de educación". Para la autora, el origen de tal situación proviene de la confluencia de las "visiones del ateísmo, y la cultura occidental". Los intercambios de los profesores propician que en las "aulas europeas y norteamericanas" se haya formado a los profesores en todo "menos en cristianismo". Las consecuencias serían nefastas para la realidad educativa, puesto que, va "desde el materialismo ferozmente ateo y revolucionario hasta el racionalismo, laicismo, agnosticismo, indiferentismo y sincretismo religioso de los que viven y con los que rigen los más representativos de sus hombres"²⁹⁷.

Este cúmulo de despropósitos amenazantes y extranjeros, no tendría nada que ver, por supuesto, con "la versión aristotélica-tomista del hombre que no ha sido desmentida, con fundamento al menos, por la Filosofía posterior"²⁹⁸.

La crítica que se realiza a la Pedagogía moderna (Carmen Limón, 1953), se basa en la repercusión educativa que tiene con base en el naturalismo, en admitir la validez de toda "inclinación espontánea del educando". Ello equivale a proclamar "la suficiencia de la naturaleza para llevar a cabo la tarea educativa"²⁹⁹. Si se mantuviera esta posición quedaría sin sentido la propia labor de la Pedagogía y la función de la escuela; en definitiva, la imposibilidad transformadora de la Educación aspecto éste que contradice las doctrinas pedagógicas fuertemente ideologizadas.

Como visión global resalta el concepto de España que se sustenta, inicialmente, en el modelo foral de Navarra, mostrado como ejemplo de convivencia social. Las

referencias se dirigen totalmente a analizar la España rural, con sus problemas de emigración y analfabetismo.

Es persistente la toma de postura a favor de la autonomía de la Iglesia en su relación con el Estado. Las actuaciones de la Iglesia católica estarán encaminadas a la recristianización de España, por medio de la Pedagogía católica implícita en el Sistema Educativo.

El concepto de educación está basado en los fundamentos teóricos que proporciona la teología católica, única fuente admitida. Excluye entre otros a los siguientes modelos: positivismo, existencialismo, y las influencias que provienen del mundo cultural occidental.

Desde una perspectiva teórica, la ciencia pedagógica -inicialmente considerada Pedagogía y posteriormente Ciencia de la Educación- es excluyente. Identificada como ciencia del espíritu y vinculada al pensamiento teológico católico se asienta, reiteradamente, en un único referente intelectual, la coordenada aristotélico-tomista.

4.5.- Referencias:

- 1 MARTÍNEZ VAL, J.: "Educación y pacifismo". REP, nº 18, 1947. p. 253.
- 2 Ibídem, p.255.
- 3 FERNÁNDEZ HUERTA, J.: "Cuarta reunión de Estudios Pedagógicos". REP, nº 24, 1948. pp.6-17.
- 4 YELA UTRILLA, J.: "Valores trascendentales de la Empresa Calasancia". REP, nº 26, 1949. pp.217-218.
- 5 GARMENDIA DE OTAOLA, A.: "La minoría que propone la nueva civilización. Su necesidad y formación". REP, nº 98, 1967. p.160.
- 6 Ibídem, pp.165-166.
- 7 DE TOLEDO, R.: "VI Semana de Misiones Pedagógicas". REP, nº 6-7, 1944. p.217.
- 8 Ibídem, pp.219.
- 9 PLANA Y SALA, J.: "Huella Calasancia". REP, nº 6-7, 1944. p.314.
- 10 FRUTOS CORTÉS, E.: "Perspectivas de los Institutos de Enseñanza Media". REP, nº 16, 1946. p.462.
- 11 PÉREZ MORALES, B.: "Algunos aspectos de la Problemática docente". REP, nº 98, 1967. p.135.
- 12 UBEDA, J.: "Perspectivas Filosóficas e Históricas para la pedagogía de Dilthey". REP, nº 15, 1946. p.217.
- 13 HERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, E.: "El ambiente educativo italiano en la época de San José de Calasanz". REP, nº 26, 1949. p.264.
- 14 OLIVAR BERTRÁND, R.: "Consideraciones sobre la didáctica de la Historia". REP, nº 25, 1945. p.105.
- 15 ALVIRA ALVIRA, T.: "Escuelas agrícolas españolas". REP, nº 16, 1946, p.437.
- 16 GRAMBRA, R.: "El valor de lo típico popular en la función del maestro". REP, nº

- 28, 1949. p.634.
- 17 Ibídem, p.637.
- 18 FERRER MARTÍN, S.: " El problema estadístico". REP, nº 45, 1954. pp.67-68.
- 19 REP: "El problema del analfabetismo". IX Reunión Estudios Pedagógicos (Santander, 1953). nº 45, 1954. p.90.
- 20 FERNÁNDEZ FERRER, R.: "Analfabetismo y nivel de vida". REP, nº 47, 1954.p.331.
- 21 Ibídem, pp.334-335.
- 22 Ibídem, p.330.
- 23 Ibídem, p.334.
- 24 GONZÁLEZ ÁLVAREZ, A.: III Congreso de Pedagogía. REP, nº 91-92, 1965.p.212.
- 25 VÁZQUEZ GÓMEZ, G.: "Preocupación Pedagógica de la "Mater et Magistra"". REP, nº 94, 1966. p.114.
- 26 Ibídem, p.121.
- 27 SÁNCHEZ-ANDRADE BOLAÑOS, F.: "En torno al valor positivo de la agresividad infantil". REP, nº 114, 1971. p.175.
- 28 ROMERO MARÍN, R.: "Función y perfeccionamiento del personal docente". REP, nº 17, 1972. p.14.
- 29 DE TOLEDO, R.: "VI Semana Pedagógica". REP, nº 6-7, 1944. p.221.
- 30 Ibídem, p.222.
- 31 GARCÍA HOZ, V.: "Algunas direcciones actuales de la Pedagogía". REP, nº 8, 1944. p.419.
- 32 ECHEVARRÍA, L.: "Sugerencias prácticas para la enseñanza de las lenguas vivas". REP, nº 21, 1948. p.70.

-
- 33 HERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, E.: "Funcionalidad y evolución de los Sistemas Pedagógicos". REP, nº 25, 1949. p.53.
- 34 IBÁÑEZ MARTÍN, J.: Discurso de clausura del I Congreso Internacional de Pedagogía. San Sebastián, 26 de julio de 1949. REP, nº 27, 1949. p.460.
- 35 ARTIGAS, J.: "Pedagogía y Enseñanza Media". REP, nº 39, 1952. p.433.
- 36 GARCÍA HOZ, V.: "Dogmatismo, neutralismo y libertad en la educación". REP, nº 78, 1962. p.108.
- 37 El III congreso Nacional de Pedagogía de 1964 es considerado como la reunión más importante, después de la Ley de Enseñanza Primaria de 1945. Se intenta hacer una revisión a fondo de todo el sistema educativo.
- 38 REP: "Preparación, trabajos del III Congreso de Pedagogía en Salamanca para el año 1964". (Redactado por García Hoz). nº 84, 1963. p.3.
- 39 Ver Planes de Desarrollo Económico.
- 40 REP: "Nueva política de inversiones en la enseñanza y la investigación". nº 82-, 1963. p.123.
- 41 Ver III Congreso Nacional de Pedagogía.
- 42 MONTILLA, F.: "Perspectivas que el plan de desarrollo económico proyecta sobre la Enseñanza Primaria". REP, nº 91-92, 1965. pp.224-287.
- 43 ROMERO MARÍN, A.: "Problemas y técnicas de la organización pedagógica". REP, nº 100, 1967. p.364.
- 44 MEDINA RUBIO, R.: "El Principio de coordinación y la moderna administración educativa periférica en España". REP, nº 105, 1969. p.58.
- 45 Ibidem, pp.70-71.
- 46 GARCÍA HOZ, V.: Ley 14 de 1970. REP, nº 112, 1970. p.395.
- 47 Ibidem. p.399.
- 48 GUTIERREZ ZULUAGA, I.: "Personación educativa". REP, nº 117, 1972. p.28.

- 49 GARCÍA HOZ, V.: "Reforma cuantitativa de la educación". REP, nº 117, 1972. pp. 5-6.
- 50 SAENZ BARRIO, O.: "Los conflictos del adolescente y la educación". REP, nº 124, 1973. pp.517-518.
- 51 GARCÍA HOZ, V.: "Plan de clasificación de la Documentación Pedagógica". REP, nº 125, 1974. pp.4-6.
- 52 BATANAZ PALOMARES, L.: "El sistema escolar suizo: factores y realidades". REP, nº 129, 1975. p.53.
- 53 CALATAYUD LLOBELL, V.: "El carácter pedagógico del catolicismo". REP, nº 6-7, 1944. p.254.
- 54 GARCÍA HOZ, V.: "Algunas direcciones actuales de la Pedagogía". REP, nº 8, 1944. p.439.
- 55 GALINO, M.: "La obra educativa de España en Méjico (Siglo XV y XVII)". REP, nº 17, 1947. p.26.
- 56 HERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, E.: "Funcionalidad y Evaluación en los sistemas pedagógicos". REP, nº 25, 1949. p.38.
- 57 *Ibídem*, p.39.
- 58 *Ibídem*, pp.53-54.
- 59 TODOLÍ, J.: "Las exigencias de la personalidad en el seno de la educación social". REP, nº 40, 1952. p.494.
- 60 *Ibídem*, p.496.
- 61 *Ibídem*, p.497.
- 62 GARCÍA HOZ, V.: "La escuela como situación de tránsito". REP, nº 42, 1953. p.143.
- 63 GARCÍA HOZ, V.: "Dogmatismo, neutralismo y libertad en la educación de hoy". REP, nº 78, 1962. p.115.
- 64 MARTÍN, J.: "Política y economía". III Congreso de Pedagogía. REP, nº 91-92,

1965. p.780.
- 65 GARCÍA HOZ, V.: "La educación en el Mundo actual: La actividad expresiva". REP, nº 107, 1969. p.221.
- 66 PLANA Y SALA, J.: "Huellas Calasancias". REP, nº 6-7, 1944. p.317.
- 67 GARCÍA HOZ, V.: "Algunas direcciones actuales de la Pedagogía". REP, nº 8. 1944. p.435.
- 68 PALMES, F.: "La autoridad dinámicamente considerada". REP, nº 8, 1944. pp.465.
- 69 HERNÁNDEZ, E.: "Valoración de la Didáctica Luliana". REP, nº 13-14, 1946. p.77.
- 70 GARMENDIA DE OTAOLA, A.: "Individuo, comunidad y educación". REP, nº 23, 1948. p.325.
- 71 PACIOS, A.: "¿La educación círculo vicioso?". REP, nº 36, 1951. p.556.
- 72 GARCÍA HOZ, V.: "Dogmatismo, neutralismo y libertad en la educación de hoy". REP, nº 78, 1962. p.99.
- 73 ROMERO MARÍN, A.: "Problemas y técnicas de la organización pedagógica". REP, nº 100, 1967. p.368.
- 74 ORDEN HOZ, A. de la: "El binomio investigación-acción en la Pedagogía: Hacia una solución de continuidad". REP, nº 106, 1969. p.119.
- 75 RUIZ BERRIO, J.: "El desafío de la sociedad a los educadores". REP, nº 114, 1971. p.142.
- 76 *Ibidem*, pp.154-155.
- 77 SANVISENS MANFULL, A.: "Métodos educativos". REP, nº 118, 1972. pp.138.
- 78 *Ibidem*, p.139.
- 79 GIMENO SACRISTÁN, J.: "La autoevaluación dentro del grupo: sus condicionantes personales y sociales". REP, nº 120, 1972. p.416.
- 80 HERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, E.: "Pedagogía del Misticismo Luliano". REP, nº 18, 1947. p.148.

- 81 TELECHEA, J.: "Un error fundamental en la educación de nuestros días". REP, nº 40, 1952. p.555.
- 82 TUSQUETS, J.: III Congreso Nacional de Pedagogía. REP, nº 91-92, 1965. pp.248-249.
- 83 GABRIEL, C.: "San Juan Bautista de la Salle en la Historia de la Pedagogía". REP, nº 32, 1950. pp. 548-549.
- 84 VILÁ POLÁ, C.: " Pensando en una teología de la educación". REP, nº 66-67, 1959. p.117.
- 85 *Ibídem*, p.121.
- 86 GARCÍA HOZ, V.: "La educación actual, problemas y técnicas". REP, nº 100, 1976. p.300.
- 87 HERNÁNDEZ, E.: "Valoración de la Didáctica Luliana". REP, Nº 15, 1946. p.237.
- 88 DA SILVA, L.: Las conclusiones de la Primera Sección de Congreso Pedagógico de Santander. REP, nº 27, 1949. pp.487-488.
- 89 GALINO CARRILO, M.: "Yela Utrilla, filósofo de la Educación". REP, nº 31, 1950. p.366.
- 90 GARCÍA HOZ, V.: "De educación social". REP, nº 35, 1951. pp.410-411.
- 91 GARCÍA HOZ, V.: "Sentido personal de la educación". REP, nº 43, 1953. p.22.
- 92 *Ibídem*, pp.322-323.
- 93 CABRERO, M.: "La virtud de la caridad en la Educación". REP, nº 12, 1945. p.309.
- 94 WERNER MOORE, T.: "Lo inconsciente". REP, nº 18, 1947. p.214.
- 95 MARTÍNEZ VAL, J.: "Educación y pacifismo (La formación del hombre para la paz)". REP, nº 18, 1947. p.258.
- 96 CULTRETA, S.: "Educar y reeducar para reconstruir". REP, nº 25, 1949. p.79.
- 97 REY ALTURA, L.: "Etiología de la enseñanza". REP, nº 31, 1950. p.436.

-
- 98 GARCÍA HOZ, V.: "El sacramento de la Eucaristía y la capacidad de renuncia". REP, nº 38, 1952. p.191.
- 99 Ibídem, pp.92-93.
- 100 POZO PANDO, A. del: "Generosidad y egoísmo". REP, nº 42, 1953. p.194.
- 101 Ibídem, p.197.
- 102 BAQUERO MIGUEL, G.: "La religión y la neurosis en la personalidad del individuo". REP, nº 65, 1959. p.59.
- 103 MONTILLA, F.: "La instrucción, remedio del mal intelectual". REP, nº 66-67, 1959. p.235.
- 104 GARMENDIA DE OTAOLA, A.: "Una experiencia psicológica: clarividencia y fe". REP, nº 70, 1960. p.198.
- 105 Ibídem, p.176.
- 106 MONTILLA, F.: "Proceso educativo de la libertad". REP, nº 72, 1960. p.320.
- 107 SERRATE, A. y SOPEÑA, A.: "La dinámica psíquica en la educación". REP, nº 81, 1963. p.81.
- 108 SANCHEZ LASSO DE LA VEGA, J.: "Función nacional del Colegio Mayor". REP, nº 24, 1948. pp.485-486.
- 109 FERNÁNDEZ HUERTA, J.: "Pruebas de lectura silenciosa por la interpretación de imágenes". REP, nº 49, 1955. p.51.
- 110 OLIVEROS ALONSO, A.: "Colaboración de los adultos en la educación de la libertad". REP, nº 87, 1964. p.257.
- 111 GARCÍA HOZ, V.: "Características de la educación actual". REP, nº 95, 1966.p.259.
- 112 GARMENDIA DE OTAOLA, A.: "La minoría que propone la nueva civilización: su necesidad y formación". REP, nº 98, 1967. pp.173-174.
- 113 GARCÍA HOZ, V.: "La educación actual, problemas y técnicas". Ponencia: IV Congreso Nacional de Pedagogía. REP, nº 100, 1967. p.300.

- 114 Ibídem, p.301.
- 115 GARCÍA HOZ, V.: "La educación en el mundo actual. La actividad expresiva". REP, nº 107, 1969. pp.211-212.
- 116 TUSQUETS, J.: "Hacia un concepto y enfoque de la Educación General". REP, nº 111, 1970. pp.207-208.
- 117 MARTÍNEZ VAL, J.: "Educación y Pacifismo". REP, nº 18, 1947. p.260.
- 118 Ibídem, pp.262-263.
- 119 MARÍN CABRERO, R.: "Hacia un programa social". REP, nº 20, 1947. p.515.
- 120 CULTRERA, S.: "Educar y reeducar para reconstruir". REP, nº 25, 1949. p.82.
- 121 TODOLÍ, J.: "Las exigencias de la personalidad en el seno de la educación social". REP, nº 40, 1952. p.494.
- 122 FERNÁNDEZ OTERO, O.: "Normas de actividades educativas". REP, nº 75, 1961. p.282.
- 123 MATÍNEZ VAL, J.: "Educación y pacifismo". REP, nº 18, 1947. p.265.
- 124 GARCÍA HOZ, V.: "De educación social". REP, nº 35, 1951. p.408.
- 125 Ibídem, p.409.
- 126 RONAI, Z.: "La escritura y la ortografía como medios de la educación política". REP, nº 58, 1957. p. 100.
- 127 GARCÍA HOZ, V.: "Algunas direcciones actuales de la Pedagogía". REP, nº 8, 1944. p.436.
- 128 GALINO, M.: "La obra educadora de España en Méjico". REP, nº 17, 1947. p.26.
- 129 PANIKER, R. : "El sentido cristiano de la vida". REP, nº 19, 1947. p.396.
- 130 HERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, E.: "Pedagogía del Misticismo Luliano". REP, nº 18, 1947. p.149.
- 131 Ibídem, p.152.

- 132 GARMENDIA DE OTAOLA, A.: "Una experiencia psicológica: clarividencia y fe". REP, nº 70, 1960. p.176.
- 133 MARTÍN VAL, J.: "Educación y Pacifismo". REP, nº 18, 1947. p.254.
- 134 CULTRERA, S.: "Educar y reeducar para reconstruir". REP, nº 25, 1949. pp.86-87.
- 135 BARBEY, L.: "Psicología del niño y didáctica". Conclusiones de la IV Sección del I Congreso Internacional de Pedagogía. REP, nº 27, 1949. p.532.
- 136 MONTILLA, F.: "La inquietud, factor educativo". REP, nº 49, 1955. p.54.
- 137 GARCÍA HOZ, V.: "Sobre el sentido cristiano de hacerse niños". REP, nº 73, 1961. p.74.
- 138 VALBUENA, J.: "La formación de la personalidad según los principios pedagógicos de Santo Tomás". REP, nº 80, 1965. p.45.
- 139 MARÍN IBÁÑEZ, R.: "La jerarquía axiológica y su proyección educativa. Parte sistemática". REP, nº 102, 1968. p.113.
- 140 GALINO, M.: "El pensamiento pedagógico del Padre Poveda". REP, nº 33, 1951. p.41.
- 141 *Ibidem*, p.42.
- 142 *Ibidem*, p.56.
- 143 GARCÍA HOZ, V.: "La pedagogía del Padre Poveda y la formación de educadores". REP, nº 127, 1974. p.348.
- 144 GALINO, M.: "La obra educativa de España en Méjico (Siglo XVI-XVII)". REP, nº 17, 1947. pp.25-53.
- 145 BARBEY, L.: "Psicología del niño y didáctica". Conclusiones I Congreso Internacional. REP, nº 27, 1949. pp.549-530.
- 146 PERDOMO GARCÍA, J.: "Sociología de la actividad profesional femenina". REP, nº 36, 1951. p.634.
- 147 *Ibidem*, p.637.

- 148 MAILLO, A.: "Introducción a la problemática del cuato período de graduación escolar". REP, nº 38, 1952. pp.291-292.
- 149 SAINZ AMOR, C.: "Problemas que implica la función social, económica y cultural de la mujer". III Congreso Nacional de Pedagogía. REP, nº 91-92, 1965.pp.512-513.
- 150 SAENZ RICO, A.: "Algunos aspectos de la enseñanza primaria en Barcelona durante el Trienio Constitucional". REP, nº 107, 1969. pp.260-261.
- 151 DEYÁ PALERM, M.: "Colaboración de la familia y la escuela". REP, nº 9-10, 1945. pp.101-107.
- 152 DA SILVA, L.: "Las conclusiones de la I Sección del Congreso Pedagógico de Santander". REP, nº 27, 1949. p.481.
- 153 GARCÍA HOZ, V.: "La Escuela como situación de tránsito". REP, nº 42, 1953. p.144.
- 154 *Ibidem*, pp.153-154.
- 155 MONTILLA, F.: "Influencia de la Iglesia y de la familia el la Educación". REP, nº 44, 1953. pp.542-543.
- 156 GARCÍA GUZMÁN, AG.: "La formación profesional en la sociedad burguesa medieval". REP, nº 5, 1955. pp.137-138.
- 157 SAENZ BARRIO, O.: "La familia, problemas de educación de adultos". REP, nº 78, 1962. p. 166.
- 158 *Ibidem*, p. 167.
- 159 OTERO OLIVEROS, F.: "Colaboración de los adultos en la educación de la libertad". REP, nº 87, 1964. pp.256-257.
- 160 REP: "La colaboración escuela-familia en Europa". nº 108, 1969. p.387.
- 161 SEIJAS, R.: "San Isidoro en la Pedagogía". REP, nº 24, 1948. pp.454-482.
- 162 *Ibidem*, p.455.
- 163 HERNÁNDEZ, E.: "Pedagogía del Misticismo Luliano". REP, nº 18, 1947. pp.141-181.

-
- 164 GARCÍA HOZ, V.(1942) : *Pedagogía de la lucha ascética*. Instituto de Pedagogía San José Calasanz. C.S.I. Madrid.
- 165 HERNÁNDEZ, E.: "Pedagogía del Misticismo Luliano". REP, nº 18, 1947. p.145.
- 166 *Ibidem*, p.146.
- 167 *Ibidem*, p.165.
- 168 MATEÚ ALBA, J.: "Optimismo pedagógico y alegría en Lulio". REP, nº 65, 1959. p.75.
- 169 *Ibidem*, p.78.
- 170 TUSQUETS, J.: "La posición de Santo Tomás respecto a las cuatro causas de la educación". REP, nº 59, 1957. pp.175-186.
- 171 *Ibidem*, p.178.
- 172 MILLÁN PUELLES, A.: "Concepto de la Educación en Santo Tomás". REP, nº 64, 1958. pp. 359-382.
- 173 GARMENDIA DE OTAOLA, A.: "Las ideas Pedagógicas de San Ignacio de Loyola". REP, nº 53, 1956. pp. 3-22.
- 174 *Ibidem*, p. 5.
- 175 *Ibidem*, p. 6.
- 176 *Ibidem*, p. 7.
- 177 *Ibidem*, p. 9.
- 178 *Ibidem*, p. 10.
- 179 *Ibidem*, p. 11.
- 180 *Ibidem*, p. 12.
- 181 *Ibidem*, p.
- 182 *Ibidem*, p. 20.

- 183 .ANINI CUESTA, J.: "Juan de Ávila, reformador de la educación primaria en la época del Concilio de Trento". REP, nº 21, 1948. pp. 33-59.
- 184 CASTÁN LACOMA, L.: "Realizaciones pedagógicas del maestro Ávila". REP, nº 61, 1959. pp. 4-27.
- 185 JANINI CUESTA, J.: Op. cip. p. 35.
- 186 Op. cip. p. 39.
- 187 Op. cip. p. 45.
- 188 GALINO, M.: "San José de Calasanz, creador de la Escuela Popular". REP, nº 26, 1949. pp. 293-323.
- 189 *Ibídem*, p. 294.
- 190 *Ibídem*, p. 315.
- 191 *Ibídem*, p. 317.
- 192 *Ibídem*, p. 320.
- 193 *Ibídem*, p. 323.
- 194 FONT Y PUIG, P.: "San José de Calasanz, maestro de Psicología Moderna y Perenne". REP, nº 26, 1949. pp. 247-262.
- 195 *Ibídem*, p. 251.
- 196 *Ibídem*, p. 253.
- 197 *Ibídem*, p. 252.
- 198 *Ibídem*, p. 255.
- 199 *Ibídem*, p. 254.
- 200 GARCÍA HOZ, V.: "La idea de maestro en San José de Calasanz". REP, nº 56, 1956. pp. 343-351.
- 201 *Ibídem*, p. 347.

-
- 202 Ibídem, p. 348.
- 203 Ibídem, p. 350.
- 204 GABRIEL, C.: "San Juan Bautista de la Salle en la Historia de la Pedagogía". REP, nº 32, 1950. pp. 547-554.
- 205 Ibídem, p. 549.
- 206 Ibídem, p. 554.
- 207 FONT Y PUIG, P.: "Pedagogía de San Juan Bautista de la Salle". Parte I. REP, nº 36, 1951. pp. 561-579.
- 208 FONT Y PUIG, P.: "Pedagogía de San Juan Bautista de la Salle". Parte II. REP, nº 37, 1952. pp. 89-111.
- 209 VESGAS, L.: "Un pedagogo lasaliano ilustre: el hermano Agatón". REP, nº 72, 1960. pp. 346-366.
- 210 MONTILLA, F.: "El cardenal Segura, primer maestro de España". REP, nº 25, 1949. pp. 107-129.
- 211 Ibídem, p. 107.
- 212 Ibídem, p. 110.
- 213 Ibídem, p. 113.
- 214 Ibídem, p. 114.
- 215 Ibídem, p. 114.
- 216 Ibídem, p. 115.
- 217 Ibídem, p. 116.
- 218 Ibídem, p. 117.
- 219 Ibídem, p. 129.
- 220 Ibídem, p. 129.

- 221 GARCÍA HOZ, V.: "Semblanza del Padre Barbado". REP, nº 9-10, 1945. pp. 9-32.
- 222 Ibídem, p. 10.
- 223 Ibídem, p. 15.
- 224 Ibídem, p. 18.
- 225 Ibídem, p. 19.
- 226 Ibídem, p. 19.
- 227 Ibídem, p. 21.
- 228 Ibídem, p. 22.
- 229 GALINO, M.: "El pensamiento pedagógico del Padre Poveda". REP, nº 33, 1951. pp. 41-56.
- 230 Ibídem, p. 41.
- 231 Ibídem, p. 42.
- 232 Ibídem, p. 43.
- 233 Ibídem, p. 47.
- 234 Ibídem, p. 49.
- 235 Ibídem, p. 52.
- 236 Ibídem, p. 54.
- 237 GARCÍA HOZ, V.: "La doctrina y la obra pedagógica del doctor Font y Puig". REP, nº 68, 1959. pp. 285-293.
- 238 PIQUER Y JOVER, J.: "La personalidad de don Pedro Font y Puig". REP, nº 68, 1959. pp. 294-300.
- 239 Ibídem, p. 294.
- 240 Ibídem, p. 296.

-
- 241 Ibídem, p. 298.
- 242 Ibídem, p. 299.
- 243 GARCÍA HOZ, V.: Op. cit. p. 287.
- 244 Ibídem, p. 289.
- 245 PLATA, J.: "Sesión Científica de la Sociedad Española de Pedagogía". VIII-1950. REP, nº 31, 1950. pp.470-471.
- 246 LASCARIS COMNENO, C.: "Un concepto de Educación". REP, nº 51, 1955. p.166.
- 247 GONZÁLEZ, C.: "Rousseau: sublime perturbador (Lo biológico y lo psicológico en Rousseau)". REP, nº 86, 1964. pp.120-121.
- 248 GARCÍA HOZ, V.: "La educación liberadora según Paolo Freire". REP, nº 126, 1974. p.162.
- 249 Ibídem, pp.170-171.
- 250 FRANCISCO ALLENDE, D. de: "Sobre el problema de los fines de la Educación". REP, nº 8, 1944. p. 401.
- 251 REP : Crónicas: "Conferencia de García Hoz". nº 11, 1945. pp.256-157.
- 252 FERNÁNDEZ HUERTA, J.: "Investigación pedagógica: Procedimientos de evaluación". REP, nº 18, 1947.p.271.
- 253 IBÁÑEZ MARTÍN, J.: Discurso de Clausura del I Congreso Internacional de Pedagogía (San Sebastián, 26 de julio de 1949). REP, nº 27, 1949. p.458.
- 254 FONT PUIG, P.: "Pedagogía de San Juan Bautista de la Salle. I.El educador, el maestro y la relación educadora". REP, nº 36, 1951. p.561.
- 255 SANCHEZ LUIS, V.: Séptima Semana de Estudios Pedagógicos en la Universida Internacional Menéndez Pelayo de Santander. REP, nº 36, 1951. p. 650.
- 256 GALINO M. A.: "Un aspecto de la Pedagogía como ciencia del espíritu". REP, nº 37, 1952. p.113.
- 257 Ibídem, p.115.

- 258 Ibídem, p.124.
- 259 PACIOS LOPEZ, A.: "Psicología y Pedagogía". REP, nº 43, 1953. p.378.
- 260 VILLÁ PALÁ, C.: "Pensando en una Teología de la educación". REP, nº 66-67, 1959. pp.123.
- 261 MORENO GARCÍA, J.: "Dimensión teórica y práctica del problema educativo". REP, nº 75, 1961. p.241.
- 262 Ibídem, p.345.
- 263 CONCEPCIÓN PÉREZ, R.: "Un programa de formación para responsables de organización a nivel medio". REP, nº 122, 1973. p.227.
- 264 CALATAYUD LLOBELL, V.: "El carácter pedagógico del catolicismo". REP, nº 6-7, 1944. pp.233-254.
- 265 GARCÍA HOZ, V.: "Algunas direcciones actuales de la Pedagogía". REP, nº 8, 1944. p.433.
- 266 Ibídem, p.434.
- 267 Ibídem, p.437.
- 268 REP: Primera reunión de estudios pedagógicos. nº 11, 1945. p.257.
- 269 Ibídem, p.259.
- 270 REP: Congreso Internacional de Pedagogía. nº 24, 1948. p.587.
- 271 HERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, E.: "Funcionalidad y evolución de los Sistemas Pedagógicos". REP, nº 25, 1949. p 56.
- 272 MONTILLA, F.: "El Cardenal Segura, el primer maestro de España". REP, nº 25, 1949.p.129.
- 273 IBÁÑEZ MARTÍN, J.: Discurso de Clausura del I Congreso Internacional de Pedagogía (San Sebastián, 26 de julio de 1949). REP, nº 27, 1949. p.450.
- 274 Ibídem, pp.455-456.

-
- 275 DA SILVA, L.: Las conclusiones de la primera sección del Congreso de Pedagogía de Santander. REP, nº 27, 1949. p.479.
- 276 Ibídem, p.484.
- 277 DUPRAZ, L.: Algunas conclusiones sobre el trabajo de la segunda Sección del Congreso Internacional de Pedagogía de Santander-S. Sebastián. REP, nº 27, 1949. p. 499.
- 278 PLATA, J.: Sesión científica en la Sociedad Española de Pedagogía. REP, nº 28, 1949. p.693.
- 279 GARCÍA HOZ, V.: "Valor pedagógico y psicológico del vocabulario". REP, nº 39, 1952. p.370.
- 280 PAYÁ IBARS, M.: "La verdad en la Pedagogía". REP, nº 46, 1954. p.133.
- 281 VILÁ PALÁ, C.: III Congreso Nacional de Pedagogía "Algunas reflexiones sobre el maestro a la luz de la teología de la Educación", REP, nº 91-92, 1965. p.233.
- 282 FRANCISCO ALLENDE, D. de: "Sobre el problema de los fines de la Educación". REP, nº 8, 1944. p.398.
- 283 Ibídem, p.417.
- 284 CULTRERA, S.: "Educar y reeducar para reconstruir". REP, nº 25, 1949. p.73.
- 285 Ibídem, p.80.
- 286 PACIOS LÓPEZ, A.: "Psicología y Pedagogía". REP, nº 43, 1953. pp.381-382.
- 287 MONTILLA, F.: "Influencia de la Iglesia y de la familia en la Educación". REP, nº 44, 1953. p.548.
- 288 SÁNCHEZ BUCHÓN, C.: "Reivindicación del aspecto psíquico-moral de la Educación". REP, nº 44, 1953. p.569.
- 289 BOUSQUET, J.: "Los problemas de la enseñanza secundaria". REP, nº 65, 1959. p.30.
- 290 GARMENDIA DE OTAOLA, A.: "Las virtudes humanas en la formación vocacio

- nal". REP, nº 113, 1971. p.16.
- 291 CALATAYUD LLOBEL, V.: "El carácter pedagógico del catolicismo". REP, nº 6-7, 1944. p.244.
- 292 FRANCISCO ALLENDE, D. de: "Sobre el problema de los fines de la Educación". REP, nº8, 1944. p.414.
- 293 HERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, E.: "El Romanticismo en la Pedagogía". REP, nº 23, 1948. p.371.
- 294 HERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, E.: "El ambiente educativo italiano en la época de S. José de Calasanz". REP, nº 26, 1949. pp.291-292.
- 295 DA SILVA, L.: "Las conclusiones de la Primera Sección del Congreso Pedagógico en Santander". REP, nº 27, 1949. p.480.
- 296 *Ibídem*, p.483.
- 297 MARÍN CABRERO, R.: "Lo misional en Pedagogía". REP, nº 30, 1959. pp.210-211.
- 298 REY ALTURA, L.: "Etiología de la enseñanza". REP, nº 31, 1950. p.426.
- 299 LIMÓN MIGUEL, C.: "Lecciones ocasionales". REP, nº 41, 1953. p.80.

5.- LA ENSEÑANZA INSTITUCIONAL.

5.1.- LA CONCEPCIÓN IDEOLÓGICA DE LA ESCUELA PRIMARIA.

Es conveniente señalar ciertos criterios o características que fundamentan la enseñanza institucional. Lo que nos proponemos es mostrar lo que se entiende por enseñanza al objeto de buscar unos referentes teóricos que nos permitan contrapesar las aportaciones de la REP. Dentro de las teorías educativas, la entrada de la educación formal en la escena histórica fue consecuencia de la complejidad de la cultura, de la división del trabajo y de la preocupación de los grupos sociales por no dejar su continuidad y su cohesión al juego ocasional de la educación informal. Se produce incremento de la complejidad cultural, que no representa un simple aumento de volumen, sino un verdadero cambio cualitativo, marcado por el paso de la cultura de un nivel concreto a uno simbólico.

La fractura entre lo concreto y lo simbólico engendró una serie de "intermediaciones" encargadas de poner a los hombres, o algunos de ellos, en posesión de los nuevos instrumentos de acceso y dominio de la cultura. Correspondería a las instituciones educativas un papel predominante.

De este modo, la configuración de los sistemas educativos como "macroestructuras" de carácter generalizado, requirió la proliferación de los "microsistemas" de las escuelas.

Los sistemas educativos son, pues, el resultado de una red de instituciones educativas. Pero también involucran una serie de servicios de apoyo y de instancias colaterales que, a la vez que partes del sistema, constituyen redes para irradiarse en el tejido social y conectarse con los otros sistemas sociales en los cuales radican los valores y las pautas reguladoras del complejo educativo formalizado.

Al enmarcar nuestras reflexiones en el cuadro de los niveles y sectores de la escolaridad, estamos moviéndonos en las dos dimensiones sobre las cuales el sistema

se proyecta y que, según ya se ha mencionado, no son más que el resultado de su corte longitudinal (o vertical) y transversal (u horizontal).

La dinámica de los procesos educativos escolarizados se organiza en el ascenso paulatino de los educandos hacia formas y contenidos cuya asimilación tiende a garantizar una cierta "preparación" personal, social y profesional. Por ello el sistema educativo se articula en niveles, ciclos y grados que intentan una correlación dinámica entre las fases del período del crecimiento y un escalamiento ordenado de la cultura. Y estos dos elementos ("edades" de los educandos y "contenidos" culturales) más los objetivos a cumplir, proporcionan los criterios para definir, en su generalidad, los niveles escolares.

5.1.1.- Bases conceptuales y objetivos.

Nos interesa resaltar que, dentro del origen y las funciones del sistema educativo la escuela tienen que situarse en los contextos socioculturales que justifican su existencia y le confían la guarda de su coherencia y de su continuidad.

Mediante la escuela, las sociedades se educan instituyendo una de sus formas peculiares de agrupación, en la que se concentran todos los medios más eficaces para llevar al joven a participar de los recursos heredados.

Si se consigue penetrar más en el significado de la educación escolarizada, puede comprobarse que ésta es una proyección "institucional" del proceso educativo general en su natural progresividad, aunque no le sea factible reproducirlo en toda su riqueza.

Desde el punto de vista general, el sistema escolarizado (escuela) cumple dos funciones esenciales, una de ellas referida a su propia estructura, y la otra, a sus componentes sociales y humanos. La primera queda resumida en la idea de "organización", acentuando su papel de "coordinación de niveles". Esta función, es

de las más asediadas y deformadas por factores e intereses externos al sistema, en la medida de que obran sólo como factores de presión.

La segunda gran función de la escuela -estrechamente ligada a la anterior- es contribuir a la expansión de las capacidades humanas. Para ello busca adaptarse a su evolución, en la fase del crecimiento personal y social y dentro del tiempo en que esa fase puede ser incentivada normalmente, proporcionando una cultura general amplia y el ejercicio de las capacidades científicas que facilitan a los individuos su incorporación activa a la comunidad del presente y del futuro.

Tal acercamiento ha de hacerse sobre tres planos que es preciso delimitar con nitidez, sin que por ello dejen de registrarse sus frecuentes conexiones y yuxtaposiciones. En el primero de estos planos se ubica la idea de la educación en la escuela, como un momento en el proceso formativo total; en el segundo, quedan comprendidas las doctrinas sobre ese estadio educativo, armadas conforme a niveles distintos de desarrollo socio-económico y cultural; en el tercero se despliegan las políticas educativas que requiere una nueva concepción de la educación de base para armonizar con las exigencias del progreso, de la transformación de la sociedad y de la cultura humana, científica y tecnológica.

En cuanto a sus finalidades, la escuela configura un momento en la serie teleológica que el sistema educativo cumple progresivamente en su totalidad. Su objetivo específico no puede ser más que la comprensión, del valor personal y social, tanto como la posesión de los instrumentos intelectuales y el desarrollo de las disposiciones afectivas y aptitudes prácticas que le permitan incorporarse activa y creativamente en su contexto colectivo y cultural.

En definitiva, en sentido estricto, la enseñanza institucional se configura como respuesta a la complejidad cultural que se manifiesta en la garantía de la preparación personal, social y profesional.

En este cometido, la escuela reduce los principios educativos institucionales a la práctica por medio de las acciones educativas; pero, en este mismo sentido, se propone facilitar a los individuos su incorporación activa a la comunidad.

Todos los procesos y variables que enunciamos con anterioridad estarían dentro de lo que se podría denominar "función ideal" de las instituciones escolares, en términos genéricos. En definitiva responden al eterno planteamiento sobre su funcionalidad, la "preparación para la vida".

Los factores que hemos señalado proporcionan unos mínimos elementos de reflexión para poder abordar la orientación conceptual que mantiene la REP. Nos queda pues comprobar el sentido institucional y la finalidad que otorga a la institución escolar. Este es el momento de incluir, en dicha reflexión, el bloque de contenido expuesto en la REP sobre la "Escuela primaria".

Como modelo a imitar M. Ángeles Galino, toma las escuelas cristianas de la Salle para transmitir la peculiaridad del modelo escolar inspirado en los principios religiosos.

No será sólo la preparación profesional el rasgo definidor de la Escuela. Se tiene que dejar un "margen a la formación religiosa, moral y familiar y artística, lo cual no deja de redundar en bien de la misma profesión, como siempre que en educación se sacrifica su valor interior a otro superior". Si esta educación es la propia del obrero manual, la inspiración cristiana tendrá efectos beneficiosos para su trabajo. Pues "devuelve al obrero manual la libertad de la inspiración, liderándolo, mediante la formación religiosa y cívica, del servilismo del oficio". La conciencia de "la propia dignidad", servirá para la armonía social, que se manifestará en los valores cristianos, "ya que un auténtico cristiano, lejos de equiparar las clases elevadas al honor y las bajas al deshonor, exalta los valores personales de no importa el cargo que sea, con tal de que esté desempeñado con noble y esforzada virtud"¹. La intencionalidad y finalidad educativa quedan manifestadas claramente: es un freno a la movilidad social.

La definición de la tarea de la Escuela se puede realizar, como en momentos anteriores, por medio de los contrastes con otros modelos considerados nefastos para la educación. Es el caso de Francisca Montilla², que parte de las corrientes antirreligiosas representadas tanto por "la escuela neutra como la laica". En el caso de la Escuela neutra, se recuerda que mantiene una "actitud que admite como buenas todas las religiones, sin distinguir la verdadera de las falsas". Esta posición de la Escuela neutra equivale a potenciar las doctrinas "ateas". Respecto a la escuela laica, su sentido antirreligioso, nace del silencio a que se somete al niño sobre "las verdades que con mayor avidez busca", mostrándole en contrapartida "soluciones que ninguna referencia hacen a Dios, a su alma, a su destino". Así el mundo que ofrece la escuela laica, "es un mundo falso, materialista, impío".

En el caso de la "escuela única" prosigue Francisca Montilla³ será su pretensión de atropellar "los derechos de la familia y de la Iglesia, lo que la hace estar enfrentada a las creencias religiosas". Los aspectos negativos vendrían dados por esta definición:

"La escuela única se abre a todos los niños, indiferente a su religión, a la clase social de que proceden y a su sexo. Es, por tanto, una escuela democrática, laica y de régimen coeducativo".

Las finalidades de la "escuela única" se pueden resumir en dos: Primera, "desaparición de las distintas clases sociales, fundiéndose todas en una". Esta será la tarea encomendada a la escuela. Tarea, por otra parte, "que no lograron ver realizada los partidos políticos de vanguardia izquierdista". Como segunda finalidad estaría "facilitar el acceso a los capaces, sin tener en cuenta sus posibilidades económicas, a los centros docentes superiores".

Como réplica a este tipo de escuela y sus manifestaciones sociales, se muestra la "legislación posterior a la guerra de 1936" que permite, entre otros cometidos, elevar a los "niños superdotados de condición humilde" a los estudios "medios y superiores", por medio "de la protección oficial del Estado".

A lo expuesto con anterioridad se suman, del mismo modo, la imposibilidad de convivencia de los niños que no profesen las mismas creencias; pues en la "escuela única", han de convivir "mezclados los hijos de los católicos y los hijos de padres impíos o padres que profesan otra religión cualquiera". La exclusión de los no creyentes y la falta de puesta en práctica de los propios principios religiosos son las consecuencias de estas manifestaciones.

Por último la misma autora, después de excluir las escuelas anteriores y su finalidad, muestra lo que tendría que ser la escuela "que nosotros, católicos, propugnamos y defendemos, adheridos al sentir de la Iglesia":

"Escuela penetrada totalmente de catolicismo, saturada de religiosidad, impregnada de fe. Escuela que busca, sobre todo, formar las almas que se le confiaron, según la propia imagen de Cristo, cooperando con la divina gracia"⁴.

La vinculación de la escuela a la religión, sigue vigente cuando ésta "orienta a sus alumnos en ese sentido y destina determinadas clases a alumnos que se preparan para la primera comunión". No solamente la escuela estará impregnada del sentido religioso, sino que también se manifiesta en la "Ley de Educación primaria" y en "los postulados del Pío XI" en su memorable "Divini Illius Magistri"⁵.

En este mismo sentido, es bastante frecuente la presencia del Estado en la delimitación de las funciones de la Escuela. Queda patente por ejemplo a la hora de organizar las Mutualidades escolares. El interés de cooperación con el Estado está presente al incidir en la colaboración "ya desde la niñez" con "la política general del Estado por el bien individual y colectivo". La posibilidad de influencia es sencilla por la misma estructura de la Escuela y su componente humano: los niños. Con una pregunta resuelve la vinculación y la posibilidad de manipulación: "¿qué mejor época y medio para ello que la infancia y la Escuela por donde tienen que pasar casi la totalidad de los niños?"⁶.

El control del sistema educativo y de la Educación -bajo los criterios católicos- pasa por la necesidad de "normalización" de las escuelas privadas. Se recuerda cómo las escuelas privadas, y en épocas revolucionarias, propugnaron doctrinas "anarquistas y antirreligiosas", se refiere al caso de las Escuelas de Ferrer. Con el recuerdo de este hecho histórico y el convencimiento de que no se vuelva a producir, se refiere al momento actual (1957). Esta posibilidad no se podría dar "en virtud del artículo 27 del Concordato (1953), el Estado español garantiza a la Iglesia que no volverá a suceder así". Queda rota la posibilidad de que grupos de ciudadanos puedan promover actividades o fundar escuelas que no están dentro de la tradición católica. Se muestra claramente que "la confesionalidad de la Escuela Nacional obliga también a la escuela privada"⁷.

A pesar del reiterado concepto cristiano que se manifiesta en estas décadas, la escuela cambia totalmente en 1964, cuando el Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria redacta los niveles y componentes de cada uno de los períodos obligatorios de escolaridad. La repercusión que tiene en la escuela se manifiesta en la propia consideración sobre la misma. Queda atrás un período centrado en el interés de dejar clara la vinculación religiosa con la Escuela. Es el momento de redefinición de la función escolar.

Los cambios que se pretenden introducir "son un ensayo sometido a todas las modificaciones que la experiencia aconseje". Bajo un criterio fundamentado en la Psicología del aprendizaje se trataría de evitar la enseñanza memorística "y hacer nuestra escuela educativa y activa"⁸. La escuela pasa a identificarse más con los planteamientos en consonancia con los tiempos, que no son otros que germen de un proceso industrial que se está desarrollando en España, apoyado en las metodologías activas, paradigma presente en este cambio.

En este punto, y en este momento, es interesante seguir la interpretación que hace Margarita Achaerandiu en el III Congreso Pedagógico. Marca definitivamente la trayectoria de la Escuela española desde la Guerra Civil hasta los momentos del desarrollismo español, punto de encuentro con las tendencias europeas y americanas.

Podríamos hacer tres etapas del proceso de la escuela en estos veinticinco años de paz, de los cuales dos son ya históricos; la tercera está en la mente y la voluntad de la superioridad y del Magisterio como lo prueba el planteamiento y fervor de este Congreso. En la primera etapa, la escuela que nace en el año 1939 tiene como misión esencial la restauración de los ideales religiosos y patrióticos del Movimiento Nacional, sintiéndolos y realizándolos como servicio. Misión que cumple, mientras se activa la reconstrucción nacional.

La segunda etapa la constituye el proceso de transformación de la escuela a partir de la promulgación de la ley vigente: Ley que es vista con los más altos valores del espíritu en su declaración de principios, con las puertas abiertas a toda innovación pedagógica. No llega a reglamentarse en aspectos fundamentales de la economía y se queda corta, a tenor de la evolución socioeconómica planteando una revisión y actualización.

"Por ello, la escuela de esta segunda etapa, ha de abrir paso a esa otra tercera que aludida al principio (...).

La necesidad de incorporar a la sociedad no sólo en un sentido emocional, sino también racional, para que se sienta parte integrante y responsable de una colaboración al Plan de Desarrollo y por ende al de educación"⁹.

En este momento y manteniendo la relación de la Escuela con el desarrollo económico no deja de ser interesante vincular efectividad educativa y economía, por medio de la valoración del sistema alemán y su ejemplar organización del ejército.

Escuela, Plan de Desarrollo y efectividad económica estarían presentes en la organización militar. Partiendo de que la organización del ejército supuso una innovación en el mundo empresarial durante la II Guerra Mundial, se intenta justificar la productividad y organización de nuestras escuelas con dichos argumentos. Los componentes que sobresalen y que podrían ser guía de actuación pasan por la valoración desde "el individuo, la pequeña colectividad, hasta el cuerpo de ejército".

Dicha efectividad, que estaría en la base del "milagro alemán", es lo que se pretende aplicar en el despegue económico español. La escuela, por tanto, tendría la función presente de "iniciar " una "educación metódica" ¹⁰. Como consecuencia se parte de la valoración de la disciplina como garante del éxito económico y fuente de inspiración para la organización social.

Dejando la vinculación económica, la propia escuela tendría que aportar dos peculiaridades: conservación e innovación. En este binomio es donde sitúa Ricardo Martín Ibáñez la finalidad educativa. El plano axiológico significa, por una parte conservar "aquellos valores que tengan especial vigencia en un medio determinado". De otro lado se tendría que dedicar a que "la personalidad de cada cual se centre en sí misma en contacto con los demás y en una abierta disponibilidad hacia la Trascendencia" ¹¹.

En este sentido, por último, cabe señalar la intervención de Emilio Redondo ¹² (1972), en la que hace mención a la finalidad de la escuela, dentro de un contexto novedoso: la comunidad educativa, lugar de confluencia y de participación de los distintos grupos sociales, bajo la inspiración del pensamiento cristiano. La escuela, por tanto, entraría en perfecto contacto con su entorno, participando con el conjunto de social en que está inmersa. Sería la solución ideal para evitar los conflictos propios de la educación y por añadidura sociales. Desde el punto de vista del autor, la Comunidad educativa se podría explicar en los siguientes términos:

"El nuevo concepto de comunidad educativa no se agota en la comunidad educativa escolar, sino que trasciende ampliamente, alcanzando otros ámbitos educativos, con la comunidad familiar y la misma comunidad social; y dentro de un contexto cristiano, la comunidad eclesial que nutre y edifica la vida sobrenatural del cristiano".

Supone, en definitiva, plasmar la organización escolar y sus realidades sociales tomando como referente la doctrina social de la Iglesia. Sería la escuela sin conflictos.

5.1.2.- Escuela y sociedad en el espacio rural.

Como hemos señalado con anterioridad, los fines educativos escolares mantienen una estrecha relación con el ámbito escolar. Dentro de esta orientación se pueden producir multitud de intereses, dirigidos de acuerdo con las actuaciones prioritarias concebidas por las instituciones responsables.

Como bloque significativo, dentro de la REP, la función social de la escuela conlleva un conjunto de aspectos que ayudan a configurar su finalidad.

Desde los primeros momentos, aparece la orientación social de la escuela. Se inicia (1945) con la preocupación sobre el control de la actuación social de la educación, y más concretamente, de la escuela. Se enfrentan dos concepciones. La primera, es la que defiende la "misión social de la escuela" a partir de la encíclica "Rerum Novarum". La segunda, en contraposición a la primera, es la incidencia social de los "poderes bolcheviques"¹³, actitud que responde al momento posbélico en que se encontraba España. La defensa de la función social católica, esta en la línea de la pretendida inculcación ideológica. Producto del desmantelamiento de la red escolar y con graves problemas sanitarios.

La escuela se definirá como higienista, consecuencia del momento extraordinariamente precario originado por la reconstrucción de los desastres de la Guerra Civil. Esta situación afectó, de manera lamentable, a la población infantil.

La necesidad de realizar un control y tratamiento sanitario a la niñez, nos lleva a recordar la "tradición gloriosa que en nuestra patria arranca en el inolvidable pedagogo P. Manjón". Su interés estriba en que "abrió sus escuelas al aire libre en el granadino valle del Paraíso, acogiendo a la chiquellería gitana de las cuevas". Este recuerdo de las instituciones dirigidas por el Padre Manjón, no tendrían otra función que "inspirar la vida reciente de estas instituciones llamadas a rescatar para Dios y la patria a los muchachos más desheredados de la fortuna". La preocupación primordial sería incluir a niños "que padezcan amenaza de enfermedades peligrosas".

Para "niños" débiles y tuberculosos la asistencia a estas escuelas tendría carácter obligatorio¹⁴. Es uno de los escasos momentos en que se habla de enfermedades de la infancia y se hacen concreciones del estado de salud de la población infantil. Como prolongación de la situación anterior, a la vez que complemento de las mismas, las escuelas se transforman en escuelas-hogar. Estarían destinadas "a proteger y educar a la infancia huérfana o desvalida, en régimen de internado"¹⁵. Como en muchas ocasiones anteriores, en la REP, las consecuencias de la guerra no se manifiestan de forma explícita, se recurre al eufemismo. Se ocultan por medio de la expresión: "Las vicisitudes y las calamidades públicas de los últimos tiempos".

Finalizado este primer momento, donde la función escolar estaba subordinada a las necesidades sanitarias, se pasa a estudiar una nueva preocupación: la función de la escuela en el contexto de los pueblos; más concretamente, de los pueblos rurales.

Podemos decir que será a partir de 1947 cuando se centra el interés fundamental en analizar la función de la escuela en los espacios rurales. En términos generales, el objetivo es incidir en el estudio sobre el asentamiento de la población rural. El factor determinante de tal orientación, es poner freno a la incipiente emigración que podría originar un despoblamiento con graves consecuencia para la producción agrícola, única actividad productiva relevante, en estos momentos.

Veamos ahora como se refleja este interes en el área escolar. Una de las actuaciones que tendrá que realizar la escuela será la capacitación de los trabajadores agrícolas. Habrá de conocerse el "ritmo impuesto por las faenas del campo" que repercutirá sobre la asistencia y la actividad escolar. El conocimiento de las tareas del campo por el maestro, ayudarían al éxito en la divulgación profesional, que se traducirá en que "la iniciación profesional habrá de supeditarse también a ese mismo ritmo"¹⁹.

Al igual que el mundo rural, la escuela debe conocer la realidad familiar para comprender su situación social. Pues es frecuente que "en muchos hogares humildes

y modestos, resulta insuficiente los ingresos que el padre pueda aportar". La situación de la mujer cambia, al tener que desplazarse fuera del hogar para trabajar, esto desemboca en el "desamparo de los hijos". Como consecuencia, "el hogar se resiente hoy de la misma acuciadora inquietud que se advierte en la vida social. Y se resiente con harto perjuicio para su cohesión y unidad"¹⁷.

De nuevo aparece un llamamiento a las autoridades para cursos de capacitación. Es otro de los cometidos de la institución escolar. Relacionar las "aulas escolares" con la preparación profesional sería otro de los objetivos de la escuela. En consecuencia los niños saldrán "preparados para ser uno obreros expertos, conscientes de una misión". Con su preparación profesional, así adquirida, se pretendía incidir e inculcar un nuevo espíritu sociolaboral al ser, "dignos y honrados padres de familia, que en su puesto laboran también por la grandeza de la Patria"¹⁹.

Los estudios de bachillerato pueden ser demandados por la población rural. A tal fin, es necesario definir las características y funciones de la escuela primaria. Ésta tiene por función "orientar las aptitudes del niño para que sea un buen obrero especializado". Para lograr este propósito nada mejor que "dignificar la palabra obrero". En esta misma línea de razonamiento, se muestra la realidad y el futuro de la infancia española: "el 90 por 100 de los muchachos de nuestras escuelas no irán ni al bachillerato ni aún siquiera a una oficina". Desde esta perspectiva estadística, la eficacia de la escuela estaría plenamente justificada, cuando "satisfaga las necesidades de un 90 por 100 de los alumnos"¹⁹.

Como contrapunto, Ángeles Galino pone de manifiesto la relación entre escuela y sociedad cuando analiza la irrupción de la "Escuela Popular moderna". Surgiría de "un frío cálculo ante la realidad económica de nuestra organización social, cuya base no se concibe más que cimentada sobre amplios núcleos de población trabajadora". La función de la escuela, y su implicación social, llevaría a "elevar aquellas masas en la que se iba a depositar el arma del sufragio". Considera, la educación social como "una medida de seguridad", para educar al pueblo que se "estaba volviendo importante"²⁰.

En su relación con los grupos más significativos: Iglesia, Estado y Familia, la escuela se presenta "como una institución o un instrumento social de reconocida utilidad o también de utilidad práctica, pero siempre como instrumento ministerial e institución delegada, que recibe, por tanto, sus poderes y competencias de las autoridades que la crearon y de la cual se quiere servir"²¹.

Nuevamente en 1952 aparece la necesidad de valorar el trabajo en los pueblos rurales. La novedad estriba, en este momento, en que se manifiesta la necesidad de una "aproximación sociológica y vital, que ha de empezar por dotar a sus programas de más flexibilidad y alterar la preparación de los elementos que hoy la forman"²².

Desde un pretendido equilibrio conceptual de mejorar la situación escolar a la vez que no romper, por exceso de preparación, el modelo tradicional, se reafirma en que la escuela "debe de ser muy parca en el estímulo" para no favorecer el "abandono de las faenas del agro". La verdadera misión, se hará por el contrario, "en favor del arraigamiento en el solar tradicional para vivificarlo con su trabajo y ornarlo con su espíritu, de aquellos talentos, en él nacidos, que pueden impulsar su riqueza y sus valores morales.

"La iniciación profesional agrícola es uno de los mejores medios para lograrlo"²³.

Además de la escuela rural se referencia a otras formas organizativas escolares, en este caso, a los internados. Sus mismas características específicas, y su peculiar organización los impregnaban de concepción religiosa. Una institución cerrada de este tipo, propicia una actuación ideológica perseverante. Las finalidades educativas suelen pasar a segundo plano.

Dentro de los principios que deben regir la vida en estos internados sobresale "la convicción de que la moral encerrada en las bienaventuranzas debe de constituir el ideal de la vida cristiana, no limitada exclusivamente a la observancia de los mandamientos". Pobreza y mansedumbre, "apartarse de los placeres del mundo", constituyen otro de los preceptos desarrollados en dichas instituciones. Se comple-

menta con el "trabajo por la paz entre los hombres, estar dispuesto a padecer persecución en el ejercicio de la virtud y entregarse a la difusión y defensa del Cristianismo". Igualmente mantendrá unos deberes de "carácter social: para con la Iglesia, la familia, la profesión y la patria"²⁴. La formación política debe inspirarse en "el conocimiento, el amor, el culto y el servicio a España como defensa a través de la Historia y con un sentido peculiar suyo, del sentido espiritual y militante de la vida".

La labor de la escuela en la sociedad se pone de manifiesto en su dedicación "a la cultura intelectual, y en realidad no otra cosa habría de ser siempre que las demás instituciones educativas, familia, grupo profesional y sociedad en general, cumplieran su función propia en la formación de la juventud". Para García Hoz (1953) la situación social es de crisis debido a la pérdida del "influjo familiar", a la crisis del "mundo laboral", a la "desintegración de la sociedad". Proclama "una lógica espera en las instituciones escolares"²⁵.

La desintegración de la familia "a la que estamos asistiendo, así como la desintegración social por la que, perdimos el sentido comunicativo, de los viejos gremios y estamentos sociales, se halla el individuo solo frente a la sociedad, son procesos negativos que, para ser compensados, exigen de la Escuela una preocupación que desborda lo puramente intelectual".

En el contenido social de la Escuela podemos distinguir dos posturas:

"(...) la extrema del socialismo y aquella otra en la que la misión del contenido social de la vida humana no impide el conocimiento de los valores personales. A la primera la llamaremos concepción socialista; a la segunda, concepción social"²⁶.

La vinculación social de la escuela respecto a las familias, y ante la crisis social que manifiesta la REP supone la necesidad, por parte de las autoridades educativas, de la "creación de Escuelas en régimen de cooperación social"²⁷. En este caso es evidente el interés en que sean las organizaciones de padres las que puedan dirigir y agruparse para fundar centros de las características que ellos mismos pretendan. Es

el inicio de la formación del ideario educativo. En esa misma dirección, se pretende "un punto de convergencia del esfuerzo del Estado, de las Corporaciones públicas y de los padres de alumnos que hayan de acudir a los mismos". El objetivo sería, "resolver el amplio y urgente problema de la educación fundamental y básica de la población española". No afectaría la Ley a las realizaciones de "la Iglesia, las entidades privadas, las Corporaciones públicas y al Estado mismo". La Ley se enmarcaría y estaría dentro de la línea que marca el "sentido cristiano y tradicional de la nación española".

El peso social y económico de la población emigrante hace que se muestre interés en este colectivo. La escuela se proyecta en una dimensión social y europea. Los contactos que "llevan a cabo un gran porcentaje de trabajadores españoles, y los viajes de la juventud española que, en pleno auge, resultan más provechosos porque entra en juego el factor internacional".

El reto de la escuela estaría en considerarla el "lugar idóneo que salvaguarda las propias esencias dando entrada y enfocando debidamente el proceso de Modernización". La escuela sería "instrumento de unión de hombres iguales aunque con rótulos distintos". La exigencia de esta finalidad conllevaría una "labor más delicada, más cristiana, más vital que lo que proponemos para nuestra escuela"²⁸.

Por último, en 1968, y dentro de la línea argumental que se venía tratando, se analizan las características que tendría que poseer la escuela. Estas pasan por la propia participación de todos sus miembros. Se diluye, así, la estrecha jerarquización de que había hecho gala en concepciones anteriores.

Según José L. Rodríguez²⁹, la escuela tiene que mostrar lo que realiza al resto de los miembros de la misma y a la sociedad en general. Se pretende vincular y abrir la escuela a la realidad social, como garante y necesidad para que no quede anclada en una institución obsoleta. El esfuerzo consistirá en romper, y adecuar a los nuevos tiempos, una institución, que por peso y tradición, quede al margen de las nuevos

procesos sociales. Se pretende:

" (...) la difusión de la idea de que la educación es obra y responsabilidad de todos y de este objetivo central derivan los siguientes:

- a) Informar al público sobre los objetivos, condicionamientos y medios de la política escolar de una institución determinada.
- b) Conseguir, a nivel local la confianza del público en la institución educativa.
- c) Aclarar aquellos equívocos o errores que obstaculizan tal función.
- d) Recoger información para transmitir las inquietudes y aspiraciones de la comunidad".

En definitiva, se inicia, por primera vez, la relación con el ambiente social en términos de reciprocidad. Estamos hablando de un planeamiento de la escuela como Comunidad educativa.

5.1.3.- La condición de maestro.

Otro importante principio orientador es la función del maestro de enseñanza primaria. Es cierto que el estudio del particular perfil del maestro siempre se ha considerado muy complejo. Lo demuestra la abundante bibliografía y la cantidad de aspectos del educador que esa bibliografía examina, interesada en una problemática que va desde las cuestiones relativas a su forma de ser y a su estructura personal, hasta sus tipos y condiciones, su situación social, sus funciones, su formación, sus cambios y sus destino profesional. Genéricamente, maestro es todo el que ejerce influencia, el que posee educación. Esto es, interés para formar a través de actuaciones y en procesos conscientes e inconscientes.

Sin detenernos en el análisis pormenorizado de la función del maestro, sí cabe indicar que éste sigue siendo un "tipo" social de vida, sometido a la ley de la afectividad, aunque no es únicamente el amor al niño o al joven lo que tipifica. También le es propio el amor a los valores que debe inculcar o despertar en los demás.

Todo conduce a considerar que existe un criterio generalizado que sirve para

reconocer que no hay un único rasgo de personalidad educadora, y que, más que en una variedad de "tipos", hay que pensar en una variedad de orientaciones. Cada "tipo" estará condicionado por la dirección espiritual que se considere predominante, y en función de ello, por su actitud y su estilo de trabajo.

Sin perder de vista la idea de una formación básica común -Escuela de Magisterio-, para todas las categorías de maestros, existe una constante ambivalencia sobre su propia "imagen".

La "imagen" del maestro, es expuesta como degradante o como exaltante. Siempre como fundamentalmente ambigua, con temores y esperanzas, incertidumbres y tensiones que afectan a la función docente. No obstante, las ambigüedades y los tanteos están presentes en toda labor docente. Esto no quiere decir que del conjunto de las variables que afectan a la actividad y personalidad del maestro, no se pueda definir un conjunto de modelos que actúan -en términos generales- siguiendo una línea común de pautas o que, en otros casos, puedan solaparse, conviviendo como modelo ecléctico.

Sin descartar la importancia de los modelos "teóricos" del maestro, habría que buscar una diversificación de sus "perfiles" dentro y fuera de las meras interrelaciones personales e institucionales.

Dentro de la proliferación de modelos, conviene hacer mención al que podríamos denominar "existencial", que arranca de la vida misma de la educación y de sus intérpretes. Esta variedad toma al maestro en la "situación" educativa, en su relación con el alumno y a lo largo de toda su vida escolar y que persigue una vez finalizado este período. Se basa, pues, sobre la idea de educación como presencia recíproca del maestro-educador y del alumno-educando.

Otra línea, es la que sigue el modelo de "posición" en el sistema educativo. Para esta orientación, más próxima al concepto profesional-técnico, el maestro es el individuo que ha asumido un determinado puesto en el sistema socio-cultural específico (el educativo) y en la sociedad global. Esta situación profesional supone y

responde a expectativas, no sólo personales sino principalmente de los grupos en los que actúa, siendo frecuente que esas expectativas entren en conflicto. Por ejemplo, la no coincidencia de su status, que el maestro tiene de sí mismo, con el de las autoridades educacionales y la de los alumnos.

La personalidad y características del maestro, las propias finalidades educativas y su función, es lo que analizaremos en este capítulo, partiendo del estudio -como bloque significativo- de los contenidos de la REP . En definitiva: Qué "imagen" del maestro está presente.

5.1.3.1.- Formación del Perfil profesional.

5.1.3.1.1.- Las cualidades personales.

La autoridad aparece como uno de los criterios que podría definir la forma de ser del maestro. No se trataría de la manifestación directa de la misma; sería más bien, analizar las formas exteriores que acompañan tal actitud.

Se recomienda "cierto grado de humorismo delicado, la benevolencia oportunamente manifestada, con señales de aprobación". Definida como "estados afectivos", encontrará su expresión natural en "la mímica, en sus gestos, en su porte y conducta exterior y principalmente en su conversación"³⁰.

Por otra parte, la autoridad predispone y está unida al hombre de carácter, "entendiendo por esta expresión, no solamente la fuerza o el ímpetu de la voluntad, sino también la rectitud y el orden de la misma".

Todas las posibilidades que engloban al hombre de estas características, se encuentran sólo en el que es "verdaderamente virtuoso".

"Si lo es ser sincero, leal, paciente, abnegado, laborioso, completamente dedicado desempeño de su cargo, constante, firme, imparcial, ecuánime, animoso sin petulancia, modesto sin timidez, libre de oficinas particulares y

dueño de sus pasiones, cualidades que no pueden menos de conciliar la benevolencia de los educandos y de promover su docilidad"³¹.

Igualmente, es interesante destacar, que la autoridad se tiene que conjugar con la disciplina. No se tratará, en modo alguno, con la posibilidad del castigo físico. Hace referencia a "uno de los medios más eficaces para robustecer su autoridad y uno de los recursos más dignos y poderosos por promover con suma suavidad y de un modo positivo la disciplina en sus educandos". Se refiere a la disciplina directiva, forma indirecta de influir en la actuación educativa. Si llegase el caso de que el maestro sufriera su pérdida, se anularía "la propia dignidad, o la conciencia de que se ha perdido"³².

En este sentido, no sólo tiene que existir una preocupación de la relación personal con la educación. En la formación del maestro es necesario el conocimiento de la historia de España para que su misión sea efectiva, de acuerdo con el momento de renovación nacional que se pretende llevar a cabo. De ello dependerá la calidad de los educadores.

Se manifestará, la necesidad del conocimiento, "particularmente intenso" y claro, sobre la "propia Historia". Se comprenderá que el desarrollo de España, en sus espléndidos tiempos pasados, se debió al "exacto paralelismo entre desarrollo de la nacionalidad española y el de la religión católica". Esta influiría de forma muy positiva "sobre todas nuestras instituciones". La coincidencia de la relación entre Patria y religión trajo como consecuencia la "plenitud en la hegemonía política". En España se inicia la decadencia, "coincidiendo con la invasión de las ideas antirreligiosas"³³. En definitiva, se trata de la formación del espíritu histórico del maestro, única forma de identificación con su tarea.

Por su parte, en la propia tarea diaria se tendrán que extremar los cuidados en la reglamentación de las escuelas. Las normas que tienen que imperar serán sometidas al control y la vigilancia "por parte del educador". Tiene que vivir atento a lo que ocurre a su alrededor. Darse cuenta de las posibles faltas que puedan cometer los alumnos, o de las actuaciones "que puedan ocurrir en la disciplina". Pero esta

preocupación es dirigida, de manera permanente, a salvaguardar de los peligros "que afecten a la moralidad". Para ejercer el control, sobre los propios alumnos, sería fácil la propuesta que se realiza: "servirse del testimonio de los alumnos prudentes y discretamente requeridos"³⁴.

La trasmisión de los valores que tiene que realizar el maestro parten de las propias virtudes cristianas. Pasa previamente, por su preparación, e interiorización de los mismos. En el caso de la caridad, se muestra como se tiene que realizar este proceso de inculcación de valores.

"Si el maestro es verdaderamente hombre de caridad, no puede limitarse a procurar, en cuanto de él dependa, que no se viva y crezca esta virtud. Debe ayudar a que arraigue y florezca en el alma de sus educandos"³⁵.

Con tales planteamientos no resulta extraño que la actividad del maestro en los centros escolares vaya acompañada de una serie de características personales próximas al sacerdocio: dedicación plena a la tarea educativa. Se pretende fundir en la propia actividad, lo personal y la dedicación a la profesión.

Como muestra, la interpretación que se realiza de las actividades del maestro en la escuela-hogar. Centros, por otra parte, propicios a reproducir, en su organización interna, situaciones que se asemejan a los internados religiosos y que, en muchas ocasiones, toman una dirección próxima a la disciplina castrense. Un mundo cerrado, en permanente contacto con el alumno, en todo su horario escolar, y donde la individualización y control escolar afecta a todas las esferas educativas, tanto del maestro como del alumno.

Se comprende así, que se le pida al maestro, en esta "misión delicada", una preparación especial. Se le pedirá, aparte de la cualificación profesional,

"(...) dotes morales de alto valor religioso: abnegación, sobre todo para entregarse generosamente a los desvalidos con delicada solicitud, sin mediar los lazos de sangre y en perenne aceptación de sacrificio como renuncia a inmediatas recompensas".

Para Francisca Montilla, las dotes morales sólo serán perceptibles en aquellas personas "consagradas a Dios"³⁶.

Pero además de lo tratado, el aspecto religioso continúa presente, e inunda las características del maestro, hasta el punto de que la propia denominación de maestro es estudiada, al objeto de clarificar su terminología, y darle la verdadera dimensión. Esta preocupación parte de Marín (1946).

" (...) cada vez que estudio algo de la Pedagogía de Jesucristo es siempre la misma: No llaméis a nadie maestro sobre la tierra. Vuestro único Maestro es Cristo"³⁷.

Dentro del "ambiente espiritual" en el cual nos estamos moviendo, el maestro, por su específica función, puede participar de las mismas formas "didácticas" que el sacerdote.

Una vez más, "la aptitud pedagógica" del maestro parece ser identificada ("consustancial") a la actividad realizada por el "ministro del Señor". Sacerdote y maestro comparten el mismo proceso "comunicativo". En él, el sacerdote en su contacto con los niños, por medio de la "catequesis infantil", se identifica con la actividad docente. Esa identificación, sería suficiente, para que el sacerdote, pudiera desempeñar su trabajo en la "enseñanza autorizada por el Estado". Necesitaría, solamente, "ese certificado que se le pide de aptitud pedagógica concedida por el Prelado"³⁸. Se globaliza la actividad y la dedicación de dos de los agentes de socialización de los niños. Escuela e Iglesia -desde este razonamiento- comparten tanto preparación profesional como objetivos, que no serían otros que los comunes valores religiosos. Es la muestra de la tensión Iglesia-Estado en los hechos prácticos: la labor docente.

Desde estas descripciones, se analiza la responsabilidad del maestro, dentro del sistema educativo. En palabras de García Hoz (1948) y al hilo de las declaraciones de el Papa Pío XI en su encíclica sobre la educación de la juventud, nos recuerda que "las

escuelas son fruto no tanto de las buenas ordenaciones cuanto principalmente de los buenos maestros"³⁹.

La estrategia de dejar el peso de la responsabilidad en el propio maestro: hace que se reduzca el campo de análisis objetivo sobre todo el proceso educativo en el período franquista. Lo que se fomenta es la interiorización, por parte del maestro, de los valores de responsabilidad y dedicación, con la consiguiente incertidumbre en su propia tarea. Este modo de delegar la responsabilidad, trae como consecuencia que, las imperfecciones de la educación y de la propia organización escolar, se suplan con la dedicación y el voluntarismo del maestro. No cabe duda del interés mostrado -según sigue exponiendo García Hoz- dado el estudio de "la tarea del maestro" aparece en numerosos "revistas y libros"; y dentro tanto de las "investigaciones experimentales" de las investigaciones "especulativas". Los dos binomios "Especulativo y experimental" - ideológico y tecnológico avalarían las afirmaciones expuestas.

Hasta ahora hemos ocupado de las cualidades del maestro en el desarrollo de su actividad docente. También aparecen estas cualidades, incluso cuando el maestro finaliza su actividad profesional. Las formas de ser, van más allá de su tiempo de permanencia en la profesión. Son virtudes que le acompañan en toda su vida. Una vez finalizada su vida profesional, el maestro conservaría la esencia de su tarea.

De la vida del "maestro retirado", se ocupa Pedro Font Puig (1949). Para el autor, en este momento, que es de preparación "para el tránsito" hacia la muerte, tiene que el maestro, que "proseguir su función formativa con los discípulos escogidos y adeptos". Sobre este principio se sustentarán otros que se dirigirán en el mismo sentido. Entre otros: "ser guía de sus discípulos", unida al ejemplo por medio de la "piedad y la mortificación, en relación con la educación". Este proceso es el que permitiría, hasta el final de su vida mantener la "cordialidad entre maestro y discípulo"⁴⁰. En efecto, la peculiaridad de esta reflexión, estriba en la propia relación educativa, dentro de la cual, perviven todas las características que en su vida laboral servían de transmisión en definitiva, sería la pervivencia de la "fidelidad hasta la muerte al ministerio docente".

A la identificación entre el maestro y sacerdote y los valores compartidos, habíamos aludido anteriormente. En este momento tal identificación en la transmisión de valores conjuntos se manifiesta en la acción catequética.

Para el desarrollo de estas características personales, se parte del pleno acuerdo de identificación de la enseñanza religiosa con el resto de las áreas de estudio. Desde esta posición, el maestro tendría que ejercer idénticas funciones que el catequista. Todo ello va dirigido a que la formación profesional del maestro se fije "particularmente en la formación religiosa de sus alumnos". El medio por el cual se valdría sería "la enseñanza del Catecismo".

Maestro/catequista, sería otra faceta de la actividad docente, que requeriría de una formación "específica".

"Porque siendo la formación religiosa un sector fundamental de la formación total del sujeto, ningún educador puede omitirla, sino que la ha de atender con el esmero y solicitud que su importancia requiere"⁴¹.

Un grupo de precisiones sobre la figura del maestro que están relacionadas con su posición en el sistema educativo, es lo que comentaremos a continuación. Nos estamos refiriendo a las directrices que desarrolla la Ley de Educación Primaria de 1945.

En esta Ley, se resalta "la inspiración en los más firmes principios de la clásica Pedagogía Cristiana"; al mismo tiempo, hace acto de presencia uno de sus objetivos: la "dignificación del educador".

En sus precisiones sobre las características del maestro, señala la tradición histórica que fundamenta su actuación. En este mismo sentido, los rasgos del maestro actual (1950), tienen su origen en los "tratadistas españoles". El maestro es un "ministro de la verdad, que es la vida en Dios y que de Dios sale y a los maestros viene". Su actividad diaria tendría que estar próxima al ejercicio de la perfección

personal, en su comunicación con los hombres.

"Esta misión vital del Maestro de servir al hombre, como obra divina predilecta, perfeccionándolo con la Educación para acercarlo a Dios y hacerlo útil a la Patria, constituye a aquél en nervio y eje de la nueva Escuela española"⁴².

En este marco, y desde el enfoque que realiza García Hoz (1951), el maestro tiene que aportar, en su trabajo, una gran "discreción". Siendo consciente de la "elección de los momentos para hablar y para callar". Tiene que saber, al tiempo qué es deseable, "la inclinación a hablar más bien poco que mucho".

El origen de esta recomendación educativa, nace -según el mismo autor-, de "la resonancia de la tradición cristiana de humildad y de la doctrina aristotélica de la veracidad, recogida y perfeccionada por Santo Tomás"⁴³.

En este sentido, existe un grupo de puntos que expresan su coincidencia con la apreciación anterior. En la misma línea argumental expuesta por García Hoz, la base de la preocupación sobre las formas de comunicarse del maestro y su prudencia al hablar, parten de las apreciaciones que realiza San Juan Bautista de la Salle, "quiere que sus maestros se fueran acostumbrando poco a poco a guardar silencio". Como compensación a esta situación docente, se lograrían hacer "más eficaces las palabras, dándoles contenido y vigor por ser pocas". De estas mismas características participa el propio lenguaje de la "Revelación".

Silencio, eficacia y similitud con la palabra revelada, serán conceptos que se definen como necesarios para el buen maestro. La peculiaridad que se deriva, es el descubrimiento de la propia intimidad, otro de los valores propugnados. Se expresará de la siguiente forma:

"Una acción docente silenciosa es el mejor camino para que los escolares lleguen a ser capaces de percibir la música callada de que habla nuestro San

Juan de la Cruz, que es inteligencia sosegada y quieta, sin ruido de voces⁴⁴.

Con estas precisiones se comprende la aportación de Francisca Montilla (1952), cuando define la actividad y finalidad de la actividad docente, en su relación con los maestros. La incidencia que tendrá la identificación religiosa con el mundo educativo, no sólo abarcará al campo de la transmisión de valores, va más allá. "Impregnará los programas de ese sentido que orienta su vida". En lo referente a la relación con los libros de lectura, "seleccionará los libros escolares con igual criterio, no permitiendo que "en manos de los niños caigan instrumentos de extravío".

Con este particular criterio, el maestro se hace: "Hijo sumiso de la Iglesia, no sólo vive sometido a sus mandatos, sino que busca su superior dirección"⁴⁵. Por lo tanto, como puede advertirse, la dirección, por medio de la influencia en los programas, maestro y alumnos, corresponde a la Iglesia. Desde todos los prismas posibles que estudiemos el sistema educativo, se comprueba la permanente presencia de la Iglesia.

Se reafirma sobre la utilidad de la moral profesional que se considera fundamental para el ejercicio del magisterio. Se propone la formación doctrinal del educador, "de acuerdo con una rigurosa metodología adecuada a cada una de las disciplinas". Su objetivo predispondrá, en la propia acción educativa, para "la consecución de la verdad". La moral profesional del educador tendrá que venir acompañada de las virtudes de "desinterés y de la modestia, justamente con las condiciones de la prudencia y de la justicia intelectual"⁴⁶.

La misma visión del maestro, es la que se manifiesta cuando se identifica maestro con "hombre de fe". Su propia actividad educativa catalogada de "misión", nos indica que tiene que poseer y contar con un gran "equilibrio espiritual y la paciencia necesaria para tratar con niños". Esta opinión es la que expone Concepción Sainz (1955). Prosigue señalando, que a partir de este equilibrio espiritual, la tarea educativa con los niños "es tan fácil que hasta sin darse cuenta surge muchas veces tan hermosa comunicación educativa". Que constituye "la piedra de toque del

verdadero maestro". Es tal la importancia que se advierte en este proceso, que si algún docente no puede llegar a esa relación con el niño, "debe dejar la profesión por otra"⁴⁷. En este mundo de la relación educativa hace acto de presencia uno de los conceptos y características del maestro más mencionadas, nos referimos a la vocación. Inicialmente se restringe al mundo del maestro, identificándola con esta profesión, al tiempo que la desliga de otros niveles educativos. Se reafirma la vocación como, "condición esencial" de todo buen maestro, sobre todo si se trata del "Magisterio Primario". Lo propiamente importante de la vocación es que se estudiaría con "inclinación y aptitud" sería:

"(...) el núcleo del que irradia todo el complejo de cualidades indispensables a quienes se ocupan sistemáticamente de la educación infantil"⁴⁸.

Como en momentos anteriores, el III Congreso de Pedagogía indica el desarrollo de la trayectoria educativa en España. En sus manifestaciones incluye referencias a la figura del maestro que son tratadas por Pola Villa (1965). Afirmando la necesidad de renovación del sistema educativo, se apoya en lo manifestado por la Encíclica "Divini Illius Magistri" (Pío XI).

"Las buenas escuelas son fruto tanto de las buenas legislaciones cuanto principalmente de los buenos maestros".

El estudio de la figura del maestro, prosigue Pola Villa, tendría que partir del "campo de la Teología". Las consideraciones que ofrece, a los congresistas, estarían en la línea de mostrar la necesidad de ampliar el campo de los estudios teológicos. "Ciencia que anda aún en mantillas, sobre la persona del maestro"; siendo, esta afirmación, una de las aportaciones fundamentales "del nuevo planeamiento del sistema que el Congreso pueda formular"⁴⁹.

Un último ejemplo de desarrollo de las características del maestro, basado en la eficacia de la planificación y dentro del ambiente previo a la LGE de 1970, es el que nos muestra Federico Gómez R. de Castro (1969). Es el único ejemplo que propone la autonomía del maestro en su tarea. Considera la posibilidad de participar

activamente en el sistema educativo, única forma de que el diseño de planificación de la futura Ley General de Educación pudiera desarrollarse. La participación activa del maestro es fundamental en ese tipo de organización: menos jerarquizada y más participativa. Estamos hablando, de forma tímida, de las relaciones humanas dentro de la empresa. De ese modo lo interpreta el autor:

"(...) el docente no es un mero mandatario de unas instancias legislativas superiores, sino que contribuye por una parte con su trabajo disciplinado, y por otra con sus aportaciones personales interpretativas, a la inspiración de esas instancias legislativas. De no ser así, se ve como, el anquilosamiento e inmovilismo de las planificaciones es inevitable"⁵⁰.

5.1.3.1.2.- El maestro rural.

A partir del título se puede observar la continuidad del pensamiento tradicional respecto a la figura del maestro. En referencia a su actuación social, será al mundo rural, a donde se encaminará, como bloque significativo, la REP. Sin lugar a dudas, el tipo de maestro que emerge, es más propio de una sociedad tradicional, ajena al mundo industrial, y en contacto con la tradición depositada en el mundo rural. La España rural es la destinataria del maestro que estamos describiendo. No aparecen referencias a los procesos urbanos: no existe la España urbana e industrial. Se recuerda la tensión histórica existente entre la España rural y la España industrial, la tensión entre centralismo y periferia. Esta claramente manifestado en los textos que la REP se decanta por el espacio educativo centralista y rural.

Maestro y espacio rural nos colocan ante el grave problema social: la desertización social del campo. Sobre todo, como habíamos mencionado con anterioridad, dentro de una década donde la producción económica giraba, en torno al campo. De este modo es significativo que en los textos de la REP, la aproximación al tratamiento del maestro en la vida rural, se manifiestan únicamente en la década de los cuarenta y cincuenta. Desde esta perspectiva, es desde donde iniciaremos el recorrido.

El análisis de todo el conjunto de reflexiones, en donde se combinan todas las variables que afectan a las características del maestro y a su trabajo escolar, es mostrado por García Hoz (1949), en lo que él define, en su artículo, como "La soledad y vida del maestro".

"Hemos visto que la soledad puede contribuir a la fecundidad de la vida porque, cortando la multiplicidad de relaciones, concentra las fuerzas del hombre en aquella relación que sea fundamental; pues bien, trasladando ese hecho a la vida del maestro, nos encontramos con que su soledad le permite una mayor concentración en la tarea escolar, una mayor intensidad en la vida de relación con sus discípulos. Las cosas, él mismo, Dios, están más a punto para conversar en la soledad de una pequeña aldea que en la multitud de una gran población. Si la conversación con las cosas, consigo mismo o con Dios se orienta en función de la vida profesional, se hallará el maestro rural en condiciones claramente superiores al de los grandes grupos urbanos"⁵¹.

Como consecuencia de la ubicación en las zonas rurales, uno de los problemas añadidos, será el de la propia formación específica que se tendría que ofrecer al maestro.

Se iniciaría su formación, de acuerdo con su trabajo, orientando su "personalidad". La personalidad del maestro tendría que tener un "aprendizaje" que le llevaría al descubrimiento de la propia "soledad". Las opiniones que ofrece García Hoz, para fundamentar su argumentación parten tanto de Tomás de Kempis, de la sabiduría del "retiro" como de los conocimientos que provienen de la sabiduría oriental. Muestra la imposibilidad de "dar unas normas didácticas de la formación para la soledad", prefiere sugerir aspectos de la "vida religiosa", y "prácticas de algunas escuelas orientales", en referencia a Tagore⁵².

En este mismo tiempo -década de los cuarenta-, se muestra el conocimiento que debe poseer el maestro de las comunidades rurales. Parte Gamba (1949), en su artículo "El valor de lo típico popular en la formación del maestro", y de acuerdo con las opiniones de García Hoz, incide en cómo el maestro se tiene que preocupar por su entorno social.

La función social del maestro sería "valiosísima en la lucha contra la despoblación y abandono del campo". Una vez explicitados los objetivos del trabajo en las comunidades rurales -prácticamente la única referencia a los objetivos que se pretenden en los pueblos-, pasa a mostrar lo que considera la actuación de apoyo social. No es partidario de la complejidad científica para comprender el mundo rural. Nuevamente la adaptación de la REP a sus lectores hace que se emitan mensajes sencillos al magisterio primario. "No se trata de la implantación entre los enseñantes de una Sociología o de unas determinadas teorías sociales"; se trata de trabajar "temas conversables sobre el medio ambiente -el pueblo o la comarca- y sus problemas vividos y actuantes".

Este trabajo de tipo social que desarrollaría el maestro, ayudaría, paralelamente, a la lucha contra teorías ajenas al espíritu de concordia social que marca el nuevo estado.

"Ello contribuiría, sin duda, a librarles, ya hombres, de la extremosa arbitrariedad de las opiniones revolucionarias, y a que aprendiesen, con el conocimiento de los problemas generales y ajenos, a valorar las ventajas existentes en el propio medio. Pero, sobre todo, es indispensable que desde la misma escuela aprenda el niño a conocer y a amar la personalidad histórica, institucional, lingüística, artística... de su propia comunidad social. Porque sin conocimiento y amor a lo propio no puede haber en una sociedad cultura indígena, ni trabajo alegre y vocacional, ni estabilidad social (...)"⁵³.

Desde esta óptica, y con pretendido interés axiológico, se comprende que "el cura y el maestro parece que han de ser precisamente los encargados de abrir nuevamente los ojos del pueblo a la estimación de sus valores"⁵⁴.

Respecto a la pervivencia del pensamiento rural, este prosigue en el año 1956. Se insiste en el "carácter esencialmente agrícola de España y las especiales condiciones y exigencias del medio rural".

El maestro, "además de la formación general", tiene que estudiar "un aspecto especial que incluya el conocimiento de la forma de vida en el medio rural y de los problemas fundamentales"⁵⁵. Estos problemas se podrían concretar en "lo irracional

del régimen de cultivos y cuidados del campo en la inmensa mayoría de las localidades españolas". Se ve como muy adecuada la ayuda que podría prestar el maestro a las directrices estatales sobre agricultura. Se apelaría al "prestigio local y conocimiento del maestro en el ambiente rural". Su función se desarrollaría, "en contacto con entidades y organismos relacionados con la materia y objetivos a conseguir"⁵⁶. Sin duda, por medio de estas ideas mencionadas con anterioridad, se pretende la mejora del hábitat rural, contando para ello con la colaboración del maestro. No deja de ser una medida, que contemplada en términos económicos de mejora del campo, resulta inadecuada y demagógica. Las estructuras agrícolas no se modifican por una predisposición a la voluntariedad.

Por último, señalaremos lo que se puede considerar como la gran paradoja que lleva y encierra la modernización del campo. La relación entre cultura, conservadurismo y modernidad, y el difícil equilibrio de su tratamiento, es de lo que trata la intervención de Emilio Redondo en el artículo "El maestro rural" (1961). Es mejorar el campo pero sin modificar su estructura, una posición que se contradice en sí misma. Indica el autor que:

"(...) al hombre del campo no le va cualquier tipo de conocimiento o de cultura, por el simple hecho que encierra un valor positivo en sí mismo". Estos valores se tendrían que conservar, no se pueden "romper", pues representan la "auténtica estructura de la personalidad espiritual y humana" del hombre del campo. En este proceso delicado de trasmisión cultural es en el que actuaría el maestro rural.

"Esta sería la cuestión: encontrar un tipo de maestro que se articule, que se engarce tan perfectamente en la estructura personal y social del campesinado que, elevándola en su misma línea vocacional no le saque de quicio, no rompa esa armonía estructural peculiar que tiene como ser humano, encuadrado en un marco vital concreto y muy definido".

En contraposición a lo descrito con anterioridad, la otra posición que se critica, como el mal que generó la degradación social del campo, es la referente al "racionalismo educativo". Este "fue en el fondo un pecado de desquiciamiento, de desarticulación un atentado contra el sentido común"⁵⁷.

5.1.3.2.- Valores y finalidad educativa.

5.1.3.2.1.- La transmisión del saber educativo.

Dentro de este bloque temático, conjugaremos los aspectos que podríamos denominar de transmisión educativa. Por una parte, los conceptos que orientan la relación maestro-alumno; y por otro, los contenidos que actúan como nexo de relación, junto con sus finalidades. En concreto, la enseñanza -como actividad mediadora- y finalidad educativa, meta a la cual va encaminada dicha relación.

De esta forma con el material y el comentario, reconstruiremos el concepto que adquiere la "enseñanza" en la REP.

Inicialmente para Llobell (1944), la enseñanza se identifica con el sentido que proviene de la orientación "religiosa". La enseñanza, así considerada, mantiene un postulado de inmutabilidad; pues es una doctrina "que no puede ser modificada a placer". Al ser una doctrina revelada, tanto el "contenido y la forma" no estará determinada por "cada individuo", sino que "viene determinada por la Iglesia"⁵⁸.

Esta afirmación enlaza con el carácter de "misión divina" que se manifiesta cuando se habla de la "Huella Casalsanciana". La fundamentación es similar:

"Precisamente fue en aquellos días cuando la Virgen María deparó a José un sueño misterioso. Hallándose el santo rodeado de numerosos niños, a quienes suministraba el pan de la inteligencia".

Este milagro, sería el origen de la creación de "una Orden religiosa consagrada a la enseñanza de los niños pobres. La denominó Escuela Pía"⁵⁹.

Estamos, por tanto, dentro de un conjunto de afirmaciones que refuerzan la vinculación del concepto de enseñanza, con el origen religioso. No existe otra posibilidad. El sentido de "milagro" y su relación con la enseñanza, por medio de la

intervención divina, marca profundamente la línea de actuación en la propia relación educativa.

La finalidad de la enseñanza acompaña la realidad educativa. En sentido religioso la enseñanza aporta la finalidad como parte integrante de la misma. No estaría dirigida por "impresiones de sensibilidad ni en principios de un naturalismo racionalista, sino sólidamente fundada en la razón iluminada por la fe". El interés mostrado repercutirá al considerar a los alumnos como parte "del cuerpo de Cristo en estado de formación". La enseñanza, de esta forma, se llegaría a realizar según dos principios: "Por nuestros cuidados y con el auxilio de la divina gracia". El destino último del alumno, que se formaría hombre, estaría en consonancia "según el modelo de toda perfección, cual es el Dios-hombre, Cristo, Jesús"⁶⁰.

Los modelos que pueden acompañar a Cristo, como representante de la labor y dedicación a la enseñanza, se encuentran en la tradición católica. Sirva de referencia a lo mencionado, lo que opina Marín Cabrero (1945), cuando nos habla de los representantes de las instituciones de enseñanza, preocupadas tanto por la "pedagogía natural" como por la "salvación eterna". "Los nombres de S. Ignacio de Loyola y la compañía de Jesús para la segunda enseñanza; los de San José de Calasanz y San Juan Bautista de la Salle en la primaria, con sus Escuelas Pías y Escuelas Cristianas son un buen exponente"⁶¹.

La importancia de la finalidad en la enseñanza, es piedra de toque para aquellos educadores que no tienen formado su criterio a la hora de encaminar -por medio de la enseñanza- a sus alumnos. De los peligros de este tipo de educadores trata Marín, R. (1946). La falta de fines, debidamente fundamentados, los "revelados", traen como consecuencia que los maestros "sirvan a fines indebidos". Es necesario la orientación profesional en este caso; al objeto de que "si no se les pone ninguno, van a la deriva, fin cambiante y de máximo peligro"⁶². A partir de este momento, la relación entre enseñanza y la finalidad religiosa es tratada muy concretamente:

"Supuesta ya la revelación sobrenatural como enseñanza divina, puede el hombre hacer con ella dos cosas muy distintas. En primer lugar, emprender una búsqueda, una investigación en el contenido revelado, estructurando las verdades descubiertas y constituyendo la ciencia teológica de la revelación divina. En segundo término, transmitir, mostrar, enseñar a otros hombres la Teología ya construida como ciencia"⁶³.

Però no se puede olvidar la relación que existe entre la enseñanza y otros conceptos educativos. Para Rey Altana (1950) "nuestra enseñanza se supone siempre educativa por el fin, instructiva por los medios y comunicativa por naturaleza"⁶⁴. Prosigue el autor señalando que el "contenido total de la enseñanza", tiene dos puntos de contacto, "por sus extremos, con la Divinidad y con la Naturaleza". Los espacios de actuación de la enseñanza, se dirigirían, considerando que hablamos de materia y espíritu, a:

"La enseñanza religiosa y educación física" que complementarían "la estructura del elenco educacional transmisible del educador al educando"⁶⁵.

Lo que manifiesta Antonio Millán Puelles (1961), alejado del espíritu de la enseñanza como función científica, y de la propia realidad económica, es la pervivencia de la enseñanza -en esta década- como realidad en conexión con los valores, persistentemente recordados: los religiosos.

"Pero aunque no es la vida contemplativa, la enseñanza tampoco puede entenderse como algo apartado de ésta, como si ninguna relación tuviera con la contemplación, cuando en rigor la implica y la supone, y no de cualquier forma, sino de un modo abundante, no siendo otra cosa que la transmisión misma de lo contemplado"⁶⁶.

Se recuerda, por Emilio Redondo (1966), el origen de la secularización de la enseñanza en España. Se interpreta que el proceso "constituye un episodio importante" que afecta a la vida en su "totalidad, y que se pone en marcha de modo formal y avasallador en el S. XVIII". Considera el año 1766 como el origen de este movimiento. No es gratuito que el artículo donde están contenidas estas afirmaciones tenga por título "La secularización docente en la segunda mitad del S. XVIII español: Labor de

los políticos". El apoyo mostrado al proceso, sería "toda una cola difusa de intelectuales y políticos, que venían creando el clima reformista del S. XVIII"⁶⁷.

Hasta ahora hemos estudiado la elaboración del concepto de "enseñanza" partiendo de la concepción religiosa. En este momento, último del bloque, se manifiestan dos aportaciones que se pueden considerar novedosas en su tratamiento.

Julio Ruiz Berrio (1971) -dentro del clima de la LGE- aborda el tema de la "democratización de la enseñanza". Con su artículo, "Desafío de la sociedad a los educadores", expresa los retos a los que se tiene que enfrentar la enseñanza en estos momentos.

"La democratización de la enseñanza puede parecer que está en función de variables ajenas a la pedagogía. Es un hecho constatable, pero al que hay que añadir que dentro de la misma pedagogía se ha analizado también un esfuerzo de adaptación en su apoyo. Se acepta la invasión multitudinaria de aulas y centros y se cambian los métodos, los contenidos y los medios para atender a todos convenientemente. Cada día más los profesores del mundo entero tienden a procurar ellos mismos que todos reciban educación y que todos reciban la misma educación"⁶⁸.

El análisis que realiza Ricardo Marín (1972), parte de la necesidad de terminar con el analfabetismo, "bajo el ideal de la democratización de la enseñanza". Se hace una crítica encubierta a la puesta en marcha de la LGE y los problemas de su implantación. Subsisten de forma "escandalosa", un alto porcentaje de niños en la edad escolar "sin escolarizar"⁶⁹.

Por medio de estas dos intervenciones conocemos las consecuencias de la LGE y la realidad educativa que estaba presente en estos años. La masificación, y el analfabetismo obligan a una renovación metodológica, que se ve como camino necesario para extender la educación al conjunto de la población. Así pues, cambio en los postreros años de la década de los setenta, sobre la necesidad de renovación de la enseñanza. Parece ser que desfasado respecto a las necesidades socio-económicas del país, a lo largo de todas las décadas anteriores.

5.1.3.2.2.- La relación educativa.

En el inicio del bloque de interés sobre la relación educativa, ya se nos informa de las cualidades que debe de poseer el maestro en este cometido. Según Bescos (1944), en su artículo sobre el "Contrato de un maestro español en el Siglo XVII", se manifiesta cómo se debe de enseñar: "Enseñar con todo amor y voluntad como es costumbre". El origen histórico sirve para fundamentar una trayectoria en la relación maestro-alumno que se mantendrá similar en los textos comentados. Se congratula de la "sorpresa muy agradable en encontrar con esta doble actuación, hecha costumbre, casi naciente el S. XVII, en un país como España"⁷⁰. Se trata, por lo tanto, de buscar una legitimación histórica de lo que será una forma de interpretar las tareas educativas.

El espacio de la relación educativa no se extiende únicamente al escolar. Según prosigue en su exposición Bescós, al maestro se le exigirán una serie de condiciones. Entre otras, "respecto a los niños", y en las actividades religiosas en las cuales es obligatoria su presencia, "tomará aquel asiento que los jurados le indiquen; pero con motivo de conseguir siempre el mismo fin, para que los niños desde niños, aprendan a respetar el santo lugar con la decencia, temor y crianza que es razón"⁷¹.

Tradicción y ejemplaridad se unirán al "cultivo de la espiritualidad en sus educandos". El fin estaría en que "les asista Dios en su caminar por la vida"⁷². El educador se situará en una posición desde la que orienta la propia relación educativa. La transmisión de los valores implícitos en la enseñanza será la dirección que tomara el trabajo docente.

Con respecto a lo último mencionado, queda perfectamente definida la relación educativa, que se basaría en las siguientes obras; "Deuteronomio", "Proverbios" y "Eclesiástico". En todas ellas, el lazo común es el "perfil" que tendrían que tener los autores del acto educativo : maestro y alumno.

El razonamiento de que parte Brera Oria (1945), nos lleva a comprender las relaciones educativas en toda su extensión:

"El educador es el Padre, como creador, conservador y gobernador del mundo. El educando es el hombre, como imagen de Dios, como dueño y habitador de la tierra, como una personalidad corporal y espiritual como amigo de Dios y heredero del cielo, como único sacrificador consciente de la creación, como núcleo de la familia y de la sociedad. Los medios de educación del divino Educador son el acostumbrarse a obedecer las órdenes de Dios, la instrucción en la Ley, la vigilancia en la conciencia y, por medio de la autoridad, en fin, el premio y el castigo. El fin es siempre la perfección"⁷³.

Si lo anteriormente manifestado, obedecía a lo elaborado en la década de los cuarenta, a continuación, en la década de los cincuenta, la línea argumental prosigue su andadura sin cambios significativos.

La relación educando-educador se basará en la "perfectibilidad humana", que se dirigirá, "en el educando", al mundo de la "adquisición de hábitos". El interés en el desarrollo de los hábitos es, la preparación para la "asimilación de la cultura". Se consideraría a la cultura como la preparación "para la vida". En la más clásica de las tradiciones teológicas se considera a la vida como "ese período previo a su llegada a su fin último"⁷⁴. La exposición escalonada de Láscaris (1955), nos lleva a identificar perfección humana -por medio de los hábitos- para llegar al fin: "vida sobrenatural". La relación educativa, como observamos, está impregnada del ambiente y finalidad religiosa. Es una relación circular, basada en el dogma católico, que se cierra sobre sí misma.

Del conjunto de peculiaridades que rodea la relación educativa nos adentramos en otro matiz que nos lleva a valorar el "amor" como componente esencial del "acto educativo". Para Concepción Sainz (1955), supone la capacidad de amor en el maestro. La posición amorosa del maestro, respecto a sus alumnos, es descrita como una de las mejores características del educador. Esta afirmación se basará en el propio conocimiento de éstos. Se constata, que los alumnos responden siempre al trato

amoroso: "ya que fueron creados para amar y ser amados". La identificación amorosa conlleva que la propia relación educativa sea definida como "comunidad espiritual" que "encauza intensamente las energías espirituales de ambos". El resultado de esta situación, no sería otro que hombres "felices en la tarea, no siempre grata, de la enseñanza y educación"⁷⁵.

A partir del artículo, "La intransmisibilidad del Saber", título en sí mismo, altamente expresivo, Lascaris (1957) nos hace ver la posición del maestro en la comunidad educativa, a partir de los estudios de la "línea agustiniana" y de "Kierkegaard". En su exposición enlaza los autores anteriores con Sócrates: "el maestro no es más que la ocasión de que el discípulo descubra una verdad, que ya existía en él, mientras que para los cristianos, el maestro (Dios) engendra la verdad en el discípulo, que sufre un renacer a consecuencia inmediata es que el único verdadero maestro será Dios"⁷⁶.

En este mismo sentido el maestro -impulsor de la relación educativa- tiene que realizar su misión, dentro de los principios de la "fidelidad para consigo mismo y para el educador". Esta propiedad del educador sirve para que el educando considere una garantía su relación con el maestro. El ejemplo y modelo de la "fidelidad" que sirve de guía es "por antonomasia la que tiene Dios". El ejemplo permanente es la relación hombre-Dios, paralelismo que nos lleva a la relación educando-educador:

"Dios es el ser con el que el hombre puede relacionarse en todos los instantes de su vida porque Dios es capaz de aguantar con amor eterno hacia el hombre"⁷⁷.

El alumno se verá obligado a tomar como referencia al maestro; pues el "educador debe salir al encuentro del educando". Las preocupaciones que provienen de "su desconfianza en el mundo de los hombres", serán solventadas al "suministrar el aliento material y espiritual". Ante el desasosiego del propio educando y la incertidumbre que le lleva a "no esperar nada de sí mismo, ni de los demás, ni de la vida", la presencia del educador estaría para indicar el buen caminar: "Dios espera en tí para vosotros"⁷⁸.

La vinculación de la relación educativa con el mundo de los valores religiosos sigue prevaleciendo en la década de los sesenta.

La educación cristiana se considera "la única que puede ser completa y perfecta"; pues "los fines están claros". Desde esta afirmación abstracta, lo que se demandará para asumir esta orientación educativa, sería "ser católico consciente y responsable". Desde esta posición argumental: "La consecuencia para un profesor es formar cristianos". Los principios de los que partirá se consideran "el prisma a través del cual se enfocan todos los asuntos o el cauce por el que discurren las decisiones concretas". Implica entrar en la propia vida del alumno pues, "son un modo de pensar y un modo de actuar"⁷⁹. Completa, de esta forma, toda la personalidad del alumno. Lo que se pretende es tomar la cultura religiosa como mediadora ante la realidad a la vez que determinar la formación del futuro adulto.

En la comunicación educativa el respeto entraría a formar parte de la influencia que el maestro realizaría "sobre el alumno". Argumenta y desarrolla, en perfecto círculo teórico, Garmendia de Otaola (1962), lo que él considera una de las bases de la educación:

"La educación del respeto tiene diversas fases. La primera es provocar oportunamente en el niño el brote del sentimiento natural del respeto: modelar cariñosamente y sabiamente este sentimiento en el adolescente; dar contenido a este sentimiento con doctrinas sabias, principios rectos, criterio sano. Y, además, un deseo de ser respetuoso, y una firme voluntad de alcanzar los medios de saber conocer las razones del respeto y aplicar en cada caso la medida oportuna.

En la propia relación que se establece en la enseñanza, el educador deberá infundir en el educando humildad, que garantiza el respeto y protege el amor entre el respeto y la humildad hay mucha interdependencia. El fondo humano de la humildad se hace mucho más perceptible en el respeto. La última razón de la humildad es una confrontación con Dios, y, por eso el respeto nace de la sensación de la gloria de Dios que se trasluce y testimonia en todos los hombres y en todas las cosas"⁸⁰.

Sopeña (1963), en su artículo, "La dinámica psíquica de la educación" -refuerza la tendencia interpretativa sobre el concepto de educación anterior-. "El educador ha de prestar una valiosa y múltiple ayuda al educando para esta obra de subordinación de todas las tendencias a los valores superiores".

La actividad del educador está dirigida por la "intencionalidad sobrenatural"; la función del educador se interpretaría como "la ayuda" en la propia dirección de "la formación cristiana"⁸¹.

En el inicio de la década de los setenta se produce un cierto cambio respecto a los contenidos anteriores. El educador pasaría a formar parte de un nuevo campo educativo. Hace su presencia la implantación de la Ley General de Educación, y los nuevos procesos socio-económicos. Se ampliará su función; y por tanto, su posición en cada una de las variables que inciden en las relaciones educativas. Más concretamente, en la relación educando-educador.

En este nuevo paradigma, Julio Ruiz Berrio (1971), considera la propia relación educativa como una posibilidad de comunicación. Entran en juego, en su artículo, nuevas situaciones que inciden en la educación, que con anterioridad no se habían mencionado.

La relación educativa no tendrá un vector de verticalidad, sino que se hace más en consecuencia con el conocimiento de la realidad educativa y los propios intereses del alumno. Previamente, se necesitarían conocer los distintos "enfoques filosóficos, sociológicos, políticos, religiosos" que han estudiado la relación y comunicación escolar. Ya no hablamos de una imposición dogmática. Esta actitud, ante el fenómeno educativo, modificará la propia función del maestro, que pasará a ser "guía, un consejero ,un orientador". En definitiva hablamos de un nuevo clima escolar.

"Una de las nuevas formas de dar clase puede consistir perfectamente en que los alumnos llevan instrumentos de trabajo, decidan realizar el que vean interesante y soliciten del profesor lo que desean. La escuela activa lo estaba pidiendo a gritos (...)"⁸².

Desde esta misma posición, Romero Marín (1972), indica que las "escuelas activas, las escuelas del trabajo, las escuelas a la medida, la educación funcional, la educación personalizada, y otras expresiones semejantes, coincidente en muchos puntos (...). Ha cambiado el sentido de enseñanza y de la función del maestro, dejando a éste discretamente como en un segundo plano, y ha de avanzar en cambio al alumno a desempeñar el papel principal de su propia formación"⁸³.

Por último señalar, que la concreción específica de este nuevo modelo, lo encontraremos en Gimeno Sacristán (1973). La posición de adoctrinamiento desaparece. Es necesaria, una nueva relación educativa. Partirá del conocimiento del alumno para desarrollar su exposición.

La áreas de conocimientos previos, se apoyaran en la "antropología cultural, la sociología y la psicología social". La relación educativa, "incidiendo en esa realidad social que es el grupo, a su vez, el alumno (...) ,influye en el profesor no sólo como individuo sino como elemento del grupo"⁸⁴. Es la propuesta de una relación no sólo horizontal, sino que entran en juego relaciones educativas basadas en la "retroalimentación". Aspectos impensables, en las décadas anteriores.

Cabe tratar como cierre a este apartado la relación educando-educador desde el punto de vista femenino. Nos estamos refiriendo a la relación de la maestra con la educación, tema minoritario en los textos de la REP, casi inexistente.

Sus referencias se centran exclusivamente en la década de los cuarenta, desapareciendo su mención a partir de ese momento. El interés inicial se manifiesta en las explicaciones que se realizan a partir del análisis que se efectúa sobre las escuelas mixtas, "estarán a cargo de Maestras".

La percepción que se tiene de las niñas, es otro de los aspectos interesantes que señalaremos a continuación:

"(...) futuras madres de familia, que deben de llevar al hogar una preparación acorde con los sagrados deberes llamada a cumplir dentro del mismo".

Debido a esa clara finalidad femenina, la maestra superaría al maestro, en su atención a las niñas en la "sutil psicología femenina"⁸⁵.

El interés en la preparación de la futura madre, lleva a proponer a Francisca Montilla (1947) la utilización de los recursos educativos para tal fin. Su propuesta parte del aprovechamiento de las Escuelas maternas como lugar de prácticas para tan importantes objetivos, "adaptándolos convenientemente a sus funciones". Esta propuesta estaría en consonancia con lo marcado por la Ley, sobre la organización escolar⁸⁶.

Si la orientación hacia el mundo del trabajo de la mujer -en estos momentos-, estaba muy limitado, dentro de la misma profesión, el perfil que estaba llamada a desempeñar, como maestra, es el que derivará de su propio sexo: Prolongación de su vida familiar en la escuela. La situación de la maestra en la organización escolar obedecería a ese patrón. No es extraño, por tanto, que lo más común fuera el parvulario, tal como se razona "científicamente" a continuación:

"El problema del influjo peculiar del sexo en la función docente sigue aún en pie; podría decirse que no se ha avanzado más allá de la solución que de hecho se ha dado a este problema: encargar a las mujeres de la educación de los párvulos en su totalidad e ir disminuyendo su número a medida que el hombre interviene en la tarea educativa ya desde la educación primaria, alcanzando predominio numérico el sexo masculino en la enseñanza media y más aún en la universitaria. Existe, sin duda, la opinión universal de que la mujer es más adecuada para la enseñanza en sus primeros grados"⁸⁷.

Dentro de la misma escuela, una tarea propiamente femenina, sería la enseñanza de las labores. Esta actividad está claramente diferenciada según se realice en el mundo urbano o rural. En el mundo urbano, la actividad "va quedando lamentablemente desplazada, por la superficialidad de la vida o por el afán de una preparación orientada hacia la oficina".

El contrapunto sería, el espacio idealizado, "el ambiente rural" donde las labores "no han perdido su primacía". Como conclusión, las labores femeninas se tendrían que realizar por "feminidad y patriotismo"⁸⁸.

En definitiva, un mínimo espacio dedicado a la educación femenina, aparece en la REP, y siempre altamente vinculada a su función procreadora. Se enlazaría, por consiguiente, con la política natalista propugnada por el franquismo. Reposición de la población española, a la sazón muy baja, como consecuencia de la Guerra Civil.

5.1.3.3.- La formación inicial: Las Escuelas de Magisterio.

La orientación que tomará este apartado va dirigida simultáneamente en dos direcciones. En una primera, hace referencia a las preocupaciones sobre la selección y cualidades de los alumnos que pretenden cursar los estudios de Magisterio. En una segunda, la referencia se dirige a la necesidad de modificar y adaptar las Escuelas de Magisterio a las nuevas tareas que señalan los objetivos educativos del franquismo.

Bajo este criterio Mallat (1944), expone uno de los problemas más altamente ideologizados que producen las Escuelas de Magisterio: la selección de los candidatos. Propone determinar las exigencias mínimas para dedicarse a la profesión. Una de ellas, esencial para el tipo de trabajo que se desarrollaría, sería la vocación. Su ausencia sería una de las causas de la baja preparación y dedicación de los candidatos a la tarea docente.

"La falta de vocación decidida hace que a las escuelas que requieren pruebas de ingreso se presenten muchos aspirantes (...). Contribuye a ello la premura con que los jóvenes suelen ser obligados a resolver los problemas económicos que los estudios tienen planteados a las familias"⁸⁹.

En este mismo sentido, la procedencia rural de los candidatos, hijos de campesinos "acomodados" que envían a sus hijos "que no sirven para el campo", causaría una falta de resistencia física en los maestros a la hora de desarrollar su

trabajo. Su situación económica impide que "cursen carreras universitarias y se dirijan a los estudios de magisterio". Esta determinación, en la orientación profesional, hace que algunos estudiantes ingresen en las Escuelas de Magisterio "con déficit fisiológico"⁹⁰.

La formación que recibió el Magisterio en la época republicana, es señalada como elemento de reflexión sobre la importancia de la formación inicial. Se explican los males que acarrearía al Magisterio, y las influencias que habría que combatir con la nueva formación. Desde esta óptica, se comprenden los procesos de depuración ejercidos mayoritariamente sobre el Magisterio.

"Si sobre alguna clase profesional ha pesado la mentalidad científica y progresista de las dos centurias pasadas ha sido precisamente, sobre el maestro. Toda un época racionalista, antitradicional y antihistórica ha gravitado sobre la formación de los docentes primarios, sin que les haya sido posible en la generalidad de los casos, sobreponerse a tales influencias a lo largo de su vida ya que sus condiciones profesionales no suelen ser las más aptas para que se desarrolle posteriormente en ellos un espíritu crítico hacia los mismos supuestos y mitos en que se basó su formación"⁹¹.

Como análisis y propuesta paralela a las características del futuro maestro y a su selección, se opina que se tendrían que modificar los centros encargados de su formación inicial: las Escuelas de Magisterio.

Su importancia es considerada crucial para la nueva etapa, en la que entraría a formar parte de su curriculum una orientación manifiesta de política educativa acorde con las directrices del "Nuevo Estado". Con el profesorado previamente depurado, se pasará a la elaboración de planes de estudio que correspondan a las nuevas directrices y perspectivas educativas. Es formar una nueva plantilla de profesores, que en un proceso de selección y reeducación, se adapten a la nueva legalidad.

Según Gamba (1949) en un principio, no se trataría de introducir nuevas asignaturas. Si no una "readecuación bien orientada de las Escuelas de Magisterio".

Dirigidas al maestro rural, para que pueda "cumplir espontáneamente y habitualmente esos fines". Los fines a los que hace referencia son los que van encaminados a frenar el éxodo rural.

"Es más necesario desde el punto de vista sociológico, puesto que un país de economía fundamentalmente agrícola no puede admitir un continuo éxodo a las ciudades sin verlo como un fenómeno de descomposición interior"⁹².

En continuidad con este mismo discurso, ya en la década de los cincuenta, se define la necesidad de un cambio en la función profesional del Maestro. Es en el Reglamento para las Escuelas de Magisterio (7 de julio de 1950), y dentro de lo desarrollado en la Ley de Educación Primaria de 1945. Cinco años después de la promulgación de la referida ley es cuando se observa la necesidad de formar adecuadamente a los nuevos maestros. Se indica la gran dificultad de su implantación. Estaría dentro de uno de los objetivos del "nuevo estado": extender las enseñanzas básicas dentro del espíritu cristiano. La parte dedicada a la formación docente queda claramente definida :

"A cumplir esta consigna de la Ley de Educación Primaria, ordenando y reglamentando la formación del maestro, en un conjunto de normas y procedimientos que abarquen la integridad plena de su educación, esto es, a formar en el Maestro a todo el hombre en la plenitud de sus energías físicas y de sus facultades psíquicas y a formar también la figura del Maestro de los Maestros a quien confían el Estado y la Iglesia el arte difícil de enseñar a enseñar, viene este Reglamento que: en armonía con los preceptos de la Ley, quiere ser método seguro de lo más substancial de la reforma docente iniciada en mil novecientos cuarenta y cinco. (...) a la Escuela de Magisterio la doble función de mantener tensa y viva la vocación del maestro, para lo que inyecta en estos centros docentes una atmósfera religiosa y patriótica del auténtico hogar educativo y sistematiza y adecua a la par, en lo teórico y en lo práctico, el conjunto de disciplinas más aptas para la formación pedagógica y profesional"⁹³.

Dejando a un lado el carácter legal de las modificaciones de los estudios de las Escuelas de Magisterio, se pasaría a señalar las cualidades que tendría que poseer el enseñante. Entre otras: "la formación del carácter y de la personalidad, que al fin es

lo principal". Ante las dificultades de la labor educativa, la personalidad y el carácter tendrían que luchar contra: "egoísmo, mentira, cobardía, hipocresía, vanalidades". Otro de los peligros que dificultan la formación del carácter en el maestro es el "autoritarismo por parte del que gobierna". Ante esta situación, la función del maestro "se convertirá en la mejor palanca y fuerza subterránea para forjar todo un carácter y una intachable moralidad"⁹⁴.

La cuestión de la selección del profesorado se sigue planteando en el artículo de Sánchez Bachón (1953). Divide la intervención en dos partes. Una primera donde se pregunta la responsabilidad del futuro maestro; una segunda, propone la respuesta y da soluciones para una adecuada formación en las Escuelas de Magisterio.

En el primer momento se cuestiona:

"¿Cómo podríamos arreglarlo para que no sucediera una cosa tan lamentable como verdadera y aún frecuente, cual es lo que un día tengan de derecho la misión de educar aquellas personas que no sólo no serán capaces de educar, sino que harán en este terreno un daño positivo?"

La propuesta para superar esta situación la indica el propio autor: "una intensificación de la formación religioso-moral en esos centros donde se forma el educador, que se viva en ellos la piedad, con alegría, con verdad, con generosidad, con sencillez y, sobretodo, que se sepa infundir, nítida y frecuentemente, el alto ideal del educador modelo, ya que toda idea tiende a su realización"⁹⁵.

La referencia histórica, sobre la formación del maestro, nos lleva a la época de Carlos III. Se destaca la actividad del maestro en esta época, cuyo fin es "formar las generaciones futuras, para que un día, no muy lejos, pudieran comportarse con la dignidad y el decoro que imprimen en los actos de su vida el hombre de bien en su paso por la tierra, camino de su verdadera Patria"⁹⁶.

La tradición histórica de las Escuelas de Magisterio queda mostrada al recordar que "tras el fracaso de los métodos seleccionados, para ayudar al Estado en la carga

que con excesiva alegría quiso echar sobre sí: la de su responsabilidad directa sobre la educación nacional"⁹⁷. Éste sería el verdadero contenido de las Escuelas de Magisterio, según García Yagüe (1955).

No faltan en este momento, que parece ser de remodelación de las Escuelas de Magisterio, las referencias a los modelos político-ideológicos que imperaron en las Escuelas en la época republicana. Bajo una denuncia de manipulación política, se critican, de la forma que expondremos, confesionalidad y coeducación.

"Hay dos aspectos ejes de toda la funcionalidad del sistema que muestran paradójicamente la parcialidad de la Ley. Me refiero a su confesionalidad, huyendo de toda formación religiosa y al sistema de coeducación. El primero, justificado e impuesto por una dirección política, está en oposición con la legislación actual y la tradición nacional. El segundo plantea un problema en el que son siempre motivos educativos los que arguyen. La opinión de muchos pedagogos, algunos de ellos vueltos de su primer entusiasmo por ella, su abandono dentro de políticas y países donde predominaba la coeducación, los ataques que ha sufrido la Iglesia Católica y la dificultad que muestra para dar desde ella una educación específica potenciar lo difícil que es mantener objetivamente la defensa de la coeducación. Y esto lo es más gravemente aún en los países que, como España tienen una tradición adversa"⁹⁸.

Así consideradas las Escuelas de Magisterio, estaríamos encaminados a "despertar y vigorizar las dotes vocacionales de los alumnos, a infundirles el espíritu de su noble profesión y el sentimiento religioso y humano propio de cada educador (...), a formar un auténtico espíritu nacional en el servicio de la unidad de la Patria, espíritu que tienen los alumnos la obligación de transmitir y a otorgarles el mismo título profesional de su formación"⁹⁹.

Dejando a un lado los planteamientos teóricos, la propuesta presente se centraría en la reestructuración de las Escuelas de Magisterio, al objeto de adaptarlas y lograr una perfecta formación de los maestros rurales.

"Esta función exigiría una institución adecuada, por la que se proponen la formación de Escuelas de Magisterio rurales. Dichas escuelas deberán

instalarse en el medio rural"¹⁰⁰.

La década de los sesenta se inicia con la necesidad de la formación profesional del maestro. No obstante esta función obedecería a un planteamiento eminentemente práctico: "esencialmente funcional". Para Emilio Redondo (1961) la formación se tendría que considerar "ágil, desprovista de elementos farragosos, que han abundado en el plan de estudios de magisterio". Lo que se pretende es una formación que claramente quede manifestada en la propia concepción del maestro rural.

"Al maestro rural hay que darle unas cuantas ideas claras sobre unas pocas cuestiones muy básicas, y, sobre todo lo demás, criterios para que él -por su cuenta- pueda desenvolverse con soltura ante las realidades nuevas que se le presenten, que serán las más"¹⁰¹.

Dentro de la formación básica que se pretende realizar tendría que estar presente la formación psicológica. Esta serviría para el conocimiento de sus características y de los estados mentales en que se encuentra. La autoevaluación mental del profesor es lo que se propone. Se pretende el estudio de la fisiopatología para que el propio enseñante "pudiera saber en caso necesario cuándo en él algo no va bien y supiera cómo y dónde puede ser ayudado"¹⁰². Estaríamos como señala Serrate (1963) en la "influencia de la personalidad del maestro sobre la escuela". En definitiva, de lo que se trata es de formar al maestro rural en su autocontrol ante la adversidad de las tareas escolares.

Uno de los escasos momentos donde se vincula economía y formación es cuando se señala en el III Congreso de Pedagogía -dentro de los objetivos y conclusiones del mismo Congreso- la necesidad de unas retribuciones dignas que posibiliten la formación del maestro. Es la imagen que nos permite visualizar el contraste entre las grandes declaraciones y la realidad escolar de España en 1964. Fecha que esta dentro de una pretendida renovación y adaptación del sistema educativo al desarrollismo.

"Actualmente, tal como están los sueldos y gratificaciones, el maestro no es un gandul de la enseñanza sino que se ve obligado a buscar fuera de ella el

modo racional de subsistir a sus necesidades. Estos trabajos ajenos a la escuela le restan energías físicas y a la vez tiempo para dedicarse a la lectura de revistas pedagógicas y científicas que le ayudarían a enriquecer su bagaje de conocimientos"¹⁰³.

Dentro de la tónica de cambios y adaptaciones del sistema educativo de los años sesenta se plantea la reforma de los estudios de Magisterio. Los cambios en la realidad educativa: "la extensión de la enseñanza hasta los 14 años y la difusión de la enseñanza media entre la mayor parte de los españoles obliga a que la base de conocimientos del maestro de Enseñanza Primaria se vaya ampliando hasta el Bachillerato Superior y completada después con los cursos de especialización pedagógica y uno de prácticas profesionales"¹⁰⁴.

Se plantea una renovación y modernización interior del Sistema, que modifica la función y formación del profesor, una orientación hacia el dominio de las "nuevas técnicas" como "instrumento de enseñanza". Nace el espíritu de preparación profesional como una tarea permanente dentro del conjunto de actividades que tiene que desarrollar el maestro.

"Pero tratándose de medios, de instrumentos, no bastan con que estén ahí. Es necesario adiestrar en su manejo a los hombres que deben usarlo". Este cambio que se promueve estaría justificado por "la inmensa tarea que tienen ante sí las instituciones educativas y docentes"¹⁰⁵. Para Pacios, A. (1967) el objetivo final se manifiesta claramente; preparación profesional para la auténtica función: "la actividad formativa del propio alumno".

Posteriormente a la LGE Marín, A. (1972) hace un análisis de las nuevas demandas sociales. La educación pasara a tener en cuenta el contexto social en la que se inscribe. La sociedad estática, que prevalecía en las primeras décadas, deja paso, a los primeros balbuceos de cambio. Como el mismo autor comenta "(...) la educación como actividad se inscribe en el ámbito de la realidad concreta y temporal, es claro que la condicionan las circunstancias de espacio y tiempo en que se desenvuelve la vida humana, esencialmente cambiante, histórica".

Estas ideas nos ayudan a comprender en qué nueva realidad educativa se debería formar al maestro. Las variables que estarían presentes en este momento son las que están permanentemente interactuando en el sistema educativo.

No se muestra una estrategia de formación del profesorado. Se ha abandonado la etapa de inculcación claramente ideológica. Ante esta nueva situación sólo puede estar presente un modelo de corte más social. La incertidumbre de estos años trae como consecuencia una descripción de la formación del docente claramente ecléctica. Se mantienen, eso sí, como base los valores humanos, las referencias a la persona y a su libertad.

"Estos cambios se modifican en el plano teórico del saber y práctico del hacer, en el desarrollo económico y político, en las creencias y estimaciones, en la estructura y dinamismo de la sociedad, en los usos y costumbres, en las relaciones humanas, en el fracaso de la creciente división y especialización del trabajo, y en una progresiva toma de conciencia de los irrenunciables valores humanos, como la dignidad de la persona, su libertad y responsabilidad. Estos y otros cambios sociales inciden sobre la educación y las escuelas, y es lógico que incidan también sobre la formación y el perfeccionamiento de los profesores"¹⁰⁶.

5.1.4.- Consideraciones socioeducativas entorno al alumno.

5.1.4.1.- El campo Formativo.

La misión que se le asignara al alumnado se centrará en las posibilidades de cooperación y formación que debe tener para dejarse conducir por el educador. El término más utilizado, a través de todos los períodos de la revista, es el de educando. Definición que conlleva una carga significativa dentro de la relación educativa. La predisposición a su perfección hace que la propia transmisión de conocimientos, el proceso de enseñanza-aprendizaje, se vea incrementado por la aportación de los valores, para llegar a su fin, definido como una educación perfecta: la educación total del individuo. Se desliga, desde esta posición, del concepto de instrucción, como

aspecto "neutro" de la enseñanza.

De este modo, educando, está dentro de la relación educativa que gira en torno al educador. Desde esta situación, es desde la que comenzaremos a tratar la consideración de alumno que prevalece en la transcripción de los contenidos de la REP. El alumno es quien tendrá que soportar los éxitos o fracasos del sistema educativo.

Inicialmente, en la década de los cuarenta, las virtudes del alumno avanzan conforme al propio pensamiento, que se basa en la concepción religiosa. Los valores religiosos -guías en la perfección del hombre adulto- se traspasan a la vida escolar, y más concretamente al niño; futuro adulto. Preparación para la vida de adulto y olvido de la propia realidad infantil, es lo que nos puede acercar a las claves de la interpretación que a continuación expondremos.

Como mecanismo de jerarquización educativa, la disciplina, en sus diversas formas, ha de estar presente para iniciar la relación educativa:

"La disciplina externa es, pues, también necesaria para la interna, por lo menos en algún grado se hallará con facilidad, si se tiene presente que la disciplina externa no es un fin, sino solamente un medio, del cual, por tanto, hay que servirse cuanto sea menester para que la autoridad pueda prevalecer la disciplina interna, habida cuenta de la índole de las disposiciones, de la docilidad, de la edad y el número de los alumnos"¹⁰⁷.

En este tipo de orientaciones entraría la "emulación, que se define como el sentimiento penoso que brota en el ánimo del que aprecia la propia dignidad y honor, al verse superado por otro en alguna excelencia o perfección a la cual tiene una conciencia de poder llegar por el propio esfuerzo, y la consiguiente tendencia a ponerlo por obra para conseguirlo a superarla."¹⁰⁸.

Valores, todos ellos, que nos hablan de la necesidad de su interiorización por parte del alumno. La inculcación de estos valores llevaría, en el caso de no alcanzarlos, a una gran frustración personal, que iniciaría nuevamente el recorrido de una nueva emulación. La inculcación de los valores se tendría que realizar desde los

primeros años de la infancia.

"Es de suma importancia llevar desde el principio el alma infantil de las cosas de Dios, porque se imprimen entonces más fácilmente en su memoria, cuando se halla libre todavía de otras ideas extrañas, evitándose que reciba su alma otras impresiones que las del temor Santo de Dios"¹⁰⁹.

El interés, del modelo que se indica, nos hace comprender la importancia que posee el control educativo en los primeros años de escolarización del niño. Como consecuencia, la escuela estará sometida a una gran presión ideológica que propicie llevar a cabo su cometido. Indirectamente, el método propuesto, es la mera memorización. Para este tipo de métodos, se comprende que no sean necesarias las nuevas propuestas metodológicas que estaban presentes en aquellos momentos. Es la imposición simple y llana.

Es cierto que la propuesta de llenar con contenido religioso cumple una gran función pedagógica, forma la propia conciencia en un momento de gran facilidad de adquisición de conocimientos. La interpretación es importante para la formación de la propia concepción del hombre, y el desarrollo de su personalidad futura.

Si por una parte se incide en una preparación individual, la vertiente de relación social, según Rosa María Cabrero (1947), se tendría que basar en la cooperación. Designada como "virtud", la cooperación se tiene que enseñar en la práctica diaria de los niños. En la propia relación educativa y "siempre que sea posible que un alumno ayude a otro, no lo ayude el maestro. Está por medio la caridad de dar, la caridad en dejar a otros hacerla y la humildad de recibir". Estaría dentro de la propia "caridad" y unida a la "mejor parte: la oración". La relación social se llegaría a santificar si se da en "cada acto en gracia por pequeño que sea"¹¹⁰.

Dentro de los cometidos que se asignan a la relación educativa está la que tendría que señalar los espacios que propician el aprendizaje social se refieren al:

"(...) hogar, la iglesia, la escuela y la comunidad de trabajo; juntos para su bien, y que en su vida y en el trabajo con otros debe atender tanto al bien de

ellos como al suyo propio.

Es el doble mandamiento de Cristo, del amor de Dios y del amor del prójimo, encuentra el secreto de todos los bienes en la vida común, ya sean en familia, en la escuela o en la comunidad"¹¹¹.

Tanto la actuación personal como social, tienen que propiciar una educación moral en el niño. De este modo se expresan las conclusiones del I Congreso Internacional de Pedagogía, según ponencia sobre, "Psicología del niño y didáctica"¹¹². Para llegar a la verdadera educación del niño, se tiene que profundizar "en los valores universales y perennes de la verdad y del bien", se trabajará para que tengan que "germinar el amor a la verdad y al bien amor que constituye la fuente de los hábitos y actos". La actuación del educador se centraría en "la necesidad de intervenir para ayudar al niño a conseguir esta intuición y esta adhesión; dicho en otras palabras, la interioridad esencial de la virtud".

En el recorrido de su formación, no es sólo en la propia escolaridad donde se forman y prevalecen los valores. Una vez finalizada, es el momento de recordar la formación adquirida y de ponerla en práctica. La vida laboral, nos referimos a la década de los cincuenta, lleva a ocuparse de la "vida económica"; pero, a su vez, tendrá que recordar que su existencia humana debe "ajustarse perfectamente a las enseñanzas de la Iglesia". La educación tiene que formar al alumno y "poner al sujeto en las condiciones de ganar ese premio último que constituye la verdadera meta de la vida"¹¹³.

Bajo el título, "Un error fundamental en la educación de nuestros días" José Telechea (1952) nos habla de la utilización de los sentimientos del niño como forma de llegar a él:

"Sepamos escoger y crear los momentos psicológicamente apropiados. Escojamos los estímulos más poderosos y fundamentales y sepamos hacerlos asimilables a los niños. El resultado es humanamente infalible. Conquistando el sentimiento, a su calor, a su impulso vital, se forjan las costumbres, se encauzan las pasiones, la totalidad del hombre se pone al servicio del ideal"¹¹⁴.

La percepción del niño reafirma la percepción de perfectibilidad de la que tiene que partir la educación: encauzar las pasiones y lograr la finalidad educativa que no es otra que alcanzar el mundo sobrenatural.

Existe un alto interés en someter a control toda la educación. De forma preferente a la legislación que haga referencia al alumno. La justificación de la organización escolar se basaría en un componente legal, analizado bajo un prisma de Filosofía del Derecho, en el cual el alumno es semejante a los ciudadanos responsables. No se basa en el comportamiento educativo que hace referencia al mundo de los valores. Se normativiza la relación educativa, y por extensión al sujeto pasivo de la educación; el alumno. La justificación última de la normativa aplicada a la educación, y a la propia concepción del alumno, estaría basada en resolver y prever la convivencia social, fuente de preocupación permanente en los autores de la REP.

"El derecho educa en cuanto que a determinados actos impone determinadas penas, y es el miedo a la pena el que evita que el individuo se deje llevar a cometerlas. Traslada a otra escala, es el mismo efecto que produce un correctivo a un adolescente en la escuela, ya que el miedo al castigo ha sido siempre fundamental en la enseñanza (...).

La analogía entre una clase de alumnos y la sociedad exige que la clase tenga una especie de código, con sus penas correspondientes que tendrán ambas funciones: la defensa de la colectividad y la de evitar la tentación de contravenir las normas de convivencia"¹¹⁵.

En la década de los sesenta, el niño tiene que poseer como una de sus virtudes más importantes, el respeto. Será la instrucción la encargada de fomentarlo. El niño respetuoso tendrá que verse rodeado -para alcanzar dicha virtud- del ejemplo que le podrán ofrecer "en casa, con los padres; en la escuela, con el maestro". De no ser de este modo, "toda instrucción es hueca y vacía". Se extiende la ejemplaridad, "en los sacerdotes, cuya influencia es tan fomentada en nuestro pueblo. Y, principalmente, respeto a Dios, sobre el cual se cimenta todo posible respeto a las criaturas"¹¹⁶.

El alumno, por su parte, tiene que desarrollar su personalidad, contando con la fuerza que ejercen las virtudes cardinales: "prudencia, justicia, fortaleza, templanza, que son las que en realidad, edifican desde el lado humano la personalidad"¹¹⁷.

En esta explicación confluyen las opiniones de Ricardo Marín (1969) en su artículo sobre: "La investigación filosófica en la educación: su sentido y método". La argumentación que mantiene va encaminada a concebir la formación de la juventud en su personalidad, para que posteriormente incida en su propia libertad. Todo ello va dirigido a que el alumno será, "el tipo humano a forjar, en algo que presupone una ética y una antropología y aún una teodicea". El alumno tendrá que conocer su "puesto en el universo, la vigencia de la ley moral". Es el momento de la libertad de la juventud y tienen que estar preparado para cuando pida "asidero firme para recuperar la imagen rota, desquiciada del universo". En esta relación se tendría que respetar su decisión última, "cada cual se arriesga a sí mismo con el sentido que imprime la vida"¹¹⁸.

La visión total y completa del educando, es la propuesta que se hace en la década de los setenta. El alumno pasa a ser sujeto de investigación, según sus componentes sociales y culturales.

No se trata de la imposición de unas categorías administradas desde el dogma. Se entra en el componente sociológico, que aunque encaminado al mismo fin, diluye el rasgo de autoridad que prevalecía en las estrategias educativas anteriores. El nexo de unión con los comportamientos de las décadas pasadas es que la intención educativa -sobre la consideración del alumno- recae en la persona. La exposición nos lleva a ubicar "persona" en la tradición pedagógica católica. En definitiva, hablamos de la irrupción del personalismo cristiano. Para Sauviseus (1972) el alumno pasa a la consideración de persona.

"El avance en cuanto a la materia educativa y en cuanto al conocimiento psicofísico del educando y de su evolución e inserción en el mundo socio-cultural no debe hacernos perder de vista al educando en su totalidad: su realidad, sus necesidades, su actividad, sus fines. Consideración humanista y paidológica integral de la educación que responde a un criterio amplio, de base antropológica y ética y de finalidad valorativa y trascendente. El sentido personalista de la educación aflora aquí de modo patente, radical. Se trata de formar al hombre y, fundamentalmente, a la persona. La formación de la personalidad se convierte en el objetivo primordial de la educación"¹¹⁹.

En este mismo sentido, Gimeno Sacristán (1972) aborda la visión del alumno como forjador de su propia "imagen" dentro de una faceta no abordada con anterioridad: "de lo que representa una faceta productiva respecto al trabajo escolar". Propuesta novedosa en cuanto que vincula imagen y productividad. Dicha relación lleva a considerar que sea el propio alumno quien elabore su "autoconcepto".

"Querámoslo o no, al evaluar al sujeto le estamos ofreciendo la imagen de lo que representa su faceta productiva respecto del trabajo escolar (...).

Lo nuestro es que, independientemente de cómo lo hagamos, el muchacho va forjando su autoconcepto referente a su quehacer educativo que él desarrolla en clase (...).

Por autoconcepto se entiende la elaboración que el sujeto hace del propio yo, concepto que se va forjando en el seno de la interacción social. Sus primeros rasgos, los primordiales y seguramente definitivos se forman en el ámbito familiar"¹²⁰.

Nos hallamos pues, ante un cambio que propone que sea el alumno quien realice su propia transformación. Formará parte del conjunto de responsabilidades de su propia enseñanza. Según señala Marín (1972), los contenidos de la enseñanza no serán válidos si no se ajustan "a las capacidades y de algún modo a los intereses del alumno".

Desde este proceso comunicativo se pretende es que el alumno sea capaz de "desplegar y potenciar sus originales capacidades". En un palabra, que pase a ser "la variable fundamental de la educación". El círculo se completa al mostrar la necesidad de que sea el alumno parte activa de su propio proceso de enseñanza¹²¹.

Por último, como Gimeno Sacristán señala en 1973, se proclama el status del alumno en un momento de gran confusión educativa.

"El objetivo de hacer de él en su independencia y capaz de asumir su propio destino. Desde este punto de vista paidocéntrico, el profesor no es el eje alrededor del cual rige la actividad, sino que es un elemento más, si bien de primera importancia, al servicio de ese objetivo personalizador"¹²².

5.1.4.2.- La relación social.

Una preocupación educativa, que analizaremos en este apartado, nos lleva a estudiar el territorio en el cual el alumno desarrolla su actividad. Dicho de otro modo: ¿De qué alumno hablan los textos de la REP? Alrededor de esta pregunta indicar solamente que la preocupación de la revista va paralela al propio concepto de maestro que venimos expresando: el espacio rural.

Los alumnos son identificados como habitantes del medio rural. A ellos van dirigidas las intenciones argumentales. Son identificados como los futuros adultos que estarán llamados a permanecer en la tierra donde nacieron. El desarrollo de esta percepción lleva al sistema educativo, por medio de su organización y personal, la preocupación de formar al alumno en sus necesidades siempre de acuerdo con la política demográfica imperante. El objetivo último es frenar la inmigración y como consecuencia inmediata, asentar la población rural en su medio.

Indicar previamente, que el interés por el alumno rural se centra en la década de los años cuarenta y cincuenta, y sólo cambiará dicha percepción, de forma muy leve, en los inicios de la década de los setenta, que aunque dentro de los procesos económicos del desarrollismo, no se percibe en la Revista una apuesta clara a favor de este momento político económico.

Desde esta perspectiva, desarrollaremos el estudio del alumno en su espacio rural. Inicialmente podremos constatar cómo se busca la colaboración de los maestros rurales, para fijar los objetivos pretendidos en la política educativa de los años cuarenta:

"En 1941, ante los graves problemas creados en España por la excesiva concentración en las ciudades y el consiguiente abandono de los campos y las actividades fundamentales, el Instituto Nacional de Psicotecnia hubo de llamar la atención pública sobre los peligros que encierra la tendencia de gran parte de la juventud a buscar destinos administrativos y funciones sedentarias, con perjuicio para el desarrollo de la producción y de la economía general del país. (...) Mientras tanto, en los distritos rurales llegaban noticias de falta de

brazos y de inteligencias que valorarán el campo y permitirán, por lo menos, alcanzar los rendimientos tenidos por normales"¹²³.

Las situaciones en las que se encuentra el adolescente, una vez que finalice la escuela, es una de las preocupaciones en el análisis de la situación de los jóvenes. El tránsito de la escuela al mundo del trabajo se podría hacer por medio de actividades que despierten en el alumno una cierta vocación.

El programa que propone Mollar (1949), estaría basado en "visitas a establecimientos y lugares de trabajo, excursiones al campo, o a la montaña y al mar, en charlas ilustradas y en series cinematográficas"¹²⁴.

No cabe duda de que la pretensión es lograr que el adolescente descubra, por medio de estas actuaciones, una vocación sobre su propio mundo rural, que a ojos de los dirigentes ministeriales permanecería oculta por la idea predominante de comodidad urbana.

La orientación hacia las profesiones -prosigue Mollar- puede ser llevada a cabo por medios educativos escolares. Entre otros se podrían citar: "La conferencia, el libro, el periódico, el cartel y el aviso llamativo que puede hacer mucho, pero la labor del conjunto de instituciones de enseñanza es insustituible"¹²⁵.

No es así extraño que la orientación profesional que se pretende dar a los escolares mantenga los siguientes criterios:

"Dado que todas las profesiones necesitan profesionales que los eleven y desarrollen, no conviene llevar hacia las carreras liberales a todos los que tienen un grado algo elevado de inteligencia. Si esta va unida a determinadas aptitudes de actuación sobre los casos, de resolución de problemas prácticos, sería indicado encaminar hacia las actividades que, en este orden de cosas, tengan necesidad de personas que las dignifiquen y desarrollen"¹²⁶.

La justificación de la actividad agrícola española ayudará a encaminar la formación del alumnado. De este modo, "es consecuencia lógica, que al niño que vive

en este medio habrá de preparársele desde su infancia para esta misión, habrá que guiarle por este camino, habrá que educarle para este fin"¹²⁷. Esta es la opinión de Alvira F. (1946) cuando muestra sus preocupaciones educativas en su artículo sobre: "Escuelas Agrícolas Españolas".

En este ambiente de cierto determinismo geográfico, y cerrado al posibilismo es en el que nos encontramos, cuando se habla de la necesidad de educar a "los hijos de las clases populares", se razona que en épocas pasadas "la escuela nada hacía en su favor". En adelante los alumnos de los medios rurales tendrían "oportunidad de iniciarse en el aprendizaje de ciertos oficios". Puesta de manifiesto la situación anterior se matiza en qué circunstancias se realizaría dicho aprendizaje.

"No ha de estar, sin embargo, la elección exenta de influjos que determinadas circunstancias impongan. Hecho éste muy digno de tenerse en cuenta, porque la vida presenta exigencias fuera de las cuales no es lógico mantenerlas. Encauzar hacia actividades exóticas en el medio donde ha de vivir el futuro obrero o inadecuadas a su posición social equivaldría a hacerle un inadaptado. (...)

Salvo casos excepcionales, de una manifiesta vocación, se ha de tener en cuenta, sobre todo, el ambiente del pueblo o ciudad o incluso de la barriada, donde se encuentra enclavada la escuela."¹²⁸.

La percepción del alumno de origen rural queda plenamente manifiesta en la exposición que hace Alvira F. (1950) en su trabajo "Ensayo de Pedagogía Social".

Su experiencia estaría basada en un intercambio escolar realizado entre un instituto de Madrid (Instituto Maeztu) y los alumnos de un pueblo de las cercanías de la capital. Inicialmente la selección estaría basada en que fuera "un pueblo agrícola, con su vecindad permanente, enraizado en la localidad; que los muchachos con quienes íbamos a tratar sintieran cariño por el pueblo que les vió nacer, el mismo donde nacieron sus antepasados. Estos muchachos queríamos que fuesen agricultores y que estuviesen dispuestos a seguir cultivando la tierra, sin sentir ese deseo vano de cambiar los aperos de labranza por cualquier empleo de poca monta en la capital de provincia"¹²⁹.

En el segundo momento, los alumnos seleccionados de procedencia rural se trasladarán a Madrid. Visitarán los museos y los edificios notables de la capital. Paseará con su amigo de la capital (del Instituto Maeztu), "en cuya casa se hospedará". En su visita al Museo del Prado "un espléndido coche, en el cual la familia de un alumno nuestro esperaba a éste y a su amigo". La descripción sería la de "un muchacho de ojos vivos que ya toca en la banda de música de su pueblo, el cual, un poco emocionado subió al coche para ir a pasar unas horas agradables en el palco de un teatro madrileño".

El objetivo de tal ensayo no sería otro que:

"(...) mostrar en el medio rural donde vamos que nuestros alumnos, chicos de capital que estudian una carrera, son personas correctas, educadas, con prácticas religiosas de las que no hacen alarde, pero que tampoco ocultan tímidamente"¹³⁰.

Sin referencias claras en la década de los sesenta, estarán más preocupados en los estudios psicológicos sobre el alumno. Sólo se hablará en 1972 sobre la problemática de los hijos de inmigrantes.

Recordar, según datos de la propia REP, que existían (1970), 3.360.895 españoles trabajando fuera de España; de ellos, un millón en Europa.

Una de las preocupaciones que se manifiestan en la REP se refiere a la adecuación administrativa de los hijos de dichos emigrantes. Se crea, el Consejo Escolar Primario para la Enseñanza de los Emigrantes Españoles (O.M. 20 de julio de 1969). El objetivo es la preocupación de las autoridades académicas del medio millón de niños españoles que se encuentran acompañando a sus padres en la emigración.

"Con el fin de ir adaptando los mecanismos administrativos españoles a las futuras actuaciones educativas con los hijos de los emigrantes españoles, en el mes de julio de 1969 se firmó un convenio entre el Ministerio de Educación y Ciencia y el de Trabajo en el que se establecen las bases jurídicas y administrativas que hicieran posible una actuación eficaz y

coordinada. Como consecuencia de este convenio interministerial y por nueva orden de Educación y Ciencia de 28 de julio de 1969, apareció configurado el denominado Consejo Escolar Primario para la Enseñanza de los Emigrantes Españoles"¹³¹.

5.1.5.- La modernización técnica de la Escuela.

Es necesario indicar que los textos de la REP no manifiestan explícitamente opinión alguna sobre lo que hemos definido como modernización técnica de la escuela. La forma expositiva de este apartado se elaboró teniendo en cuenta los artículos que indicaban un cambio de tendencia, una nueva estrategia en el enfoque del hecho educativo. Entendemos por nuevas estrategias aquellas que mostraban interés en adoptar nuevas medidas organizativas, aplicación de métodos estadísticos y diseños experimentales a las diferentes áreas curriculares, utilizando persistentemente los tests y cuestionarios. Estos últimos considerados el elemento renovador por excelencia. Entraría a formar parte de este bloque, lo que podríamos denominar como psicologización escolar. En él tendrían cabida los estudios estadísticos sobre rendimiento, personalidad y carácter, entre otros. Metodológicamente se incorporarían, del mismo modo que los apartados anteriores, los tests y cuestionarios.

No obstante, frente a esta visión que consideramos reduccionista y que cree -al menos así se muestra-, que la eficacia educativa se logra con la simple introducción de la estadística en las áreas curriculares, se considera necesario aportar un conjunto de reflexiones que podríamos denominar deformación de la ilusión tecnológica.

De hecho, conviene no olvidar que el planteamiento tecnológico en la modificación de las líneas de la organización educativa, es una consecuencia del carácter dominante que en la formación de los miembros de las profesiones liberales ha tenido el modelo de la racionalidad técnica, modelo que ha entrado en crisis como el espíritu de la modernidad en que se basaba.

Conviene tener presente para una correcta interpretación de los apartados de la REP, que los modelos tecnológicos "olvidan" un conjunto de variables que

tradicionalmente influyen en el conjunto del sistema educativo.

- La educación no es un simple hecho natural. Es, por el contrario, una verdadera acción humana, que se pondrá en existencia según las finalidades.
- La educación no puede limitarse sólo a buscar la perfección de un trabajo externo a ella, sino que tiene que considerar las implicaciones personales.
- Es obvio que la situación de cambios sociales ha visto la emergencia de necesidades educativas, pero hay que subrayar la importancia de tener especial consideración al mundo social que circunda el mundo educativo.
- El docente no es un simple técnico, que actúa según leyes de eficacia necesaria. La acción del docente se desarrolla en un clima de gran complejidad educativa.
- Las ideas anteriores tienen como consecuencia necesaria que los patrones "tecnológicos" no puedan limitarse a seguir ciegamente patrones educativos importados.

En definitiva, bajo una tonalidad mágica, la propuesta es modificar la orientación educativa de la trayectoria filosófica -reino, como es sabido, de la vaguedad- para entrar en el triunfante reino tecnológico, donde se encuentran todas las legalidades que rigen el proceso educativo, para conseguir la perfecta regulación y control de los efectos que el hombre produce.

Desde idea entendemos que la renovación tecnológica que propone la REP no es tal. No incluye en sus estudios la realidad educativa concreta, no está interconexiada con las verdaderas necesidades educativas propias de la España de postguerra y décadas posteriores. Parece ser que el propósito está más en divulgar un conjunto de técnicas cuantitativas ajenas a las demandas sociales. El éxito aparente de esta estrategia se debe a la imposibilidad de evaluarla al carecer de referencia contextual que pudiese proporcionar datos concretos para su estudio. Anclados en la intemporalidad es imposible evaluarla.

Al objeto de analizarlo longitudinalmente se ha creído oportuno agrupar las áreas curriculares más sobresalientes. Ésta, junto a los estudios psicológicos, nos ayudaría a comprender la evolución de las materias y observar su conexión con la pretendida modernización del sistema educativo en el franquismo.

5.1.5.1.- Sistema educativo y organización escolar.

Los aspectos que se analizan respecto a la organización escolar aparecen en 1948, con una sola intervención a los inspectores escolares. Es el inicio de la década de los cuarenta.

Este momento contrasta con la década posterior en la que los estudios de organización adquieren mayor número de aportaciones que abarcan toda la década de los cincuenta; la que más estudios ofrece respecto a esta temática.

En general se podrían tomar varias líneas de interés en estos estudios. Uno pasa por los cuestionarios que afectan a la reorganización del Servicio de Inspección. En este caso, se realizan estudios sobre las bases jurídicas del sistema educativo, niveles educativos y certificados, tanto escolares como del Bachillerato.

En la misma dirección, otra de las variables que tomaremos, son los criterios de organización escolar como sistema. Va unida a la normalización de los programas escolares: pruebas de los grados elemental y superior de los distintos niveles educativos.

Persiste el tratamiento del grupo escolar como unidad de análisis, dirigido prioritariamente a la relación que existe entre grupo escolar y el tipo de agrupamiento de las alumnos. En esta misma dirección, el agrupamiento de los alumnos estaría relacionado con las pruebas y los planes de estudio.

Otra de las divulgaciones que se realizan se concentra en mostrar los resultados

de grado elemental y superior de los alumnos que cursan sus estudios en los Colegios de la Iglesia. En este mismo sentido, se resalta la nueva legislación sobre la formación y creación de centros de educación primaria en régimen de cooperación social - creados prioritariamente por la propia Iglesia-.

La década de los sesenta se podría definir como de adecuación legislativa de la organización escolar. Más concretamente, el interés mostrado, es legislación y agrupamiento escolar. Su interés se basaría en teorías organizativas empresariales, los límites de la misma, gestión y estudios histórico-legislativos, que fundamentarían la tradición legislativa española. Las teorías organizativas mostrarían, su preocupación del mismo modo, por la formación y la función docente dentro del sistema educativo.

La década de los setenta gira en torno a la preocupación sobre la formación de los profesores de las enseñanzas medias. Dentro de esta preocupación sobresalen los procesos de selección del profesorado, que iban a tener gran desarrollo en la puesta en marcha del bachillerato en España. Coincide con la puesta en marcha del plan de estudios de este nivel.

En este momento, de reorganización los servicios de inspección, se preocuparían en dar forma a la agrupación de los alumnos y poner en práctica los registros acumulativos de la formación del alumno y su vinculación a cada centro. Se finalizará hacia 1975 con la necesidad "moderna" de evaluar completamente el centro educativo.

El estudio de la escuela como organización, se plantea muy tardíamente en la REP. Las primeras referencias se realizan en 1954 y nos hablan de un problema que se nos había ocultado durante todo el período posbélico: las construcciones escolares. Se reconoce la situación en la que se encuentra la propia organización, y las deficiencias que se mantienen en este período:

"La necesidad de abordar eficazmente el gran problema de la insuficiencia de edificios escolares aconseja desplegar una decidida política que, por una parte, dote de medios económicos en proporción bastante para realización de planes

graduados de construcciones sucesivas, inmediatamente realizables, en cada período, y, por otra, proporciones organismos de gestión eficientes y rápidos (...) Puesto que son todavía numerosísimos los Municipios existentes en España que no cuentan con edificios escolares adecuados y, además, las cifras hoy disponibles en los Presupuestos del Estado son grandemente inferiores a las cantidades ya comprometidas para obras en curso"¹³².

En la modificación de la organización escolar, se abre paso un componente de participación social que hace referencia a las relaciones democráticas en el seno de la escuela. Si esta relación basada en criterios de participación no se diera -y estamos hablando de la década de los años sesenta-. Sería imposible llevar a cabo unas finalidades educativas más acordes con las nuevas orientaciones pedagógicas, que llevan implícitas nuevas formas de relación y cambio en la organización escolar.

El cambio "tecnocrático" manifiesta -por medio de Arroyo, V. (1961)- los siguientes postulados:

"Puede decirse que existe una mayor eficacia educativa dentro de una estructura social escolar de carácter democrático. De acuerdo con esta estructura, deberían utilizarse como técnicas de trabajo en la escuela: los Centros de Interés, las Unidades de Trabajo, los Sistemas de Proyectos, los Trabajos por Equipos y aquellos otros de carácter eminentemente activo y social. La relación humana Maestro-alumno estaría cimentada en una comunicación intersubjetiva, y vendría a ser auténtica, amplia y profunda.

La experiencia realizada por Kurt Lewin y sus colaboradores está realizada en Norte América impregnada de una estructura social democrática. Y no hay que olvidar que en una estructura democrática pueden frustrarse las tareas de un grupo que está orientado hacia un autoritarismo, de la misma forma que en una estructura autoritaria puede desmoralizarse a un grupo orientado democráticamente"¹³³.

Pero no serán las posiciones "tecnocráticas" que provienen de la escuela activa las únicas que entrarán a formar parte de un nuevo planteamiento -dejando a un lado el autoritarismo escolar-. Compitiendo en la orientación ideológica que toma la renovación de la escuela y ante los peligros de verse relegada en las nuevas estrategias

educativas, la religión hará acto de presencia en las nuevas tendencias organizativas que irrumpen en la década de los sesenta.

"La religión, que es la trascendencia de la razón y del amor, o el momento de la razón y del amor con su objetivo supremo y trascendente. Esta religión reclama no la asignatura de la religión, sino la orientación religiosa de toda la organización escolar, en correspondencia con la religiosidad concreta esencial de la educación.

Así, tenemos en la trilogía razón-religión-amor la esencia del espíritu de la organización escolar o educativa"¹³⁴.

Una nueva versión de esta misma temática es la que relaciona la organización escolar con las propias ciencias de la educación. Dentro de el grupo de ciencias que configuran los estudios educativos sobresaldría sin lugar a dudas la teología. La función teológica "dilata un horizonte de religión positiva" que estaría presente en los propios planteamientos del sistema educativo. Tanto las ciencias de la educación, con las aportaciones de la filosofía y teología de la educación "determinarán con toda claridad una finalidad educativa". Dentro de la finalidad educativa que se propone, estarán las relaciones con la "organización escolar"¹³⁵.

De forma más clara, la década de los setenta nos lleva por el camino de asociar la escuela a los diseños que se estaban desarrollando durante este mismo período en las empresas. De esta identificación se generará un conjunto de premisas, que tomadas de la organización empresarial se pretenden trasladar a la escuela, sistema educativo y organización escolar en general.

Coincidiendo en el mismo año en que se desarrolla la Ley General de Educación (1970), se muestra disponibilidad a modificar y adaptar las demandas escolares al sistema educativo.

"Estamos asistiendo a la tensión entre dos conceptos, divergentes en su apariencia, pero claramente congruentes en su intencionalidad. De una parte, la descentralización administrativa como exigencia en aras de una mayor

fluidez y autonomía. De otra, la concentración de empresas y servicios en busca de una unidad-tipo que conjugue el menor coste con más perfecto servicio.

En el campo escolar esa doble tendencia se manifiesta en la creación de nuevas Universidades que descongestionen las existentes, y las Concentraciones Escolares en Enseñanza Primaria"¹³⁶.

Dentro de esta tendencia, y para el control de los estudios y organizaciones escolares, es necesario que se valore la función que tiene que cumplir la evaluación dentro del nuevo sistema que se intenta desarrollar. Es la búsqueda del rendimiento dentro del proceso educativo.

"Dado que la educación es un proceso en el cual intervienen una multitud de elementos no hay razón ninguna para pensar que la evaluación no puede ser aplicada a todos y a cada uno de los factores que intervienen en el proceso educativo. De todas ellas hemos de formar una idea acerca de su valor, es decir, del sentido y la eficacia que tienen dentro del proceso educativo. Por esta razón ningún elemento del proceso educativo está fuera del alcance de la evaluación"¹³⁷.

Los cambios organizativos no se quedan en la mera enumeración de tendencias y teorías, incluyen modificaciones en el trabajo didáctico y en el desarrollo de nuevas herramientas de trabajo. Desde esta posición, se incluyen las aportaciones de la "Tecnología Educativa", que en sí misma, constituye una guía que indica la tendencia del cambio propuesto por la orientación "tecnocrática". Se asocia innovación tecnológica con modernidad y éxito escolar en la organización educativa.

"Especialmente si tenemos en cuenta que la Tecnología de la Educación, reflejo de la Tecnología General, se presenta como el más poderoso agente de cambio educativo, el cual a su vez, generará y estimulará nuevos avances tecnológicos, el desarrollo de nuevos instrumentos, al crear un complejo mercado específico, alimentado por una poderosa y creciente demanda. (...) De acuerdo con el Comité de Cooperación Internacional para la Reforma de la Educación en España, que, sin olvidar la necesidad e importancia de todo

tipo de innovaciones educativas, merece especial atención las manifestaciones de la nueva tecnología"¹³⁸.

En este mismo sentido, la escuela-empresa se valdría de interesantes estudios que, logrando la eficacia organizativa, se traducirían en una mayor competitividad en el marco del sistema educativo general. Se deja, por tanto, como imagen "anticuada" la no utilización de las nuevas tecnologías.

"La innovación tecnológica ha transformado los esquemas tradicionales y obligado en los últimos años a la búsqueda de nuevos sistemas que faciliten una mayor coordinación y agilidad en la constante toma de decisiones"¹³⁹.

5.1.5.1.1.- La Inspección de Enseñanza Primaria.

La renovación técnico-administrativa se inicia como necesidad legislativa dentro del cambio general que se pretende realizar del sistema educativo. En este intento de extensión y reorientación que se produce en la escuela, se contará con la reorganización del cuerpo de inspectores.

Si la función tradicional del cuerpo de inspectores se mueve entre la orientación pedagógica, ofrecida a los maestros, y el control jurídico administrativo, en estos momentos se definirá como grupo administrativo encargado del control ideológico de la escuela.

Dentro de los escritos de la REP se muestra interés en señalar cómo las nuevas directrices educativas van a tener un seguimiento en su ejecución y puesta en práctica en todos los ámbitos que afecten a la vida escolar. Y todo ello al amparo de la Ley de Educación Primaria de 1945. Las explicaciones que nos proporcionarán los textos de la Revista hacen referencia prioritariamente a las décadas de los cuarenta y de los cincuenta. No son numerosas las citas a la actuación al cuerpo de inspectores pero si nos sirven para ayudarnos a comprender la pretendida renovación de la escuela promovida por el nuevo estado.

En su artículo, "Los inspectores de enseñanza primaria" Úbeda, J. (1948), que comenta el discurso del Ministro de Educación Ibáñez Martín. Nos da a conocer las directrices marcadas por el ministerio referentes a la futura actuación del cuerpo de inspectores.

"El ministro terminó recordando unas palabras del apóstol Santiago a los presbíteros efesos, y, recordando a los inspectores dar a los maestros cultura, amor a la Patria, al Caudillo y a la gran empresa nacional que es la enseñanza.

A continuación los Srs. Inspectores se trasladaron al Pardo, donde fueron recibidos por su Excelencia el Generalísimo, para hacerles entrega de los álbumes de las 50 provincias. En estos álbumes se encerraba una gran ilusión de los niños, de los maestros y de los Inspectores de toda España.

A través de ellos habrá podido ver el Caudillo -en breve síntesis- la vida laboriosa y prometedora de esa alegre colmena que es la infancia española, esparcida por nuestras entrañables aldeas y ciudades.

Los inspectores fueron presentados al Jefe del Estado, en medio de una gran emoción y entusiasmo tan profundo como desbordado, por el Excelentísimo Sr. Ministro de Educación Nacional"¹⁴⁰.

La orientación política anterior dará paso a un conjunto de directrices educativas que serán las encargadas de dirigir la misión encomendada al cuerpo de inspectores.

Será el mismo Úbeda J. (1948) el quien nos describa los rasgos de ese nuevo cometido, "(...) al servicio del concepto tradicional y cristiano de España y al bien común, real y auténtico, se robustezca su autoridad por todos los medios y se le den las más amplias atribuciones, atribuciones preeminentes, en los Consejos provinciales y en otros muchos aspectos del estatuto"¹⁴¹.

La necesidad de reorganización se justifica, como en apartados anteriores, criticando la referencia histórica sobre el trabajo realizado por el cuerpo de inspectores en la época de la República, se toma como ejemplo de "politización". La crítica al

período republicano, y su pretendida manipulación educativa, es la misma que es puesta en práctica por el Nuevo Estado, bajo una pretendida posición de neutralidad política.

Para Montilla, F. (1951), "Contenidos asignados a la inspección primaria en la legislación", la época republicana tomó al cuerpo de inspectores como vanguardia de divulgación ideológica.

"Advino la República del 31, con ánimos de llevar su política hasta los más apartados rincones de la Patria, utilizando la Escuela como fácil vehículo de sus aspiraciones. Incrementar el número de Escuelas fue su obsesión capital. Mas no con altruistas pretensiones culturales, sino para ponerlas al servicio de sus intereses. (...)

¿Cuál sería el instrumento ejecutor de los propósitos sustentados por la nueva organización política? Esta misión tan delicada corresponde plenamente a la Inspección de Primera Enseñanza"¹⁴².

No obstante, el trabajo cotidiano que desarrolla el maestro en su escuela, sería analizado por el cuerpo de inspectores -dentro de la doble función señalada con anterioridad: pedagógica y jurídica- como una relación "prioritariamente profesional". En este control no se harán distinciones entre el trabajo del maestro y su vida particular pues, no existe "independencia absoluta de la conducta seguida por quienes a ella está dedicado". De este modo, "el inspector no sólo tiene que preocuparse de que el comportamiento particular del Maestro sea digno de una persona que ha de constituirse como modelo permanente (...) sino que, además, está obligado a ser ejemplo suyo desde el punto de vista moral como ha de ser también en lo profesional y en lo técnico"¹⁴³. La ruptura de la esfera privada del maestro, hace que su personalidad y relación social sea estrechamente vigilada por el propio entorno.

La defensa que se realiza del cuerpo de inspectores, se basará en su específico trabajo.

"La inspección es labor de protectora orientación y estímulo para el maestro,

de mejoramiento cultural para la sociedad, de recias y fecundas intenciones apostólicas para el niño. Ante ella se abren caminos dilatados que no trazó el cerebro del legislador, ni la imaginación del idealista. Fueron los propios inspectores los que a través de su actividad y por el modo que tienen de concebir la obra emprendida, quienes roturaron la tierra y trazaron el surco, dándole armonía y gracia con acierto de artista"¹⁴⁴.

Persiste, no cabe duda, una definición muy particular e ideal del perfil de los que fueron llamados a perpetuar un sistema altamente ideologizado en las propias escuelas del franquismo.

Para finalizar, dentro de las propuestas del Congreso Nacional, se redefine su labor en los siguientes términos:

"La función del inspector concederá la mayor importancia a los aspectos religiosos, filosóficos, moral y estéticos de la cultura"¹⁴⁵.

5.1.5.1.2.- El cuerpo de Directores.

La renovación y modernización del sistema educativo repercute en la modificación de los órganos de dirección. Sin duda alguna, la dirección, como elemento en estrecha relación con la realidad escolar, es una de las variables educativas que conexiona todos los elementos implicados en las tareas educativas.

En la REP las alusiones explícitas a la dirección escolar se sitúan en los años cincuenta -cinco años después de la promulgación de la Ley de 1945, donde se advierte que no sirve solamente una enunciación filosófica de la misma, sino que es necesario una reorganización interna de la administración educativa. Concretamente se trataría este tema a partir del año 1953.

Para A. del Pozo (1953) la dirección escolar viene unida a los "Fundamentos de la organización de un grupo escolar". Hace referencia a uno de los mandatos de la

dirección: la autoridad. La autoridad se tomará como elemento fundamental de organización unido a las normas que tienen que imperar en los centros escolares, basadas en el respeto. Desde esta posición, los criterios que más sobresalen son los de "individual y armonía", los más valorados dentro de la organización escolar. Es dejar constancia de la jerarquización que tiene que prevalecer en los centros escolares.

En sus propias palabras se manifiesta la orientación directiva de la siguiente manera:

"Una autoridad, la del director, es ejercida -sobre autoridades de grado inferior- maestro- y sobre seres totalmente dirigidos, el alumnado.

Las normas de conducta por las que unos y otros elementos se relacionan son de tipo social. En la autoridad radica un amor por los súbditos y un deseo de procurarles el bien común, pero no un bien común que se cifre en el disfrute colectivo de los objetos valiosos comunes, sino en goce individual de una felicidad que se supone puede ser alcanzada por todos. La justicia, la caridad la acompañan o deben acompañar en su ejercicio, en un ejercicio que tiene tanto de mando como de dirección.

Atendiendo a sus súbditos, las relaciones que a la dirección los unen se basan en la obediencia y en el respeto, respeto que, acompañado de amor, todos los componentes de este grupo social han de poseer en grado sumo para relacionarse unos con otros"¹⁴⁶.

En el año 1956, y dentro del Congreso Nacional de Pedagogía, la función de la dirección se refiere a la "condición humana del Director". Como orientación en su labor, tienen que tener "un claro concepto finalista de la educación". Por finalidad educativa se tendría que entender la que se "articula" con toda la "realidad social". Para desarrollar la función directiva se nos indica que nada mejor que "las técnicas pedagógicas actuales"¹⁴⁷.

Tanto la función de la dirección como las técnicas educativas, entran en el cambio tecnológico que se propuganará en los finales de los años cincuenta e inicios de los sesenta. Todo ello estaría rodeado de un marco de referencia en el cual, tanto las novedades de organización educativa, como las técnicas consideradas actuales para su desarrollo, estarían impregnadas por una orientación religiosa.

5.1.5.2.- Programas educativos y renovación didáctica.

Desde el discurso educativo que mantiene la REP, la Didáctica pasa a ocupar un lugar destacado en lo que entendían que tenía que ser el cambio didáctico, unido al pretendido cambio pedagógico.

Nada más sencillo, y a la vez moderno, que incidir en los aspectos técnicos de la educación para que ésta, por sí misma, fuera capaz de adecuar las dinámicas que emergían de la realidad educativa al cambio necesario en el sistema educativo.

Esta tendencia didáctica forma parte de la modernidad en cuanto -y así se manifiesta- deja obsoletos los postulados más autoritarios en que se basaba toda la realidad educativa en los periodos iniciales del Nuevo Estado.

La Didáctica, como herramienta de trabajo, pretendía suplir un conjunto de dificultades que se dieron puntualmente a lo largo de estos años y que al imposibilitar una renovación total del sistema educativo -por otra parte muy difícil desde presupuestos no democráticos-. Se toma como "escaparate" de la pretendida renovación educativa.

En el desarrollo de los siguientes apartados, comprobaremos en qué líneas se había movido la renovación didáctica y, sobre todo, qué orientación metodológica es la imperante en el tratamiento de los programas educativos.

Ciertamente, la preocupación por el estudio de los programas escolares se iniciará en el año 1953 -diez años después de la fundación de la REP. Vendrá de la mano de García Hoz en su artículo "Programas Personales", en el que trata de romper con la orientación excesivamente dirigista que imperaba en programas y libros de textos escolares. El cambio propuesto por el autor no sería otro que la divulgación en España de los "Centros de Interés Decroly".

La nueva situación metodológica incide en que "El programa se debe adaptar al niño y el mejor punto de partida se halla en sus actividades espontáneas". Pero lo que prevalece, en el desarrollo de la exposición del autor, es situar la dinámica de la enseñanza como "un desarrollo del interior al exterior, sostenido por el interés". Se salva, de este modo, todo lo que lleva de valoración "personal" la relación educativa. Dentro de este proceso, se introducen "los centros de interés, como la más adecuada corriente pedagógica que unida a lo personal es llevada a cabo como experiencia educativa "en Bélgica"¹⁴⁸.

En este momento -década de los cincuenta- la idea es que la orientación educativa se tiene que "modernizar", no se deja pasar la ocasión para mostrar que los cambios metodológicos ya poseían en España una fundamentación, que arranca, nada menos, del siglo XIII.

La importancia del catolicismo, en las cuestiones didácticas, nos conduce a considerar los orígenes de los métodos activos en las obras de Santo Tomás. Así lo entiende Beales, A. (1956) cuando nos habla de "El desarrollo histórico de los métodos activos en educación".

"La advertencia histórica (necesaria todavía en nuestra época atareada en volver a lograr las conquistas del pasado) es que toda la metodología que hemos examinado aquí está ya implícita en el siglo XIII, en la obra De Magistro, de Santo Tomás. En aquel tratado, como vimos, la clave es el intellectus agens; el maestro se identifica completamente con el médico; uno ayuda a la naturaleza a curarse, el otro ayuda al intelecto activo a educarse. La instrucción es solamente un atajo para llegar a lo que en todo caso se puede hallar por medio del descubrimiento"¹⁴⁹.

El auge que en la década de los años sesenta tiene la reorganización de los programas educativos, muestra temor a que los fundamentos cristianos se vean desplazados por las nuevas posiciones de renovación metodológica.

Esta actitud no debe sorprendernos cuando se habla de la Didáctica, y se nos indica que "se incluye dentro de las concepciones, valores y holísticos, pero sirve para

mostrar en todo momento la insuficiencia del hombre. Se mezclan argumental y premeditadamente dos planos: la función metodológica de la didáctica y la fundamentación pretendidamente teológica. Se afirma, que "el hombre sólo puede encontrar equilibrio verdadero cuando pierde su humildad terrena y se embarca en la divina".

La Didáctica, que en este caso defiende Fernández Huerta (1960), se basaría en una interpretación "estadístico-experimental del saber didáctico". A la interpretación teológica se tiene que añadir la interpretación estadística. El cuidado del que nos advierte el autor estriba en que "nunca conviene tergiversar los campos y métodos del saber científico"¹⁵⁰. En definitiva, la mejor forma de mostrar y comprender la ciencia, y no confundirla con otras opciones -que nos pueden llevar a errores interpretativos- es el método estadístico.

Fernández Huerta nos muestra el valor de lo didáctico en su relación con la concepción de aprendizaje en su artículo "Objeto de la didáctica" (1960).

"La didáctica no ha nacido para dedicarse sólo al hombre auténtico, más bien al contrario: El logro de la autenticidad humana es un síntoma de plenitud didáctica, y por ello no necesita ceñirse a múltiples consideraciones. La Didáctica no es la autenticidad, porque la anhela. La Didáctica trata de objetos que nos proyectan hacia la autenticidad o que admiten su compañía, pero no se asientan sobre la autenticidad humana. En este sentido todo el análisis neutral del aprendizaje tiene un fallo que debe ser superado: Se ha iniciado y realizado bajo el lema del aprendizaje auténticamente pleno"¹⁵¹.

En esta misma línea de cambios, Moreno, M. (1961), une al concepto de Didáctica la consideración de cristiana, y expresa la trayectoria histórica de que ha hecho gala. Muestra que la pretendida innovación metodológica no es tal, pues posee una tradición que lo avala, no es otra que su sesgo eclesiástico.

"No desprecia la Didáctica cristiana e integral en cuanto conseguido por las distintas técnicas de enseñanza fruto de las didácticas pedagógicas de todos los tiempos. Ante ellas, con una actitud predominantemente crítica, el

educador cristiano, enriquece su experiencia entresacando los puntos positivos alcanzados con autenticidad"¹⁵².

La verdadera dimensión del curriculum se puede apreciar en "Renovación de los contenidos de la educación: planes y programas de estudio" de Marín Ibáñez, R. (1972). Dos años después de la promulgación de la LGE, se nos habla de la exigencias educativas que plantea la sociedad "que no pueden ser descuidadas e impone condiciones al desarrollo de los nuevos curriculums".

Sería la consecuencia -de ahí el cambio- de las dinámicas sociales y económicas, pues se parte del mundo "complicado y fluyente puramente profesional". Nace la necesidad de una "transformación constante" y de la interpretación de "los medios de comunicación de masas y la creciente comunicación internacional". De este modo, y así lo explica el autor, se integran en el curriculum:

"(...) las nuevas tendencias que se perfilan desde al ángulo sociológico, habría que destacar el valor de las aptitudes de apertura, reflexión y diálogo, la convivencia y la integración, como objetivos sociales de los curricula recientes a los que pretenden servir los contenidos de la enseñanza"¹⁵³.

En este mismo marco y según Marín Ibáñez "la renovación de contenidos" se tendría que plantear dentro de la renovación total del sistema educativo, donde pueden existir rupturas o desajustes, que repercutirán en "convulsiones político-sociales". En muchas ocasiones, las formas de plantearse los cambios de contenidos educativos expresados en una ley educativa, obligarían a replantear toda una estrategia política. Para este autor -y mirando la LGE- éste sería "el caso de España" en esos momentos¹⁵⁴. Es una muestra del permanente desajuste entre el sistema educativo y las demandas sociales.

Lo anterior nos muestra que el desarrollo de la Didáctica toma su razón de ser -como herramienta de pretendida modernidad- en la década de los años setenta, dentro de una corriente de cambio experimentada alrededor del ambiente propiciado por la LGE.

No obstante, podemos considerar varios aspectos que sobresalen, y que afectan a los contenidos educativos e influyen en los planes de formación y en el desarrollo del curriculum escolar.

En la década de los cuarenta se toma como criterio inicial el plan de formación de Educación Física con una tendencia a la preparación premilitar. No obstante, tenemos que indicar que aparece minoritariamente en los textos de la REP en esta década, aunque prevalece en el sistema educativo en épocas posteriores.

El estudio del lenguaje se relaciona con el dominio de la ortografía, vocabulario de la lengua española y divulgación de las lenguas vivas. Sería este último bloque el que se consideraría de mayor interés por el número de artículos que aparecen en la REP.

El resto de los textos vendría dado por un conjunto de aportaciones que van desde la Didáctica histórica hasta los objetivos y cuestionarios de cálculo.

El área del lenguaje, con su comprensión lectora, vocabulario, diagnóstico de escritura, comprensión escrita, pruebas basadas en los estudios de Fernández Huerta, sería el área predominante en la década de los cincuenta.

En esta década se estudian prioritariamente, además, el rendimiento matemático en sus manifestaciones de cálculo y geometría. Se realizaría el control de los mismos por pruebas susceptibles de análisis de rendimiento escolar en este área. En el resto de los campos, se pone de relieve la necesidad de renovar los programas escolares que hacen referencia a la Geografía e Historia, tanto en su vertiente didáctica, como en el estudio y modificación de los contenidos.

Se iniciará la década de los sesenta con el desarrollo de la Didáctica general y la necesidad de incluirla en las enseñanzas, preocupación ausente en las décadas anteriores. Se percibe una gran variedad de temas, sin predominio manifiesto de las áreas mencionadas en las décadas anteriores. Se habla de la necesidad del latín, la

física, el arte, la geometría, el dibujo, que entrarían a formar parte de esta preocupación por renovar el curriculum escolar.

De esta proliferación temática se da cuenta igualmente en la década de los setenta. Se alude a diversas problemáticas escolares con insistencia en la renovación didáctica: teatro infantil, Didáctica de la Filosofía, Didáctica del lenguaje, etc.

Se podría decir que en estas dos últimas décadas no existe una orientación curricular clara. Parece que se buscan modelos alternativos a los programas anteriores pero sin resultados concretos. Se diluye un modelo basado en criterios productivos (cálculo y lenguaje) y no se acierta a diseñar un curriculum que afronte los retos de la década de los setenta.

5.1.5.2.1.- Conocimiento histórico y patriotismo.

La concepción de la Historia es uno de los motivos manifestados reiteradamente en la REP durante los años cuarenta y cincuenta.

El interés mostrado hacia esta disciplina no es mejorar su enseñanza desde supuestos renovadores de la didáctica. Es más bien, una reinterpretación total de todos los acontecimientos históricos -épocas históricas- que, desde el punto de vista de los distintos autores, incidieron en la situación de España. El intento va más allá de una mera descripción cronológica. La reinterpretación llevará a justificar la acción ideológica presente en la España de la dictadura.

No aparecen programas exclusivamente educativos: La lectura atenta de las aportaciones de la REP nos lleva mas bien a cuestionar la Filosofía histórica, en la cual se enmarca la historiografía que estaba presente en los momentos anteriores a la Guerra Civil. Desmontar todas las teorías y aportaciones de las distintas escuelas historiográficas, fue uno de los objetivos que fundamenta dicha reinterpretación. Estos criterios estarán presentes -con diversos matices- en los contenidos que abordaremos

a continuación.

La repercusión del tratamiento histórico particular, tiene, sin duda, gran influencia en los libros de texto. Dominar la concepción total en la Historia, incidirá en la divulgación de los contenidos educativos. Este ejercicio "a pie de aula" es la expresión más clara de la modificación del pasado.

Desde los primeros momentos observamos que el Renacimiento se toma como origen de los conflictos que se desarrollarán en el siglo XX. Es la interpretación de la que se parte en los primeros momentos, y que realizará Raimundo de Toledo, dentro de la VI Semana Pedagógica. En su discurso, trata de buscar y exponer el origen/causa de todo un proceso histórico que cree inacabado. Exponemos a continuación la línea argumental que defiende:

"El Renacimiento, que, por el contrario, con una filosofía del yo y de la libertad, despertó y estimuló las ansias del saber del hombre, tanto tiempo dormidas; pero cayó en un mayor peligro: en el de la exaltación del hombre, primero con un optimismo de su propio valor, y luego con una divinización de sí mismo y de su dominio sobre la Naturaleza, que pronto le condujo a todas las rebeldías: la religiosa del siglo XVI, la filosófica y política del XVIII y la económica del XX"¹⁵⁵.

El conocimiento histórico estaría unido a la concepción finalista e intemporal que impera en el tratamiento de las realidades sociales. Según Martínez Val en sus referencias "La formación del sentido histórico en el niño"¹⁵⁶, en la Historia "hay una metafísica, algo que va más allá de los sucesos". Es lo que sobrepasa y se proyecta al margen de los "acontecimientos". Todo dentro de una verdadera concepción eclesiástica de la Historia, que se expresa por "un destino metafísico, un destino divino".

Una de las conclusiones a la que llega la pretendida revisión histórica, es a demostrar -a los alumnos- la inutilidad de los procesos revolucionarios. Para el mismo autor, el recorrido histórico es interesante por los siguientes motivos:

"Pero en este panorama actual, la historia tiene un valor como elemento de

regeneración social y de reconquista de las almas. Porque acontece que ella es el testimonio de los fracasos de todas las utopías y de la permanencia de un orden en los casos y en los hechos humanos que no han podido alterar, más que muy transitoriamente los movimientos revolucionarios.

La consecuencia última del comentario histórico llevará a una "lejana proyección, restauradora del orden social y religioso, que es, quizás, el más grave de los problemas actuales"¹⁵⁷.

Podemos constatar, en estos comentarios, la división existente entre las distintas escuelas historiográficas. Desde un razonamiento simplista se opina que se pueden catalogar en: "grupo de escuelas materialistas y grupo de escuelas espiritualistas".

Consideran escuelas materialistas a todas aquellas que basan sus argumentos históricos en las fuerzas "físico-biológicas y económicas, al margen de la intencionalidad personal, de la conciencia moral del hombre, por una parte, y los designios de Dios por otra". Así considerado el comentario histórico, deja de ser verdadera Historia todo lo que está fuera de "la actividad creadora del hombre y de la actividad providencial de Dios"¹⁵⁸.

La fundamentación providencialista nacerá de San Agustín que fue "quien dio la visión grandiosa de la trayectoria humana". La Historia formaría parte de toda la concepción agustiniana, en cuanto que entra en un sentido dialéctico, cuando la Historia se interpreta "como un enfrentarse las dos ciudades, de la tierra y del cielo: los dos reinos, el de Dios y el del diablo". La responsabilidad humana llevaría a "un acto decisivo, la voluntad de enrolarse en una u otra bandera en una u otra ciudad"¹⁵⁹.

La exaltación de la individualidad, enfrentada a los propios mecanismos sociales, es la que toma como punto de partida el comentario que pretende desarrollar R. Marín.

Indica nuevamente, que los males que acechan al hombre parten de la época del Renacimiento. Las características negativas del Renacimiento se deben a que "recogió lo que no había sembrado. Vivió la alegría de los frutos óptimos y pudo soñar la

felicidad en la facilidad". Si esto era lo que se proponía en Europa, la realidad española estaría encaminada a ser "atalaya de Europa" que defendería "las ansias de una maternidad única, batallada duramente en todas las lides -en las armas, en las letras, en la fe- y restaurando viejos y firmes caminos"¹⁶⁰.

Se muestra interés en la valoración individual, como la única posibilidad generadora de la realidad histórica. Desde esta argumentación, la Historia Universal "no existe". Se interpreta como "un accidente de una persona radicalmente independiente y única". Lo que se analiza como un ataque al individualismo se muestra de la siguiente forma:

"La sustantivación de la Historia, que está en la base del historicismo y del racionalismo -puesto que en él el hombre no tiene naturaleza, y es sólo historia-, conduce también a la sustantivación de los sistemas en que la historia del hombre se objetiva, como la Política, el Derecho y la Pedagogía. El individualismo que en realidad, no cuenta para nada, debe someterse a ellas. Mas la realidad es lo contrario; si hay Historia es por el individualismo personal y en él sólo"¹⁶¹.

En este mismo camino de valoración individual de la Historia, Fernández Huerta, reproduciendo la intervención de Rafael Calvo Serrer (Director del Instituto Español en Londres y Catedrático de la Universidad Central), en la IV Reunión de Estudios Pedagógicos, muestra como partiendo de "la antropología cristiana, se sienta una sólida base de objetividad, y se escapa del historicismo". La conclusión es, que "El hombre está en la esencia única del ser histórico, que se caracteriza por un mundo fundamentalmente espiritual (...) que apunta a Dios"¹⁶².

Junto al conjunto de ideas de estos presupuestos, la Didáctica estaría dentro de esta concepción que influirá en todos los grados de enseñanza. La peculiaridad en este caso, es que hace acto de presencia el concepto patriótico, el reconocimiento de la singularidad -como elemento de una pretendida cohesión histórica-.

De este modo, la Didáctica de la Historia se tendría que estudiar como un elemento que avanza conjuntamente con la propia formación histórica de los alumnos.

"Así, en cualquier grado de enseñanza desde el primario al superior, la formación en Historia requiere -y a la vez ha de estimular- espíritu de sujeción reverente a la verdad que libera y al rigor del método que encauza, presente siempre en la jerarquía de los valores. Se ha de sentir noble ansia por la eficaz ejemplaridad de lo español, ansia que nos debe apreciar más y más lo español en nosotros mismos para asegurar la fecundidad de su ministerio"¹⁶³.

La divulgación y permanencia de los ideales históricos tendría como defensor de los mismos a "Dios, a lo trascendente divino como fundamento y sustentáculo de ellos".

Un ejemplo de la concepción ahistórica de la propia historia y donde más claramente se manifiesta la trascendencia del ideal histórico es en las biografías ejemplares; pues los actos que realizan sólo se podrán interpretar a la luz de una fuerza interior dirigida por la divinidad.

"Los héroes de la historia, los realizadores de la misma, exigen como explicación de su personalidad, absorbidos por la empresa, sacrificada por ella, el recurso a lo divino, que los inspira, vivifica y tensa en el cumplimiento de unos hechos esperanzados, de sus singulares hazañas, y así pueden exclamar con el poeta.

Dios está en nosotros y nuestro ardor es vida suya"¹⁶⁴.

Si lo expresado con anterioridad se desarrolla en los años cuarenta, década en que se inicia con gran profusión la necesidad de fundamentar la Filosofía histórica; en los años cincuenta los textos se dirigen a la utilización de recursos didácticos en las escuelas primarias. Estos se basarían en la confluencia de dos características que hacen acto de presencia permanente en la divulgación histórica: Historia patriótica y la divulgación histórica.

La innovación metodológica vendría dada por la utilización de las "diversas festividades y conmemoraciones que jalonan el año escolar". Se parte del interés que tienen para los, ya que en sí mismas conllevan un pleno "valor educativo"¹⁶⁵.

Nuevamente -en esta misma década de los cincuenta- la presencia agustiniana en la interpretación de la historia se hace patente.

"A través de todo se le puede dar la concepción providencialista, agustiniana de la historia que le llevará a encontrar en todos los acontecimientos un solo camino que entre tantas desviaciones lleva a la Humanidad hacia su meta"¹⁶⁶

Providencialismo e Historia forman conjuntamente el único modelo propuesto y difundido por la REP. A los conceptos anteriores Fernández Huerta, les une la consideración patriótica, guía ineludible de todo docente:

"Y, al ver la Historia como manifestación del providencialismo, quiere ofrecer todo el acontecer histórico bajo el estremecimiento del soplo divino, bajo el orden inextinguible del amor a la Patria, bajo el símbolo del servicio a la verdad. Y así, en este orden descendente: Dios, Patria y Verdad justifica todo el quehacer docente de la Historia"¹⁶⁷.

El sentido histórico-patriótico, con el que tendría que trabajar el docente, se podría perfeccionar con otras manifestaciones culturales. Una de ellas sería la música popular, compañera de las manifestaciones históricas. "Desde nuestras evidencias patrióticas, el cultivo de nuestra música popular resulta inexcusable", pues constituye y forma parte del "organismo nacional".

Con esta pretensión se recurre a lo propiamente español. La música popular nos facilitará, por medio de sus canciones, la formación e identificación de lo español como "grupo social". Evidentemente, la cultura es una manifestación explícita de la forma de vida de la comunidad.

Si nos dirigimos al plano pedagógico, la escuela tiene que facilitar a los alumnos el descubrimiento de "nuestros misterios nacionales". Se espera que sea "el eslabón que trasmite" las "esencias musicales de la patria". Pero no sería para "conservarlas", mostrarlas en "fonógrafos", sino en "las gargantas de los propios niños españoles". Así los alumnos se identificarán con los: "juglares de los presentes tiempos"¹⁶⁸.

Una preocupación educativa constante en la REP es la responsabilidad de la selección de los textos históricos, que prevalece como una de las funciones del

profesor. "Nosotros, como psicodidactas, hemos de seleccionar entre el conjunto de trabajos dedicados a la historia y su filosofía". Los autores seleccionados como los más adecuados para la lectura de los profesores serían "Zubiri (Naturaleza, Historia, Dios) y Jaspes, al dedicar un estudio finamente elaborado sobre el Origen y Meta de la Historia"¹⁶⁹.

Si estas son las propuestas filosóficas que se hacen al final de los cincuenta, en un salto temporal -que olvida los años sesenta-, nos encontramos en 1971, donde J. Vilá en su artículo "De la esencia de la historia", nos esboza la fundamentación de la Historia y su apuesta por hacer confluír la temporalidad histórica con el fin sobrenatural. Es empeño propio de la historiografía católica. La defensa que realiza el autor se basará en que "la mente historiográfica católica se adelanta, al parecer, a esta vocación de futuro de la Historia como su fin, el Reino de Dios".

En esta misma pretensión la "historiografía católica deberá ver la alusión a un fin sobrenatural, pero en modo alguno, al fin natural temporal de la historia".

En la conclusión de su razonamiento nos emplaza a reflexionar sobre una autopregunta "¿no será más lógico pensar en una historia, que, en su punto final, nos ofrezca la convergencia del fin temporal y del sobrenatural?"¹⁷⁰

5.1.5.2.2.- Lenguaje y cuantificación.

La incidencia en el curriculum del lenguaje es uno de los apartados donde muestra la REP un gran interés. La renovación del curriculum vendría dado por la aplicación del método cuantitativo. El enfoque se basará, de forma prioritaria, en los estudios de vocabulario escolar y su cuantificación relacionados con la puesta a punto y tratamiento de los cuestionarios escolares. No podemos perder de vista la necesidad que tiene el franquismo de centralizar y valorar el lenguaje (castellano/español) como lengua que normativiza al resto de las sensibilidades lingüísticas de la periferia. Régimen autoritario y lengua común son dos de los binomios que se manifiestan conjuntamente en el espacio nacional

Al objeto de romper el silencio de los cuestionarios y cuantificación del vocabulario, intentaremos mostrar algunas consideraciones que se desprenden de los contenidos expuestos en los artículos.

Indicar previamente que la valoración que se realiza del lenguaje entraría a formar parte -como medio de comunicación- de la relación educativa educando-educador. El lenguaje, como mediador de la comunicación y a su vez, como medio de divulgación educativa, adquiere en la Revista un tratamiento que conviene señalar adecuadamente. Si la educación es sobre todo comunicación, no nos debe extrañar la importancia que se le concede.

Si el análisis cuantitativo del lenguaje es muy amplio, no lo es tanto la reflexión sobre el mismo. Podríamos entender que se oculta lo que se pretende realizar con dicha difusión. No obstante, existen pequeñas notas que nos ayudarán a comprender y descifrar dicha área.

Desde un primer momento, el interés se dirigirá a mostrar los cuidados que debe tener el maestro a la hora de seleccionar los libros de textos.

"Los puntos de vista que influyen en la selección de textos son los siguiente: 1). Conformidad con la leyes del Estado, la religión y la moral; 2). adaptación a los planes de estudio; 3). si responden a las exigencias escolares desde el punto de vista de la materia, del método y de la expresión; 4). si están escritos en un lenguaje claro y comprensible"¹⁷¹.

El sentido relevante que se da al libro de texto se aprecia cuando se describe la exposición del libro infantil. Se inicia el recorrido indicando que la sala de exposición está "presidida por un gran busto del Caudillo".

Nos muestran las editoriales que están presentes en dicha exposición, resaltando "las altas miras educativas y pedagógicas" de las editoriales allí presentes: "Escuela Española, Saturnino Calleja, Manuel Aguilar, Ed: Molino, Frente de Juventudes (Sección Femenina), Ed: Juventud, Ramón Sopeña, Seix y Barral, y Frente

Juventudes (Sección Masculina)".

El tratamiento del propio espacio donde se realizó la exposición obedecía al "tipo campamento que el Frente de Juventudes presenta". Las temáticas de la muestra se tomarían de "nuestros clásicos y de otros en los que se tratan los fundamentos políticos y doctrinales de nuestros jóvenes". El final del recorrido estaría presidido de un conjunto de estampas sobre "la vida de Cristo", presentes en un "atril en lugar preferente"¹⁷².

Un ejemplo de lo que se entiende por orientación didáctica del lenguaje, se muestra en la celebración del IV Centenario de Cervantes en una escuela nacional.

"Los alumnos han dibujado, muy bien, por cierto, diversos pasajes de El Ingenioso Hidalgo Don Quijote de la Mancha. Estos dibujos están hechos en una cartulina, cada una de las cuales se ha enviado a una figura de prestigio nacional, acompañada de una respetuosa carta del niño que ha hecho el dibujo, rogándole le fuese devuelta con una frase de comentario (...). Los considerados "figuras de prestigio nacional", entre otros, son los que a continuación señalaremos: "Director del Museo del Ejército, Asociación de la Prensa, Presidente de la Diputación de Madrid, Sr. Ministro de Ed. Nacional, D. Jacinto Benavente, Sr. José María Albareda, Gregorio Marañón, D. José María Pemán, Victor G. Hoz, (...)"¹⁷³.

En este ritmo de exaltación nacional de la lengua, A. Maillo. "Los cuestionarios de lenguaje" nos expresa la relación entre pensamiento y lenguaje. Claro ejemplo de la referida preferencia en la divulgación de dicha área:

"Cuando una lengua nacional llega a la sazón de madurez que la nuestra alcanzó, ya desde el siglo XVI, sirviendo de expresión a una cultura tan egregia como la española, su cultivo escolar adquiere perfiles innegables de nacionalización del pensamiento (...). Esta es, la verdad, la única nacionalización profunda y auténtica"¹⁷⁴.

Con la idea de la salvaguarda de la lengua nacional se llegan a recordar las funciones prioritarias del Consejo Nacional de Educación y la Dirección General de Educación Primaria en su artículo 5º:

"(...) Tendrá como función la valoración doctrinal y didáctica, así como la representación tipográfica de las obras presentadas para su selección como libros de texto, y elevará sus propuestas a los organismos asesores a que se refiere el artículo siguiente de este decreto".

Las secciones encargadas de valorar y seleccionar los libros de texto estarán formados, entre otros, por representantes del Frente de Juventudes y de la Sección Femenina. La valoración de los contenidos doctrinales correrán a cargo de representantes "de la jerarquía eclesiástica"¹⁷⁵.

5.1.5.2.3.- Globalización didáctica y Catequesis.

La manifestación práctica de la concepción religiosa, se manifiesta en el curriculum escolar mediante la formación catequética. Integrada dentro de las disciplinas escolares, tendrá un lugar preeminente como elemento aglutinador del resto de las disciplinas. La visión de la enseñanza, como proceso de relación educativa, tendrá vendrá encauzada por la enseñanza religiosa. La defensa de la prioridad religiosa como elemento desde el cual se cultivan todas las demás áreas educativas, es la línea de trabajo que, desde diferentes posiciones, estará presente en las aportaciones que realiza la REP.

La línea divisoria entre las disquisiciones teológicas, mostradas con anterioridad en el presente trabajo, y la formación catequética, obedecen a la "operatividad" religiosa. En definitiva, la conjunción de la idea y su práctica. El interés en señalar la función que tiene que desarrollar el catecismo es patente en la década de los cuarenta y cincuenta y desaparecerá a partir de este momento. Está presente, como vemos, en los inicios del asentamiento ideológico del que se denomina la fundamentación del nacional-catolicismo.

Así, para A. Floriano la exaltación del catecismo, pasa por su validación histórica. Nos mostrará su origen y la justificación de su necesidad:

"El catecismo (considerado como libro de iniciación religiosa) fue una necesidad muy sentida desde los primeros tiempos de la expansión del cristianismo".

El objetivo que se proponía era poner su doctrina al alcance de "las inteligencias rudimentarias". La trasmisión de las enseñanzas se dirigirá a las "básicas e imprescindibles de la Doctrina". Aunque su aportación iría unida, a uno de los anhelos por excelencia de la enseñanza religiosa: "la transmisión oral como el medio más eficaz para la expansión doctrinal"¹⁷⁶.

Este interés de divulgación que se atribuye al catecismo tendría que poseer una serie de características, que potenciarían adecuadamente su eficacia. Para el mismo autor, el catecismo "como esencia de lo religioso" tendría que definirse por un conjunto de características entrecruzadas de acuerdo al tipo de creyente al que iba dirigido.

"Nuestro catecismo estaba encaminado a ser aprendido de memoria (de corazón) y por eso predominaban en él las partes enunciativas sobre las explicativas, pero esto no fue obstáculo para dar extensión verdadera extraordinaria a la parte consagrada a Mandamientos y Sacramentos.

Esta es la mejor de todas, sin duda alguna. Está expuesta en forma que estimamos insuperable por su ordenación, su método, su sencillez y riqueza de sus ejemplos.

El lenguaje es claro, accesible aún a las inteligencias más ingenuas, y sin caer en ningún caso en bajeza, en vulgaridad, ni menos en chabacanería"¹⁷⁷.

Una variante de la formación catequética es la que tiene, función mediadora en aquellas enseñanzas que incidan en las relaciones sociales. La interpretación que se hace se basaría en dirigir e interpretar lo que podría ser susceptible de un estudio independiente.

Observamos lo expuesto por R. Cabrero Marín en su artículo, "Hacia un programa social":

"¿Qué contenido social han tenido los programas escolares hasta ahora?"

Lo que muestra en el tratamiento de los programas escolares es la propia vida de Jesús: "Maestro, que cumple a los educadores católicos no sólo apoyándose en él; sino sentir que lo hacen".

Indica, a continuación que "El divino Maestro no trazó un programa de su labor; pero, haciendo el recuento de lo conseguido en los Evangelios, se encuentra un gran tema: el reino de Dios, y otro de menor amplitud: el referente a su persona"¹⁷⁸

Lo verdaderamente interesante para R. Marín sería la propia relación existente "entre religión y los estudios sociales en el primer grado". Lo que el niño tendría que aprender es que "el amor y la providencia del Padre Celestial se realiza en el amor y cuidado de sus padres y en su solicitud por proveer a sus necesidades".

El programa social que se propone -a la luz de los Evangelios-, debería empezar por comprender la significación de la palabra hogar, como un lugar de amor "donde cada uno de sus miembros tiene un conjunto de responsabilidades y obligaciones"¹⁷⁹

Del mismo modo que el sentido catequético tendría que estar presente en todos los programas escolares, se recuerdan las disposiciones que enuncia el Concilio de Trento respecto a esta materia. Se insta a los Concilios Provinciales a vigilar el estudio religioso en las escuelas.

"La razón es sencilla: en Trento se decretó la instrucción catequística de los niños, los domingos y días festivos, en sus respectivas parroquias; pero el Santo Concilio no legisla en particular acerca de la enseñanza religiosa en las escuelas primarias. Después de Trento, los Concilios Provinciales debían implantar en sus respectivos territorios eclesiásticos, los decretos tridentinos, agregando además: las particularidades concurrentes a cada provincia"¹⁸⁰.

Las disposiciones legales que inciden en el desarrollo y puesta en marcha de la catequesis toman como referencia la Encíclica "Acerbo Nimis", del Papa Pío X. Sus decretos estarán recogidos en el código de derecho canónico "para la enseñanza catequética de niños y adultos". Del mismo modo, lo esencial corresponde a la Encíclica "Divini Illius Magistri" consagrada "a los problemas de la educación cristiana de la juventud". El Decreto Provido sane consilio, con la aprobación del Papa Pío XI, "manda que en todas las diócesis del orbe cristiano se pongan en práctica una serie de disposiciones que concretan y particularizan la norma de efectuar la enseñanza catequética".

Una idea que, además, se tiene que trasladar a otros ámbitos, más concretamente a las "escuelas catequéticas parroquiales" en las cuales, bajo la dirección de los párrocos, y como método establecido, aprendan los niños y los adolescentes los rudimento de la ley divina y de la fe"¹⁸¹. Este conjunto de disposiciones son las que nos recuerda la REP en el año 1948. Idea que nos acerca al mundo religioso inspirado en las directrices emanadas del Concilio de Trento, lejanas de las ideas imperantes en el resto de los países europeos, donde los debates religiosos se centraban en los estudios teológicos que competían con las novedades filosóficas del momento.

Uno de los mejores textos más significativos sobre la función globalizadora de la catequesis -y a modo de síntesis de lo que venimos exponiendo, en relación con los programas escolares y la vida escolar en general-, es el que nos proporciona V. Calatayud en los primeros años de la década de los cincuenta, y en su exposición en las Conclusiones del IV Congreso Nacional de Catequesis (Valencia, 18-25 julio, 1950).

"Para que la Escuela española pueda formar la voluntad, la conciencia y el carácter del niño, en orden del cumplimiento del deber y a su destino eterno, es necesario que maestros, programas y libros estén impregnados de espíritu cristiano.

Los niños deben aprender en la escuela el Catecismo al pie de la letra, con una explicación adecuada a su inteligencia, y aproveche el Señor Maestro todos los medios pedagógicos a su alcance para conseguir que Jesucristo sea el

verdadero centro de interés en la vida presente y futura del niño"¹⁸².

La tan debatida diferenciación entre lo ético y lo religioso sería otro de los campos en el que se muestra un gran interés la Revista.

Se parte de que tanto la instrucción religiosa como la ética "poseen características culturales cuyo conocimiento es necesario para el recto proceder". La instrucción general tendría como fin la "transmisión de la verdad", que como sabemos, es una y "cabe la relación de cualquier conocimiento con el religioso".

Partiendo de que todo conocimiento cultural puede ser válido para la transmisión de la educación, la ética se asocia a ciencia y se adapta a la vida terrena: "trata de darnos razón del mundo incluyendo el hombre y sus problemas". El sentido de la teología, y su eficacia, estriba en que "nos incita a poner en dicha acción la nota de devoción, adoración y amor a Dios, creador y sustentador de este mundo". En definitiva "La ciencia nos explica con razones e hipótesis las formas y las limitaciones materiales: y la verdad religiosa nos aclara con la luz de la revelación tales formas y nos enseña a superar todas las limitaciones"¹⁸³.

La renovación pedagógica que se inicia tímidamente en los inicios de la década de los cincuenta repercute en el tratamiento que se pretende hacer de la función de la enseñanza del catecismo. Así, influenciados por este ambiente, y con una pretensión de organizar y unificar los criterios que deben imperar en los centros de enseñanza se habla de lo específico de la transmisión religiosa por medio del catecismo. Dicho de otro modo, la idea que subyace en muchos de los planteamientos político-educativos, cuando se habla de la unificación de la enseñanza religiosa, se ve acompañada por esta misma idea. En un ambiente que nos habla de la modernización del catecismo por medio de pruebas y cuestionarios se dan a la par ideas altamente patrióticas.

"Esperamos, como todos, el catecismo único para España, que se dice próximo, y deseamos el único para toda la cristiandad; pero mientras llegan, estamos trabajando en la confección de pruebas objetivas comunes a siete catecismos, en las peculiaridades de cada uno y en la elaboración de un test

(...). Nos ha servido de base el Astete Graduado por el Doctor Llorente, actual obispo de Segovia, y van precedidos de un asterisco que no puedan ser contestados de la misma forma por los que siguen el Ripalda, una exigua minoría"¹⁸⁴.

En esta misma idea en la que se asienta la necesidad de modificar la catequesis tradicional y adaptarla a los nuevos tiempos, por medio de nuevas metodologías, es desde la que se pretenden incluir, dentro de dicha renovación pedagógica, las aportaciones propiciadas por el desarrollo de la didáctica.

M. Aragón "Ensayo sobre el control objetivo de la enseñanza religiosa", propugna las pruebas objetivas como un elemento altamente cuantificable que nos llevaría a la "más sana y seria metodología científica". La propuesta metodológica se consideraría como la más adecuada para utilizar en los desarrollos, metodologías y didácticas; y sería "garantía de eficacia psicológica y pedagógica"¹⁸⁵.

La persistencia de este interés modernizador de la época de los cincuenta, cambio metodológico y cambio de las demandas colectivas, hace que F. Montilla (1957) nos recuerde "la escuela primaria en el Concordato Español de 1945".

En este artículo se pretende mantener vivo el recuerdo que existe entre la ley educativa y la orientación cristiana. Doce años después de la citada ley, se tiene que seguir realizando una perpetua remodelación ideológica, que indica y recuerda la función prioritaria de la Iglesia respecto de la educación, que "no limita la vigilancia de la iglesia estrictamente a la función religiosa de la juventud, sino que extiende a toda la enseñanza".

Muestra la necesidad de ubicación de la institución religiosa en el sistema educativo e indicarnos que "no es un compartimento estanco desligado del resto de la actividad escolar y puede, en cambio ser influida desde todos los campos que integran dicha actividad".

Recuerda la función pastoral de los párrocos, que se centraría "en completar y afianzar la tarea del Maestro, que tiene numerosas atenciones que satisfacer". Por último, "no hay que perder de vista la función religiosa de las escuelas, que en fin de cuentas, constituye su función total, por su tónica y estímulo de la misma"¹⁸⁶.

5.1.5.2.4.- Educación Física y Formación Premilitar.

La Educación Física no está entre las áreas curriculares por las que la REP manifiesta mayor interés.

A través de los escasos artículos, en torno al año 1944, se habla del "Plan de Educación Física en el Instituto de Maeztu": es una de las breves inclusiones en el mundo del deporte, que no está exenta de cierto ambiente castrense. Tendríamos que recordar que los profesores de educación física provienen mayoritariamente de la Falange y del ejército, para entender el sentido que se dispensará a esta disciplina.

El recorrido que iniciamos es una clara demostración de la orientación educativa que toma la educación física dentro del sistema educativo. Prevalece el sentido reglamentista de toda la actividad escolar.

"Aprovechando la formación general de los alumnos para el acto solemne de izar bandera y rezar el Angelus, que se verifica como la primera actividad del día en el gran campo de deportes, se realiza a continuación del mismo una clase colectiva de gimnasia"¹⁸⁷.

Una vez finalizada la clase se realizaría "la entrada en el edificio, desfilando hasta la puerta a marcha militar con acompañamiento de la banda de cornetas y tambores, formada con los propios alumnos del Centro, y manteniendo el orden de la formación, aunque no al paso rítmico, en el interior del edificio hasta su colocación en clase"¹⁸⁸.

El sentido utilitario de la educación física se pone de manifiesto cuando se habla de los objetivos "el aprovechamiento de estas facultades en sentido práctico de

la vida, haciéndoles diestros para emplearlos en cada caso en el mejor sentido y con el mejor aprovechamiento y economía de esfuerzo"¹⁸⁹.

Los campeonatos "como complemento y emulación de la enseñanza" se realizarían, en la tarde "de los sábados y las mañanas de los domingos, después de oída la misa en la Capilla del Centro"¹⁹⁰.

La excursiones serían otro de los momentos adecuados que propiciarían una formación "paramilitar (orientación, apreciaciones de distancias, designación de objetivos, camuflaje, conocimientos topográficos, croquis, vistas panorámicas, transmisiones)". Serían los juegos "adaptados al combate en que se aplican dichos conocimientos, disponiendo el Centro un excelente material recientemente donado por el Ministerio del Ejército"¹⁹¹.

Dirigidas a las visitas que realizaban al Centro representantes extranjeros, los alumnos las recibían "correctamente formados en el gran campo de deporte", realizando una "pequeña demostración gimnástica, deportiva o de instrucción premilitar"¹⁹².

De las posiciones posbélicas que formulaban el concepto militar de la educación física, se pasa a los años sesenta donde el criterio que enmarca esta actividad está en una concepción higienista unida a la formación del carácter del alumno.

En los años setenta y debido a la repercusión que tiene el desarrollo del deporte, es donde tendremos que situarnos para comprender esta nueva orientación. No obstante, no se abandona la idea nacionalista en este campo.

"En España y en el mundo adquiere cada vez mayor importancia el ejercicio y los deportes, afortunadamente y beneficiosamente para el provenir de nuestra raza y del hombre."

Prosigue De Pablo Campo (1960) en su artículo "El juego y el deporte como medio de formación", señalando la formación del carácter y su relación con el deporte.

Eso sí, de una manera llena de prejuicios al tiempo que mitifica la figura del deportista. Lo que se valora, más que el deportista, es el grado de participación colectiva; es decir, estar dentro del proceso de socialización. La otra cara viene dada por la tipología del "débil" que necesitaría "el juego, porque su constitución física es casi siempre floja". Por estas peculiaridades o características se tendría que "obligar a tomar parte en los juegos". El reverso de la tipología la encontraríamos en los niños deportistas que conllevarían un conjunto de virtudes: "ser alegres y los que menos resistencia ofrecen al ejercicio y al juego"¹⁹³.

5.1.5.3.- Psicologización Escolar.

El conjunto de las aportaciones teóricas que realiza la REP pasa por el tratamiento de la escuela desde postulados de reduccionismo psicológico. Nada más adecuado a su línea argumental, basada en la exaltación de la individualidad y personalidad del alumno, que las innovaciones educativas que aporta el campo psicológico. Personalidad y carácter serán tratados desde métodos que acentúan el aislamiento del alumno del contexto educativo. Se desprende, desde estos postulados, de los campos históricos y sociales. Desaparece la concepción global del sistema educativo.

La modernización de la escuela pasaría, en los primeros momentos, y hasta mediados de la década de los cuarenta, por la introducción y aplicación de los tests. No existe, como en apartados anteriores, una reflexión explícita sobre lo que significa la entrada de estas estrategias educativas en los programas escolares y por extensión, en toda la organización educativa.

De esta forma, una gran parte de los contenidos expuestos por la REP, se dedican a la divulgación técnica de su aplicación, mostrando formularios, y haciendo hincapié en sus formas de aplicación. La preocupación predominante es llegar a la posibilidad de cuantificación. Se asienta de este modo el paradigma sobre el que girará toda la renovación pedagógica. En la mayoría de los casos, la extensión de los

artículos ofrece un campo meramente divulgativo y de fácil aplicación para poder ser utilizado por los maestros.

El conjunto de aportaciones se centran, sobre todo, en un grupo de intereses que giran en torno a la posibilidad de incidir en la educación desde posiciones de modernidad educativa.

La tendencia de los contenidos, que se basan en el tratamiento psicológico, ocupa un gran espacio divulgativo en la REP. Domina la expresión "técnica" en el tratamiento de los tests o cuestionarios. La divulgación de las escalas y estudios estadísticos obedecen a esta forma de exposición.

Del amplio tratamiento que se da al área psicológica podremos estudiar varios espacios que son tratados con sumo interés. Al objeto de lograr una mayor sintetización acotaremos puntualmente, en un recorrido que se ajusta a las décadas, los contenidos susceptibles de estudiar en este área.

En la década de los cuarenta se muestra el uso de los tests de Rochar, estrategias del aprendizaje, escalas de aptitud y estudios que inciden en el rendimiento y trabajo intelectual.

Inicialmente, la década de los cincuenta abarca una gran variedad de temática que se manifiesta en el número de publicaciones.

Se estudia el tratamiento de la adolescencia, la perspectiva escolar, la personalidad psicológica, y la relación de los adolescentes con los grupos sociales afines.

Los tests siguen prevaleciendo y serán los señalados en la década de los cuarenta los que mayor incidencia tienen: Goodagh, ABC y en general los tests que hacen referencia al desarrollo intelectual. No obstante, en el intento de cuantificar los estudios, la prioridad pasa por el uso de los cuestionarios en sus diversas aplicaciones.

Los factores de rendimiento y motivación serían los estudios que más atención requieren, unidos a los de la inteligencia y pruebas de instrucción. Todos ellos bajo la experimentación estadística.

El mismo criterio cuantificador se manifiesta en los estudios de rendimiento escolar que afectan al cálculo, lenguaje y ciencias de la naturaleza. Es la introducción y la cuantificación en cada una de las áreas curriculares.

El estudio de los cuestionarios -en sí mismos- su aplicación y estudio prevalece con una alta significación dentro del pretendido control de rendimiento. El cuestionario se estudiaría bajo diversos aspectos: psicología, programas personales, organización, factores didácticos y su aplicación a la ficha personal del alumno. Este último apartado es una de las novedades. Se introducirían en estos momentos bajo la denominación de ficha psicopedagógica (anotaciones de todos los aspectos que influyen en la biografía personal de los alumnos).

Lo que podríamos entender por orientación escolar estaría dirigido tanto al control del rendimiento -como señalábamos con anterioridad-, como la divulgación de técnicas de estudio y características del alumno: hábitos, actitud, organización del aprendizaje y fichas de personalidad.

La década de los sesenta se iniciaría con el interés preferente hacia las estrategias de aprendizaje y sus posibilidades para mejorar el rendimiento escolar. En esta misma idea entrarían los estudios de motivación, los hábitos, comprobación del trabajo escolar, la aptitud para el estudio y sus dificultades. Toda la temática expuesta se complementaría con interpretaciones basadas en investigaciones experimentales.

Persiste el interés en el estudio sobre la problemática adolescente. La selección para los estudios superiores basadas en la aptitud y desarrollo lingüístico. En este mismo tratamiento se habla sobre las influencias grupales y en general de las influencias externas sobre el mundo del adolescente. Se tratan las teorías sobre los líderes y su formación. Se inician los estudios basados en el sociograma y por vez

primera se nos habla de la relación sexual y del desarrollo físico.

Los tests en esta década se basarían en el "SAE" de aptitud, tests colectivos de inteligencia y su validación. Las pruebas estarán orientadas preferentemente el área del lenguaje: lectura y escritura, lenguaje oral, desarrollo lingüístico y ortografía.

En la primera mitad de la década de los setenta (hasta 1975) el tema prioritario estará dirigido al estudio de la inteligencia en sus diversas manifestaciones. Los estudios de rendimiento vendrían cuantificados por medio de test OTIS. El desarrollo psicológico de los adolescentes se dirigiría a la orientación hacia estudios de bachillerato y superiores. Las dificultades de los adolescentes y sus propios conflictos y personalidad sería otro de los temas que prevalecen en este momento.

En un segundo momento lo que pretendemos es mostrar qué percepción tiene la REP de la psicología y por extensión de su aplicación en el propio sistema educativo. Se produce lo que podríamos denominar "psicologización escolar".

La preferencia manifiesta, es la que vendría vinculada por su relación entre desarrollo psicológico y personalidad. Prevalece la idea de salvar las características personales del alumno, ante una posible interpretación social de los métodos psicológicos.

Se podría decir que se estaría de acuerdo en modernizar e introducir nuevas áreas de investigación en la escuela franquista, pero dentro de los postulados tradicionales.

Inicialmente los tests que se proponen -tal como vimos con anterioridad- hacen referencia al Binet (con algunas modificaciones) o al Telman, (de los individuales), "y caso de aplicar un test colectivo, prefiere el uso del Ballard".

Las modificaciones que se proponen parten de la interpretación "de grabados típicos españoles" susceptibles de ser utilizados colectivamente; "pero la interpreta-

ción siempre será individual".

Otra de las características de esta utilización de los tests, se basaría en que van dirigidos al estudio de la personalidad: "se acerca más al alma del alumno, a su sentido, volando así sin sentir y no dejando los resultados pendientes sólo de su desarrollo intelectual". Se pretenderá el estudio del sentimiento del alma que se "valorará independientemente de su intelecto"¹⁹⁴.

Otros de los rasgos que se resaltarán son los estudios individuales. Nos estamos refiriendo a la psicología diferencial.

Partiendo de la gran divulgación de dicha área -tendremos que recordar su gran desarrollo a partir de la II Guerra Mundial-. R. Marín (1948) en su Crónica de la XXV Semana de Estudios Pedagógicos, mediante las aportaciones que en esta semana realiza Ángeles Galino, nos informa de la tradición española en este campo.

En torno a estos estudios se tendría que recordar a "Vives, de Huarte, de Ponce, de León". Para la cronista, son los que han "tendido cables, que han quedado sin recoger", y anima a los estudiosos a que recojan y cultiven esa preciosa herencia. Esta posición que se defiende estaría dentro de "la noción clara del sentido cristiano de la vida"¹⁹⁵. Lo personal, diferencial y cristiano quedarían como una trilogía que se manifiesta conjunta y enlazada. Queda salvada, de este modo, toda orientación individualista de las aportaciones psicológicas.

Pero no sólo es en la psicología diferencial donde se manifiesta el peligro que conlleva la falta de respeto a la persona. La propia psicología experimental podría caer en un grave error: "poner en duda la unidad sustancial del hombre como entidad metafísica". Ante el desarrollo de los estudios experimentales se hace valer "una síntesis cuya sabiduría vuelva a encontrar, valiéndose de la caracterología, la unidad del hombre vivo, sin negar su complejidad que analiza el psicólogo". La propuesta es la presencia del hombre en cualquier estudio de índole psicológico. Pero no faltan, sin embargo, referencias a las "herejías pedagógicas en el totalitarismo del psiquiatra: que

ignora la moral y la religión". La conclusión, por último, es categórica: los estudios de Psicología y Psiquiatría no se encuentran en condiciones de colaborar a una educación integral".

Este es uno de los ejemplos que nos muestra que la incorporación de los estudios psicológicos se realizan más como una estrategia de apoyo al conocimiento del alumno que de una verdadera incorporación al discurso educativo. Si se parte que el discurso eclesiástico es totalizador -por su dogma- de la educación de la persona, esto nos sugiere que la inclusión de la psicología pudiera competir con el propio dogma. De este modo podemos interpretar que la psicología estaría subordinada al hecho religioso, pierde la consideración de disciplina científica autónoma que coopera en la renovación didáctica.

Este es el ambiente en el que se plantea la actuación del psicólogo escolar (considerándola necesaria) se tendría que enfocar en función del sujeto sobre el cual va a actuar, determinando si su propia naturaleza, esto es la esencia genérica y específica, en su aspecto operativo y dinámico reclaman esta intervención. Los cuidados que tendría que tener a la hora de realizar su intervención vendrían dados por el estudio de "lo característico personal, intransferible e inalienable". Toda la exposición resalta la utilización psicológica de esta materia de acuerdo con "cada individuo una persona con personalidad igual a sí misma y distinta de los demás".

Así pues, "las funciones que el psicólogo escolar puede desempeñar" estarían unidas a "su fin supremo" y unidas a "la propia naturaleza del niño"¹⁹⁷.

La reducción de la pedagogía a la psicología es una preocupación educativa, siempre resbaladiza. Queda patente -en esta problemática- la dificultad de acotar campos de trabajo de estas dos áreas en el complejo mundo de la educación.

En lo que concierne a A. Muñoz (1950) la apuesta va unida a la propia especialidad del pedagogo en áreas psicológicas. Indica, de la misma manera, la formación que tendría que recibir en su doble faceta: teórica y práctica. Expone a

continuación lo que podríamos definir como una propuesta de plan de estudios.

"La primera suministrará todos los conocimientos psicopedagógicos y de ciencias afines necesarias. (Proponemos a vía de ejemplos: Psicología general, aplicada, diferencial, genética, manual, patología, experimental, cultura psicoterapia, Pedagogía experimental, Higiene mental, Anatomía, Sociología, Estadística, Prácticas de enseñanza, etc).

La formación práctica revestirá a su vez una doble vertiente:

- a) Práctica de la enseñanza, es decir, experiencia personal en la acción educativa.
- b) Prácticas de psicología en escuela, centros de psicopedagogía clínica infantiles, laboratorios, clases experimentales, trabajos de investigación, (...)"

La propuesta de formación sería la sección de Pedagogía en las Facultades de Filosofía y Letras; en el Instituto de Pedagogía "San José de Calasanz" y el de Filosofía "Luis Vives"¹⁹⁸.

Las aportaciones que recibiría la Pedagogía de la Psicología se traducirían en "puntos de partida en su investigación, el conocimiento del sujeto humano, de sus facultades, aptitudes y tendencias, con las que hay que contar para edificar sobre ellas el edificio de la educación (...)". Y, como señalábamos, una última anotación: la subordinación de la Pedagogía a la Psicología.

"Siendo así que la psicología da a la pedagogía ya estudiado el sujeto humano, le da en cierto modo y hasta cierto punto preformado el concepto de educación que necesariamente tiene que ser perfeccionado al concepto que del sujeto nos hallamos formado"¹⁹⁹.

En torno a estas ideas, se nos muestra que lo que prevalece es la propia finalidad educativa que unida a la concepción que se tenga del sujeto (persona), va apoyada por la psicología. Así, la Pedagogía tendría como cometido esencial la reflexión sobre el hecho educativo, que estaría encaminado por la propia finalidad educativa.

En esta delicada delimitación se concretaría "la verdadera Pedagogía que es más formación psicológica y moral que aprendizaje de determinadas materias". Los aspectos que tendría que dominar la Pedagogía, para ser efectiva en las áreas escolares, se tendrían que basar en los siguientes: "1) Conocimiento del educando; 2) saber gobernarlo y 3) contenido de esa educación"²⁰⁰.

Todavía manifestando la misma preocupación de salvaguardia de la acción de la Psicología sobre la individualidad, se elabora la identificación de lo individual con el concepto de personalidad.

En este sentido, "la misión de la pedagogía es la de estudiar la personalidad psíquica del educando en todas sus implicaciones (...)". Pero además, la Pedagogía "miraría la misma personalidad que conoce la psicología y que analiza la filosofía" como una posibilidad de perfeccionar, una posibilidad de ser educadora, "pero no desde el punto de vista de su entidad (...) "²⁰¹.

Lo dicho basta para comprender, tal como venimos señalando, que la delimitación el término "persona" en relación a sus implicaciones y relaciones educativas, es lo que se intenta mostrar en los textos de la REP. Una vez más se sustrae a los estudios de Pedagogía el componente contextual.

Este es el ambiente desde el cual se plantea el problema de la persona. Según F. Secades (1954):

"La naturaleza de la persona la estudia la psicología racional. Antológicamente considerada, persona es el racional con todas sus implicaciones cuantitativas y de relación. En ningún caso es reductible la persona a una mera relación, si ésta no es la relación trascendental frente a su Creador: lo que le convierte en criatura"²⁰².

Quizás resulte ilustrativo -en este mismo ámbito de la personalidad- lo que analiza García Yagüe (1957) sobre las reservas de un área del conocimiento

psicológico: el psicoanálisis.

"El fallo se encuentra cuando, en su exclusivismo reduce toda la persona a la cultura (religión, arte, sociedad) a una mera creación de las instancias psíquicas (ello, yo, superyo); o cuando pierden de vista al individuo concreto del que parten y al que deben revertir, y se adentran en interpretaciones subjetivas universales".

Si en un primer instante critica las concepciones teóricas del psicoanálisis, en la segunda parte, critica la divulgación y su puesta en práctica.

"En esos momentos, si la terapia psicoanalista llega a algo eficaz en su largo trato con el enfermo, hay que atribuirlo, más que a la verdad de las pautas de apoyo a la personalidad del análisis o al subjetivo desplazamiento de fuerzas y fenómenos (...)"²⁰³.

5.1.5.4.- El ideal formativo de la Educación Personalizada.

Hemos dejado constancia cómo a lo largo de los sucesivos capítulos aparece de forma sobresaliente el término y concepto de personalidad, sin una definición clara. Es en este momento cuando se manifiesta de forma más sistemática y clarificadora.

Tomamos como referencia los artículos que García Hoz publica en la REP en 1966 sobre Educación personalizada. Es la adecuación del pensamiento religioso a la nueva realidad económico-social que se está dando en España en la década de los sesenta. Es necesario recordar los preparativos y desarrollo del III Congreso Nacional de Pedagogía (Salamanca. 28-31 de octubre de 1964) para darse cuenta de la necesidad de renovación "interior del Sistema Educativo español". En esta realidad española, la "Educación Personalizada" viene a cumplir la misión de enlazar el contenido tradicional de la educación religiosa con las nuevas formas, al objeto de modernizarlas.

Desde esta perspectiva es de la que parte Victor García Hoz²⁰⁴. "Estamos en un mundo en el cual las cosas cambian rápidamente. Si la educación, de alguna manera, tiene que adaptarse a las condiciones de la vida y la sociedad actual, parece que también tiene que cambiar". La reflexión del mismo autor pasa por la necesidad de "adjetivar" la Educación. Enumera las características que tendría que tener para llegar a la definición. "Empecemos por decir que la educación de hoy ha de ser educación absoluta, funcional, prospectiva, y terminaremos por afirmar que estos caracteres se resumen en la educación personalizada". Esta propuesta marca un cambio que cabe definir como "paradigmático" en el tratamiento del pensamiento educativo español. No es la imposición, rayando el adoctrinamiento, sino que recae la responsabilidad educativa sobre el individuo. De este cambio de concepción educativa, derivarán una serie de nuevas propuestas que "modernizarán" el mensaje educativo bajo la influencia de la religión. Las consecuencias en las metodologías, actividades, relación profesor alumno, etc. estarán influidas por esta nueva posición educativa.

Siguiendo la misma argumentación, Garmendía de Otaola²⁰⁵ señala que la "crisis actual" es un esfuerzo para pasar de "la particularidad a la totalidad", en la que busca "restituir los derechos del hombre a la vida plena". Este sería el "ideario de la nueva educación". La posición intermedia -característica del personalismo- queda definida en la exigencia educativa "de todo el hombre: ni individualismo ni gregarismo: Personalismo". Estas opiniones se realizan en 1969, con lo que podemos suponer que hacen referencia a la "crisis" de puesta en marcha de la LGE y a sus repercusiones en las orientaciones ideológicas de la misma. De hecho, el mayor número de referencias al personalismo, en la REP, se realizan en los inicios de los años setenta, por medio de varios autores que muestran un gran interés en este aspecto.

El desarrollo conceptual de "personalismo" conlleva la explicación de aspectos relacionados con el mismo. Desde esta visión, García Hoz diferencia el siempre "fronterizo" tema de personalismo e individualismo, que aparece con profusión en las orientaciones didácticas. Se parte de que "la educación está al servicio de la persona".

El "grave error" - prosigue el autor- está en "confundir la personalización educativa con la individualizada, ésta es un elemento de aquella o necesita ser complementaria con el proceso de socialización"²⁰⁶. Es nuevamente situar el concepto de "personalización" entre los elementos individuales y los sociales. Es necesario recordar que en este aspecto reside su originalidad. La exaltación de los valores individuales, por parte del "liberalismo" y los que propugna el "colectivismo" dan lugar a un "conflicto radical". En el artículo de Isabel Gutierrez Zuluaga²⁰⁷ se logra superar dicho "conflicto", que afecta a los profesores, por medio de la propuesta que se expone en el Congreso. "Su fundamental pretensión es la de invitar a los profesionales de la educación a reflexionar sobre las bases que sustentan una educación personalizada, coherente con la triple dimensión -individual, social y trascendente- de la persona humana". El individuo, "en el marco de la educación personalizada", es el centro de la educación "como algo único e irrepetible"; en la aportación de José Gimeno Sacristán. "El saber y toda destreza adquirida sólo tienen sentido si pasan a ser instrumentos de cultura para el individuo con cierta proyección social"²⁰⁸.

En el "V Congreso Nacional de Pedagogía será, en 1974, cuando García Hoz apunta la propuesta, de un Seminario Permanente de Educación Personalizada en el cual se reciban las investigaciones y las informaciones sobre actividades educativas". Dichas actividades estarán dentro -"sintetizando la individualización y la socialización"- de la "educación como un servicio a la persona humana en tanto que es capaz de configurar su propia existencia mediante el ejercicio de la libertad responsable"²⁰⁹. Dicha libertad tendrá un componente "social y político" que conviene diferenciar de lo meramente educativo. "La educación tiene como fin el mejoramiento del hombre, es un servicio a la persona humana, mientras que la acción social o política tiene como fin al mejoramiento de la sociedad, es un servicio a la comunidad"²¹⁰. La existencia de una bipolaridad: el "racionalismo educativo que lleva hasta el mundo feliz de Huxley y la acomodación flexible hasta la absoluta permisividad" se salva por medio de la "personalización en la que cada estudiante es protagonista de su educación". Esta idea expuesta en el último Congreso Nacional de Pedagogía, "parece ser el único camino para resolver los problemas que plantea la educación del hombre de hoy"²¹¹. Podemos afirmar, en consecuencia que la

orientación del mundo pedagógico nacional asume la "educación personalizada" como orientación-guía en su actividad educativa. El congreso mencionado, fue propiciado por la Sociedad Española de Pedagogía. Esta orientación estará fuertemente presente en los últimos años del franquismo.

5.2.- LAS ENSEÑANZAS MEDIAS.

5.2.1.- Consideración social, científica e ideológica del Bachillerato.

La función de los institutos en el sistema educativo es una de las facetas más controvertidas dentro de la problemática educativa. En el orden de exposición de los niveles educativos que se expresan en la REP las referencias a los estudios de bachillerato no son los que ocupan un lugar privilegiado. No es este el caso de la enseñanza media profesional, nivel educativo que adquiere gran importancia, al menos, definitoria de las pretensiones de la política educativa en las primeras décadas del franquismo.

Asociado tradicionalmente a las clases medias, el bachillerato se tomaba como elemento de selección social, como aspecto necesario para alcanzar la promoción y el ingreso a la Universidad. Los mismos criterios de ubicación geográfica permitían seleccionar, previamente, al alumnado. Las capitales de provincia con centros de Bachillerato y Universidad, formarían la red educativa que definiría a un grupo social, los llamados a ingresar en la estructura funcional del Estado.

Esta situación, necesaria por otra parte, entraría en colisión con la necesidad que tenía España de formar cuadros y personal cualificado técnicamente para colaborar en el incipiente desarrollo industrial y la pretendida modernización del campo.

En definitiva, la problemática del bachillerato en la España franquista, pivotaría entre la necesidad de una formación de mano de obra cualificada, sin renunciar al

aspecto cultural y religioso, y la promoción hacia la Universidad. Este sería el complejo campo en el que se mueven las aportaciones y los textos de la REP.

Cortés Frutos (1946) en su escrito "Perspectivas de los Institutos", expresa la necesidad de renovar el que denomina Bachillerato Clásico. Entiende como tal el que proviene de los siglos XVIII Y XIX cuya influencia viene dada por "la Ilustración, Romanticismo y positivismo".

Indica en qué situación se encontraban las clases medias en la década de los cuarenta, con una marcada tendencia a "plutocratizarse o proletarizarse" y, particularmente en España, "en la que mostraría la necesidad de una solución a la situación de los institutos". Lo que propone Cortés Frutos es plantearse "una renovación total, una sustitución del viejo espíritu de cultura, cuya eficacia ha caducado, por un espíritu de salvación que responda a las necesidades actuales"²¹².

Esta renovación, basada en el "espíritu de salvación", chocaría de momento con la sociedad. No obstante, solamente "los centros así dirigidos tendrían sentido propio", serán un órgano necesario para "la vida social". La autonomía educativa se expresa en que no estaría basada en una fuerza exterior "fundada en un Estado sino en su mismo ser y obrar"²¹³.

No obstante, se pide al Estado que "esté animado para ese nuevo espíritu de salvación, pues está claro que si no, no podría imbuírselo a sus creadores". La diferencia, de este modo de obrar es que el "Estado español y, en general de España toda, frente a la modalidad utilitaria y desconfiada del occidente europeo y americano", pretende llevar a buen término este impulso educativo.

Se propone utilizar la estructura de los centros que, "(...) aunque su constitución y espíritu de deban al napoleónico y estratificación del siglo pasado, es un principio de economía creadora el utilizarla, procurando aprovechar todos sus elementos para insuflándoles el nuevo espíritu que ha de vivificarlos"²¹⁴.

Toda la reflexión anterior lleva a considerar al autor la necesidad de "persuadir a todo el Gobierno de que las cantidades destinadas a la enseñanza forman parte del presupuesto de defensa nacional (...)". Lo que en principio podía parecer paradójico tiene la siguiente justificación:

"Si los espíritus están desarmados contra la invasión de ideas destructivas, las armas serán importantes o se volverán contra su propio protegido. Para la defensa nacional es, pues, dotar al propio Estado de Centros educativos que respondan a un espíritu de salvación"²¹⁵.

En la idea de que los institutos de enseñanza media tenían que responder a un tipo de formación coincidiendo con el espíritu de la Cruzada, una de las materias altamente valorada sería la Filosofía.

La Filosofía propiciaría la formación de un hombre "protagonista de su propia vida, sin fisuras, sin desgarramientos internos, sin vacuidad, sin abismos, en los que más rudimentarios balbuceos de la razón se hallan rápidamente encadenados con la últimas verdades de la fe". La idea persistente, en la formación del hombre es dirigir la enseñanza por los caminos similares a los "del español de los Siglos de Oro, forjado en instituciones medievales". Y en este mismo sentido "responsables del gran momento científico de la alta Edad Media"²¹⁶.

En esta tarea de reorientar la función de las enseñanzas de los institutos de enseñanza media, los profesores tendrían que poseer una serie de características que complementarían los criterios orientativos que se proponían.

En su formación se parte de una "preparación específica en orden a la preparación de una determinada disciplina". Su cualificación, del mismo modo, llevaría una "responsabilidad de educador, esto es, de hombre que con su ejecución influye directa y positivamente en la forjación de otro hombre (...)".

Dentro de la base humanística de sus conocimientos se destaca su papel en "la formación religiosa y política, profundamente atacadas". El modo de realizarlo se tendría que basar en "una discreción especial, si se trata de conseguir a sus espensas una recta y eficaz formación política del estudiante de bachillerato"²¹⁷.

Si la preocupación de las primeras décadas era de orientación ideológica, en la década de los sesenta se entra a analizar los peligros que conlleva el aumento de la matrícula en este nivel, que como consecuencia conduciría a la masificación. La posible ruptura del equilibrio entre demandas sociales y culturales y las posibilidades reales de atenderlas, es lo que se planteará puntualmente en estos momentos.

La orientación educativa que expone F. Secades en este conflicto, estaría fundamentada en la posibilidad del estudio de la aptitud de los estudiantes que deseen estudiar el bachillerato. Una posibilidad complementaria de la anterior -que plantea el mismo autor- es la necesidad de abrir nuevos estudios medios más acordes con las necesidades de demanda social. De esta forma se expresará:

"Cabe preguntarse si la noble aspiración del Ministerio de que todo español alcance un nivel de cultura equivalente al bachillerato elemental, en la forma y composición actual, no será acaso, sobre manera, intrínsecamente incompatible con la dotación mental de la mayoría. E induce a meditar si, en lugar de forzar el empeño, con riesgo de degradarlos mas los contenidos del bachillerato no sería más prudente, y connatural con el índole de las aptitudes, multiplicar las sendas de formación del adolescente, de suerte que, siendo paralelas en el tiempo, representen oportunidades alternativas de cumplir el espíritu de la Ley: prolongar la escolaridad y elevar el nivel cultural de la patria"²¹⁸.

Esta misma línea se mantiene en los años setenta cuando se habla de la explosión escolar. El origen estaría en la propia dinámica social, con sus cambios y "progresos tecnológicos, económicos y sociales de la sociedad", que influiría en "los programas escolares y sobre todo el sistema educativo, incluídos los exámenes".

Desde el punto de vista de A. Pacios (1972) esta situación obedece a que se incorporaron a los estudios medios "alumnos pertenecientes a clases sociales anteriormenete alejadas de ellos". La propuesta sería "replantear todo el sistema educativo y a investigar sobre estos temas con el fin de calificar los modelos aplicados o de encontrar otros nuevos más adecuados"²¹⁹.

Tendremos que recordar en este momento que la actuación del A. Pacios, se realiza dos años después de la entrada en vigor de la LGE, lo que nos puede indicar la situación real de las enseñanzas medias y su problemática en España.

5.2.2.- Enfoque social y pedagógico de la Formación Profesional.

Los estudios de Formación Profesional tienen desde los primeros momentos una gran acogida por los autores de la REP. Se vinculan de forma rápida a las necesidades de desarrollo económico que se dan en los momentos iniciales de la década de lo cuarenta.

Las necesidades de fomentar la producción agrícola incidirá, de forma predominante, en la dirección y orientación que se daría a los estudios de Formación Profesional.

T. Alvira (1946) analizando el discurso del Jefe del Estado, en que se promete la creación de Institutos de Enseñanza Media Agrícola en algunas cabeceras de partido judicial, observa que:

"Este será un primer paso magnífico para implantar la enseñanza agrícola necesaria en este país"²²⁰.

Si en los años cuarenta prevalece un concepto agrario de la Formación Profesional, en los inicios de la década de los cincuenta, y dentro de las modificaciones legislativas en este campo (Ley de Enseñanza Media Profesional de 16 de julio de 1949) se inicia la dirección técnica de la Formación Profesional.

La problemática inicial se concentrará en poder llevar a la práctica las direcciones y necesidades industriales, y a su vez salvaguardar un nivel cultural adecuado.

El objetivo que se propondría sería "conquistar para un ciclo elemental de la Enseñanza Media una gran masa de la población española situada lejos de las capitales de provincia o ciudades importantes".

Este objetivo, llegar a cada uno de los rincones de España, proporcionaría "el aprovechamiento de todas las inteligencias útiles para el servicio a la Patria". La extensión del bachillerato elemental a toda la población se basaría, no en el tradicional, sino en:

"(...) una nueva modalidad de bachillerato que, sin perder su carácter esencial de función humana, se desarrolle en un grado elemental simultaneando con el adiestramiento de la juventud en las prácticas de la moderna técnica profesional, y asegure a los alumnos una preparación suficiente (...)".

La propuesta pasaría, desde esta situación, por delimitar claramente los dos tipos de bachillerato.

"No se trata, pues, de igualar las enseñanzas de estos nuevos Centros a las de los prestigiosos Institutos Nacionales, de tan añeja raigambre, (...), sino de establecer un bachillerato elemental equiparable a los primeros cursos del bachillerato"²²¹.

La vinculación a la economía agrícola de la época se pone de manifiesto en la IV Reunión de Estudios Pedagógicos de Santander (a raíz de la ya mencionada Ley de Bases de Enseñanza Media Profesional de 16 de julio de 1949), por parte de los catedráticos D. Tomás Alvira y D. Rodolfo Vilas. La propuesta sería "la creación del bachillerato agrícola y del marítimo de acuerdo con las exigencias sociales y económicas de nuestra Patria (...)". La ampliación de la actividad industrial llevaría al desarrollo de la formación técnica, en consonancia con "las peculiaridades económicas de las distintas zonas españolas", que tendrían carácter de "tipo agrícola,

ganadero, industrial, minero, marítimo y de profesiones femeninas"²²².

La comarcalización de la industria es un intento de frenar los procesos de desertización industrial del país, a la vez que interrumpir los flujos migratorios que se dirigían prioritariamente a las zonas industriales. Del mismo modo la incorporación de la mujer al trabajo quedaría limitado a la actividad agrícola.

"La Ley de Bases de 16 de julio último señala las directrices a que debe ajustarse la tarea docente en los Centros de enseñanza Media y Profesional. Sus líneas generales señalan una triple finalidad para la actividad de los centros mencionados: el Bachillerato profesional propiamente dicho, la implantación de cursos ampliatorios y el desarrollo de estudios especiales que eleven el nivel cultural y técnico de la comarca.

A matizar este cuadro común vienen luego otras disciplinas especiales de la formación agropecuaria, industrial-minero, marítima y de profesiones femeninas, disciplinas especiales que todavía admitirán un perfil característico según la economía particular de la respectiva comarca (...).

Para proporcionar a los alumnos, una vez terminado los estudios del bachillerato profesional, la posibilidad de ampliar sus conocimientos en este orden, se aprueban la organización de cursos ampliatorios, de adaptación profesional y de coordinación de las distintas modalidades, entre los cuales no será ciertamente la de menos importancia la participación femenina en el campo y la industria"²²³.

Insistiendo en la peculiaridad agrícola de la Formación Profesional y siguiendo a C. Simancas (1951) en su "Informe sobre la enseñanza secundaria agrícola en Inglaterra y Gales" nos muestra las posibles soluciones que se ofrecen en estos países a "problemas y necesidades en ciertas áreas rurales y a determinadas clases sociales". Aspecto que se interpreta como una experiencia adecuada para el momento en que vive España en su relación con la necesidad de la preparación técnica de los obreros del campo. Se interpreta el bachillerato agrícola como "una faceta del bachillerato tradicional de un tipo académico, o como un nuevo camino dentro de la Segunda Enseñanza"²²⁴.

En esta vinculación entre economía y sistema educativo, la orientación de los estudios hacia el acceso a la Universidad y las necesidades de cualificación

profesional y técnica se muestran como uno de los aspectos más interesantes dentro de la política educativa y su vinculación económica.

Maillo (1952) en su artículo: "Introducción a la problemática del cuarto período de la graduación escolar", una de las soluciones que propone para la reorganización de la enseñanza es el papel que juegan las clases medias en el conjunto del sistema educativo. Parte su análisis del interés que tiene para la familia española el acceso de sus hijos a la Universidad: "rías de jóvenes dispuestos a conquistar un título profesional, que los habilitará para triunfar en la lucha por la vida". El interés de esa juventud universitaria estaría dirigido a ocupar "las plazas de la administración del Estado y las profesiones liberales", por lo que la Formación Profesional, más concretamente, "los oficios, quedarán desiertos".

Las consecuencias de la ubicación social de las clases medias, desde el punto de vista de este autor, se resumirá al mostrar la siguiente situación:

"Si a ello añadimos que España se encuentra sometida ahora al más vigoroso impulso de industrialización que haya conocido jamás, advertimos la extraordinaria gravedad de esa tendencia general hacia las carreras que conducen a las clases medias a esferas económicas desproporcionadas con sus posibilidades y trae como consecuencia, por otro lado, el creciente paro de intelectuales, fomento de inquietud político-social"²²⁵.

El abandono de los criterios agrícolas y la entrada en la orientación y desarrollo industrial, llevaría parejo un desarrollo de la legislación laboral que supusiese un espacio atractivo. Se pretende "el perfeccionamiento de la legislación social en materia laboral". Esta situación legal y la propia formación de los "operarios cualificados", sería la que podría llevar a poner en marcha el gran reto de la industrialización. En estos términos es en los que se manifiesta la REP.

"De otra parte, resulta obvio la consideración de que la transformación industrial de España necesita, en forma pedentoria, unos fundamentos educativos capaces de preparar el elevado número de especialistas y cuadros técnicos de mando de grado medio sin los que aquella no sería viable"²²⁶.

5.2.2.1.- La Enseñanza Profesional.

Las enseñanzas que se impartirán en la enseñanza profesional obedecerán a un conjunto de criterios que actuarán de forma relacionada, en todos los niveles educativos.

En la divulgación que realiza la REP de la formación profesional ocupa lugar destacado la gran preocupación por mantener un espacio cultural en estas enseñanzas, ante el peligro de caer en una excesiva tecnificación.

"No podemos olvidar que la enseñanza profesional y técnica, aparte del engrandecimiento cultural y económico que representa, constituye también por sí, en la mayoría de sus ramas, una bella realidad Pedagógica de los países civilizados (...)"

La transcendencia de estas enseñanzas es tan amplia que rebasaría los propios muros profesionales y nos conduciría a una de las grandes cuestiones educativas: "el delicado y sutil problema pedagógico de las vocaciones y aptitudes (...)". Solamente con posibilidad de ser superado -como veremos en este mismo apartado- por las "Escuelas de Orientación Profesional y, por último, las verdaderas Escuelas Profesionales y técnicas"²²⁷.

En este ambiente de relación entre la enseñanza y educación, que se origina en los propios estudios de orientación profesional, entrarían a formar parte de los contenidos, nuevos componentes educativos que girarán en torno a los criterios ideológicos que persisten en el contexto en el cual se desarrollan.

Las materias que se incorporan, no sólo se referirán a cuestiones teóricas de formación profesional, sino también a "cuestiones sociales y religiosas" y dentro de ellas, "la fundamental de formación católica, que gracias a Dios, no falta nunca en las actividades y tareas del Ministerio de Educación Nacional"²²⁸.

El interés, inicialmente expuesto, de no desvincular la formación cultural de las enseñanzas propiamente técnicas adquiere una valoración diferente cuando al hablar

de cultura, ésta se identifica con ideologización. El componente cultural así transmitido va directamente dirigido al estudiante del bachillerato técnico.

Bajo el epígrafe: "Normas sobre función religiosa, Educación Física y formación del Espíritu Nacional en los Centros de Enseñanza Media y Profesional", la REP nos muestra -nuevamente- lo que se considera el lado humanístico del curriculum del Bachillerato Profesional. Se olvida, de este modo, todas las posibilidades de análisis de la compleja formación y función técnica de la enseñanza. El interés es focal y único: el componente ideológico de los futuros "operarios".

"Los resultados de estas actividades formativas han de ser deducidos no tanto de unas enseñanzas especiales cuanto del conjunto de la tarea escolar, aprovechando las consecuencias religiosas, morales y políticas que se desprendan de aquella, para inculcar en los futuros bachilleres sentimientos de piedad, caridad, disciplina, sacrificio y, en general, la práctica de los deberes que los incumben (...).

Para tomar parte en el examen final necesario para la obtención del título de Bachiller profesional en las distintas modalidades, será necesaria la previa declaración de aptitud en las disciplinas de Formación religiosa, Educación Física y Formación del espíritu nacional"²²⁹.

De las actividades formativas, que se expresaban anteriormente, sobresale, como elemento fundamental "la formación religiosa". El área religiosa tomará la responsabilidad de ser la base de la "formación moral general" que abarcaría un conjunto de posiciones morales respecto a los trabajos profesionales. Las aportaciones más destacadas de esta influencia en el mundo laboral se referirían: "a) la moral profesional, b) la moral cívico -patriótica y c) los aspectos éticos que se relacionan con la armonía entre el capital y el trabajo". Esta problemática, dentro de la educación y orientación profesional, "estaría todavía sin explorar con fines escolares" en las Encíclicas sociales de los Pontífices.

La vinculación entre formación cristiana e iniciación profesional lleva a rescatar la teoría social de la Iglesia, como el medio más adecuado en las relaciones laborales. La formación profesional, así considerada, y de forma indirecta, adquiriría un lugar destacado en la formación ideológica del trabajador: "preparar eficazmente

los caminos de la iniciación profesional" y a su vez "impregnaría de las mejores esencias cristianas", al trabajador²³⁰.

El interés de la REP por el bachillerato profesional abarcaría la década de los cuarenta y cincuenta. En estos momentos -y analizando lo anterior- podemos constatar que existe una ambigüedad en la definición del modelo económico en el cual se inscriben los estudios técnicos.

Inicialmente, se habla de los estudios agrícolas, tímidamente de los industriales y, sobre todo, del interés manifiesto por la formación política y religiosa, impregnando todo el sistema laboral y educativo de las orientaciones sociales de la Iglesia.

No se manifiesta, en ningún momento, referencia a doctrinas económica alguna, lo que podríamos interpretar, con las afirmaciones expuestas anteriormente, que nos estamos moviendo en la concepción corporativa del Estado.

En este orden de cosas, las teorías del Estado corporativista, justifican su modelo en la exaltación de los gremios medievales. Desde esta interpretación, es desde que podríamos entender la aportación que realiza F. Urmeneta (1957) sobre la "Pedagogía del arte y de la artesanía". Exaltación de los valores que conlleva la propia actividad artesanal y, como consecuencia, una duda manifiesta sobre el interés que podrían tener, al menos los autores de la REP en el desarrollo industrial de España. Se puede concretar este análisis en la forma en que se justifica la festividad de San José Obrero.

"Con todo ello, queda respondida afirmativamente la interrogación planteada en un principio relativa a si era o no posible una interconexión profunda entre Verdad, Bien y Belleza. Y será mérito de la institución que demanda artesano, así como de las actividades articuladas en las artesanías del glorioso pasado europeo, el haber evidenciado la posibilidad y la conveniencia de tal interconexión, hasta el punto de haber merecido la reciente consagración pontificia de la festividad de San José Obrero, mediante la cual el impar artesano encarnado en la persona del padre putativo de Cristo ha venido a coronar dignísimamente los esfuerzos de este destacado estamento social"²³¹.

5.2.2.2.- *La Orientación Profesional.*

Para llevar a cabo la formación y cualificación de la mano de obra necesaria para el desarrollo económico, una vez finalizado el período autárquico, se planificó un conjunto de medidas educativas, entre las que sobresale la Orientación Profesional. Este aspecto es puesto de manifiesto por diversos autores de la REP, y se extiende, como habíamos visto, en la década de los cuarenta y cincuenta.

No deja de ser paradójico que las primeras referencias que se realicen sobre el mundo laboral se dirijan hacia el trabajo femenino. El interés estriba en la necesidad de "acotar" el mundo laboral femenino ante la proliferación de mano de obra.

El abanico de posibilidades que se ofrecerá a la mujer, además de las "consideradas actividades propias para la mujer las del hogar", se relacionarán e irán parejas a lo que se considera su "función materna". Así definidas las características femeninas, otro conjunto de actividades laborales serían las que entroncarían lo más próximo posible a la actividad propiamente femenina: "como la enseñanza, el cuidado de niños o de enfermos, la administración doméstica en pensiones, hoteles, sanatorios, etc"²³².

Bajo los criterios de la orientación escolar femenina, otro grupo de actividades, relacionadas y definidas como propias del sexo femenino, se dirigirían al "trabajo social, secretariado, artesanía doméstica, servicio de bibliotecas, laboratorio y algunas más". Todas ellas estarían agrupadas bajo una misma clasificación y que se enunciaría como "tareas delicadas"²³³.

Es una forma de limitar los distintos campos laborales, según criterios de sexo y a la vez sin interferencias en el mundo laboral del hombre, frenando -como se verá en los años cincuenta- la incorporación masiva de la mujer al mundo del trabajo. En esta línea la Orientación Profesional de la mujer adquirirá pleno sentido en la organización laboral, económica y demográfica que se inició en la mitad de la década

de los cuarenta.

Las perspectivas e ilusiones que se depositaron en la orientación profesional serían, a todas luces, numerosas, al estar considerada como la fórmula adecuada para organizar económica y empresarialmente las relaciones laborales.

Se "extenderá por toda España, causando ventajas a la economía en su aspecto ocupacional y en su eficiencia, que nuestras empresas estaban desacomodadas a encontrar". Las posibilidades de organización llevarían a "una distribución orgánica y natural del trabajo entre los distintos oficios". Las consecuencias serían la producción de "un bienestar social inútilmente buscado por otros métodos"²³⁴. Se aleja, por tanto, toda posibilidad de reivindicación social, al ser la Orientación Profesional la encargada de ajustar el trabajador al trabajo.

Lo propiamente formativo de la enseñanza llamada pre-profesional, y dentro de la orientación profesional que se realiza en los últimos períodos escolares, estaría basada en las siguientes modalidades; todas ellas con estudios previos a lo que más tarde sería el Bachillerato profesional:

"1) Para poner al muchacho en contacto con las actividades de índole profesional para desarrollar en él:

- a) La destreza sensorio-manual general, pero con objetivos serios.
- b) La paciencia, el orden y el método en el tratamiento de la materia de trabajo.
- c) El sentido práctico, que corregiría tanto la profusión ilusionista, en que a veces cae el español, como la visión espectral de la realidad (...).

Potenciar:

- a) El mundo del trabajo, en oposición al mundo del juego.
- b) El mundo de la producción y de la economía.
- c) El mundo de las relaciones jurídicas y sociales, teniendo al trabajo como centro.
- d) La justicia social en sus conexiones con la Religión (Doctrinas

- Pontificias sobre la propiedad y el trabajo).
- e) La ética profesional y la problemática cívico-patriótica, (...)”²³⁵.

Otra de las funciones que tendría que desarrollar la orientación profesional para adecuarla al desarrollo empresarial es la formación de los enseñantes encargados de preparar a los futuros cuadros y especialistas. En estos momentos se está de común acuerdo en que las disciplinas que rigen la enseñanza del Bachillerato profesional están cargadas excesivamente de postulados teóricos, ajenos a lo que se tendría que entender por adaptación a las novedades tecnológicas.

Se pretenderá poner en práctica, para los profesores, un programa de trabajo que se introduciría en "los talleres de aprendizaje y experimentación de las escuelas profesionales españolas". Se tomaría la metodología que se venía desarrollando en las áreas de "Pedagogía del trabajo". La formación de los profesores se tendría que basar en un mayor "conocimiento de los alumnos", cuyo potencial de aptitudes, sin ese conocimiento, no se vería debidamente desarrollado. Las consecuencias de este aumento de calidad profesional repercutirían en una "elevada productividad, de un más alto nivel de vida y de una mayor satisfacción y armonía en el trabajo”²³⁶.

Este es el modo en que se plantea la orientación profesional. En este punto, y tal como suele ser tradicional en los autores de la REP, se busca la fundamentación histórica de estos estudios.

J. Sánchez (1957) en su artículo: "La orientación profesional y la elección de profesión" incide en los autores medievales como los iniciadores de estos estudios.

"Recogen la tradición senequista varios autores medievales, hasta que aparecen nuestros dos grandes renacentistas, Juan Huarte y Navarro, más conocido por Juan Huarte de San Juan, y Fray Luis Vives, el primero de los cuales le corresponde con todo derecho el ser llamado el padre de la psicotecnia, así como Vives ha sido calificado como el padre de la psicología moderna”²³⁷.

Lo dicho basta para comprender que la relación entre modernidad y tradición forma parte -una vez más- del discurso que fundamenta la orientación profesional.

Esta actitud no debe de sorprendernos, a pesar de que los desajustes laborales rompen la pretendida y exitosa función de la orientación profesional.

La simplificación de los análisis de las relaciones laborales nos podrían llevar a opinar que pretender dar respuesta de forma simple a las relaciones existentes entre oferta y demanda, desde el punto de vista educativo es pretender demasiado.

Según J. Sánchez: "la orientación profesional también tiene destacada participación en las tareas encaminadas a resolver tan grave cuestión social", con la ayuda y "gracias a la política social de los Pontífices"²³⁸.

La formación y orientación profesional, dentro del sistema educativo, se tendría que iniciar "en la Escuela Primaria y terminando en los institutos superiores, para dejar al sujeto orientado en plena libertad para que elija profesión".

La relación individual entraría a formar parte como mediadora entre la preparación laboral y la inclusión en el mundo del trabajo. Esta orientación individualista eliminaría, además, las posibilidades de agrupación social que podrían llevar a las reivindicaciones sociales. La orientación de los estudios y el sesgo educativo inciden en el desarrollo de los estudios del "carácter" y de la "personalidad". Parece indudable que se pretende la formación técnica del alumno aislado. Es la interpretación del "personalismo cristiano" adaptado a la Orientación Profesional.

"En una palabra, busquemos en el hombre lo que tiene de individual, como nos aconseja una Pedagogía personalista hacia la cual tienden las corrientes de nuestros días, y no lo general y común a todos los individuos, con el fin de ayudar a éstos a conseguir su felicidad terrena y en ello disponerles mejor para alcanzar lo que el Señor les tiene prometido"²³⁹.

Finalmente, se plantea lo que sería la cuestión permanente que prevalece -de distintas formas- a lo largo del tratamiento que hace la REP de la orientación y formación profesional.

"¿Pero es posible conciliar esta enseñanza cultural y espiritual con la economía contemporánea?" El mismo autor J. Bousquet opina que no. Y lo explica en función del carácter rutinario de los procesos productivos. Modelo de producción que no se menciona, pero que claramente va dirigida a las doctrinas económicas de orientación capitalista.

"Así, el aprendizaje en la mayor parte de los empleos de la industria se pueden reducir, según parece, a muy poca cosa. Basta con adquirir el automatismo de algunos gestos especializados; se trata de un entrenamiento más que de un aprendizaje. Nada está más lejos de una educación cultural"²⁴⁰.

5.2.2.3.- El perfil social del alumno.

Cerraremos esta exposición de la enseñanza secundaria -en su modalidad de bachillerato y bachillerato profesional y técnico- con la inclusión de los comentarios que hace la REP sobre los jóvenes y su mundo.

Considerando que el espacio adecuado de análisis de la juventud es el que está unido a los estudios de secundaria, nos adentraremos en lo que puede ser la función de un modelo de joven en los años que transcurren desde finales de los cuarenta a los setenta. Las peculiaridades que nos proporcionan los escasos textos complementan -de este modo- los estudios de enseñanza secundaria, en este mismo período.

Inicialmente, la situación de caos social -anterior a la Guerra Civil- es el punto de partida de lo que va a ser una consigna permanente de la concepción del joven y su educación. En general, las referencias que se hacen al mundo de los jóvenes suelen ser sobre concepciones generales que disvirtúan estudios específicos que se podrían realizar sobre la problemática juvenil.

En otros caos -visto en los capítulos dedicados a la psicología- el mundo del joven es tratado única y exclusivamente desde una base cuantitativa exterior, más preocupados de cuantificar las aptitudes y rendimientos escolares que del análisis serio de esta etapa escolar tan delicada. La reflexión sobre el joven y su mundo es muy escasa en los textos de la REP.

De la idea inicial de caos social en que vive el joven es de la que parte S. Cultura (1949) en su artículo altamente expresivo: "Educar y reeducar para reconstruir".

"Edúquese a la generación presente, nacida bajo la preocupación y el colapso moral de la guerra, en el deber de los casos grandes y pequeños, a la luz de un ideal seductor, de un ideal encarnado, deseado, rico y complejo de modo que sea la pasión sublime la que transporte en alto sobre las cimas, con el vuelo del águila, con un programa de vida moral, hecho de anhelos, de fe y de palpitaciones de esperanza. Ante todo, la esperanza de que con nuestro trabajo, aunque oculto, preparemos un porvenir a nuestros hijos y nietos, y haremos brotar entre las ruinas acumuladas por la guerra la flor inmortal de un progreso más humano y más civil"²⁴¹.

Las referencias a los jóvenes se basarán prioritariamente en una preocupación sobre su formación religiosa y, más concretamente, de las peculiaridades de su carácter y personalidad. Los ejemplos de mártires y la labor realizada por las órdenes religiosas constituirán uno de los métodos de inculcación.

Se propone la lectura de vida de Santos y el comentario de lecturas sobre "El espíritu de los mártires y confesos". En el camino de preparación para la ascética, el adolescente tendría que realizar, en ese tránsito, un acto de "purificación" que incidirá en el alma del joven potenciando "el vigor y la luz de la gracia sobrenatural". Esta idea -camino recorrido para la formación espiritual- es la que "constituye la mejor escuela del carácter; la forja decisiva de la voluntad"²⁴².

El inicio de la década de los sesenta nos ofrece una ruptura entre las enseñanzas oficiales y la realidad social. En lo referente a los jóvenes, se critica que los grupos

más privilegiados muestren unos comportamientos poco espirituales. La referencia que hace Quintana Cabanas (1960) nos habla de las relaciones sexuales entre los jóvenes que provienen de los ambientes más privilegiados económicamente y culturalmente. Es un ejemplo de la dirección que va tomando la sociedad, y que se inicia en estos momentos, entre las generaciones más activas y mejor situadas económicamente respecto a la tradición y valores predominantes desde el inicio de la dictadura. Es un ejemplo de disgregación interna de los modelos conservadores.

"Este ambiente, al que pertenece un sector nada despreciable de la población escolar española, presenta unas notas singulares en su estilo de vida y costumbres sociales. Por eso presenta también problemas educativos específicos. Y uno de ellos es el que nos disponemos a abordar; precisamente los muchachos ricos suelen revestir una importancia mucho mayor que en los otros medio. Las relaciones con el otro sexo acostumbran darse en los chicos ricos con anticipación, con más abundancia e intensidad, y con mayor refinamiento que en otros que no lo son"²⁴³.

La situación real en la que se tendría que mover el joven nos la proporciona Ángeles Galino. Según esta autora la época de la que estamos hablando, 1965, es muestra de un proceso de cambio cultural. Se está produciendo una transición cuyas formas intenta explicar:

"Y, en efecto, jamás la sociedad se ha sentido más perpleja ante las generaciones futuras, preguntándose con angustia qué herencia les dejará y de qué modo a fin de que sean válidas".

Lo auténticamente educativo -que propone la misma autora- sería educar "las capacidades" para que el joven "se oriente en el mundo y descubra su significado definitivo a su vida, o no será nadie"²⁴⁴.

A lo que estamos asistiendo en esta década, en relación con la formación del joven y percepción del mismo, es el paso de la imposición externa de la moral -en este caso católica- a la interiorización y responsabilidad del joven. Finaliza, por tanto, la capacidad de control global ideológico del Estado sobre la población. En definitiva,

la disciplina externa -según grandes eventos de control de población- deja paso a la formación individual. No obstante, este reto, sólo es posible que lo recojan los grupos minoritarios de jóvenes que están en estrecho contacto con las enseñanzas confesionales y sus organizaciones de apoyo.

En este mismo sentido la problemática juvenil será una cuestión no resuelta en todo el período del franquismo. Como una de las soluciones posibles a su formación, se emplazará a los padres a que actúen como los primeros educadores de sus hijos. Es uno de los últimos recursos que se utilizarían en la labor de educación juvenil, y más concretamente en lo que es una de las mayores preocupaciones: la educación sexual.

"Seamos realistas. Los jóvenes seguirán cambiando entre sí conocimientos sobre temas relativos al origen de la vida, del amor, del matrimonio, de las perversiones callejeras que tienen una nefasta influencia en la vida espiritual, la valoración de los hechos, su futuro papel de padres.

Si los padres persisten en su silencio, no queda más camino que el libro o el colegio. El libro es algo lejano (...).

El colegio, ordinariamente se limita a una labor personal; otras veces, a un intento de información colectiva que se ha reducido a amenazas o loas a una eterna pureza, según el bando en que milite"²⁴⁵.

Interesante este cambio sobre la concepción de los jóvenes, que no deja de reconocer, indirectamente, la realidad que se da en la vida social. Es el mejor exponente de los nuevos cambios que trae la década de los sesenta, y sobre, todo la irrupción de la cultura del ocio. Tal como señalábamos, el sistema educativo se muestra ajeno a dichos cambios de costumbres, interesado más en una divulgación ideológica, irreal y vacía.

El mismo método de valoración de la vida personal es el que se propone, por último, como el más adecuado para que el joven pueda desarrollarse en un mundo cambiante. Se le otorga protagonismo para que sea capaz de enfrentarse a su momento. En este caso que comentamos sería la formación de su objetividad el mecanismo que, basado en la razón, le puede ayudar a discernir las situaciones

problemáticas con las que tendrá que convivir.

"En cualquier circunstancia histórica la autonomía personal será siempre un alto valor humano; pero cuando se hacen cada vez más patentes los influjos que tienden a la enajenación intelectual del individuo, parece que es tarea de especial urgencia ayudar a la formación de todas aquellas disposiciones que faciliten la utilización de la razón no en su función técnica, sino en su dimensión práctica, de manera que se dote a los jóvenes de los recursos interiores que les posibilitarán la realización de una vida personal"²⁴⁶.

5.2.2.4.- La orientación juvenil.

Un campo de preocupación específico de los alumnos de secundaria es lo que se refiere a su formación moral y religiosa. De toda la problemática juvenil, y en el interés sobre su educación es lo que sobresale en los textos de la REP es la referencia a la influencia que podría tener el cine en la juventud española.

La primera información data del año 1944, cuando en la XII Semana de Educación Nacional, se pone en guardia a los educadores sobre el efecto que puede tener este medio artístico-cultural en los alumnos de secundaria. Dentro de las conclusiones de dicha semana sobresale la idea de "inmunizar a la juventud contra los efectos de un cine inadecuado". El método se basaría en: " la debida selección de películas y la vulgarización del cine pedagógico". Los cuidados educativos estarían justificados por "su malsana dirección" que halaga "las bajas pasiones". El interés de las empresas productoras de películas no iría por el mismo camino que los intereses educativos, pues se basan en una constante "desviación inmoral"²⁴⁷.

El cine y su relación con la juventud sería uno de los temas prioritarios sobre los cuidados que debe tener la educación en la formación de la juventud. El cine, como tal, adquiere en la España franquista gran importancia, al ser una producción cultural que no puede ser controlada desde el interior. La producción cinematográfica, normalmente extranjera, se veía como irrupción de una cultura contrapuesta a las costumbres y hábitos fundamentados en la tradición católica.

Este interés se pone de relieve en los escritos monográficos que realiza la REP en los años cincuenta y cincuenta y uno. En ellos, se analizan los distintos enfoques y la importancia de la divulgación cinematográfica en la formación de la cultura de masas. En cualquier caso, la orientación educativa estará dirigida a utilizar la innovación tecnológica como un medio para la divulgación ideológica.

No se debe olvidar, como señalábamos con anterioridad, que los procesos culturales realizados en una dictadura no pueden considerarse como tales. Mas bien, lo que impera, como estrategia de los grupos rectores, es la posible utilización partidista de las proyecciones cinematográficas. El cine, como componente cultural que es, entraría a formar parte de las actividades susceptibles de control por parte de las autoridades.

Teniendo en cuenta lo dicho con anterioridad, el gran problema que se plantea ante la divulgación cinematográfica, es la censura. Dirigida a velar por las posibles desviaciones morales.

Bajo la opinión y justificación de la poca formación del público en materia cultural y cinematográfica, la censura entrará a formar parte del control ideológico, bajo la excusa de velar por la calidad de las películas.

"Los efectos del cine inmoral son: 1) precocidad pasional; 2) desviación afectiva; 3) depauperación orgánica, y 4) hastío del trabajo".

Para superar estas formas inmorales se pondría en práctica "una censura inteligente" que estimule al mismo tiempo "la industria cinematográfica española y cristiana".

Se toma el ejemplo de la actuación de la censura en los países hispánicos: "en los países americanos son las órdenes religiosas españolas el mejor dique para la perniciosa propaganda que supone el film. En España es la línea moral que se ha propuesto seguir y cuya fuerza más notable la constituye el hogar"²⁴⁸. Son las palabras que pronunció el Excmo. Sr. Rector de la Universidad Don Ciriaco Pérez

Bustamante, en la clausura del curso académico.

La preocupación por la influencia del cine sobre la juventud hace que se delegue en los responsables educativos la función de censores. El pedagogo sería el encargado "de preservar a sus alumnos de la perniciosa influencia del cine"²⁴⁹.

Ante esta situación, el García Hoz considera al cine como un elemento de distracción que puede estar en contradicción con la formación del ser humano: el cine "saca al sujeto de sí mismo y sácale hacia cosas exteriores", en contraposición a la educación propia del hombre, que es una formación basada en la reflexión interior²⁵⁰. Desde esta posición que mantiene el autor es desde la cual se puede comprender que el cine, como realidad externa a la espiritualidad, tome la consideración de inmoral y perniciosa.

Lo que propone García Hoz, es que el cine tendría que cumplir una función divulgativa basada en una posición activa -en contra de la pasividad social- de los organismos oficiales que influyen en la sociedad: Estado, Iglesia y organismos sociales, dentro de los cuales la familia ocuparía un lugar destacado.

"Junto a la actividad pasiva, que acabo de aludir, se adopta frente al cine una actitud activa, que se manifiesta en el deseo de utilizarle como medio de propaganda y de apostolado. Todo el esfuerzo de los Estados modernos para orientar el cine con arreglo a las formas políticas imperantes en cada Estado, todo el esfuerzo de la Iglesia por utilizar el cine como medio de difusión de ideas y sentimientos religiosos, y todo el esfuerzo de las entidades privadas por hacer que el cine sirva a los mismos fines que persigue la entidad, son manifestaciones de la actitud activa frente al cine, que se traduce en un deseo de internación creciente en la producción y distribución de películas"²⁵¹.

La intervención social y la censura actuarían sobre "el influjo innegable sobre las costumbres y moralidad de la multitud de espectadores". La orientación y selección estaría justificada por la innadecuada preparación de la multitud, "capaz de aceptar como buenas, incluso como laudables, las escenas vistas en la pantalla, lo que puede aumentar la delincuencia y pervertir las sanas costumbres que nos fueron legadas"²⁵².

Las instituciones encargadas del control de la producción y distribución cinematográfica estarían formadas por: Instituto de Investigaciones y Experiencias Cinematográficas, y el recién creado Departamento de Filmología, dirigido éste, conjuntamente, por la Sección de Pedagogía experimental del Instituto "San José de Calasanz" de Pedagogía y la de Psicología experimental del Instituto "Luis Vives" de Filosofía, "pertenecientes ambos al Consejo Superior de Investigaciones Científicas"²⁵³.

La orientación que se realiza hacia el mundo de la juventud, estaría basada tanto en su formación educativa como ideológica. El joven, por su propia definición, estaría en un momento psicológico propicio para recibir adecuadamente el mundo de los valores. Actuaciones, que en este caso, se transmitirían por medio del cine. Esta es la propuesta:

"Si idealismo es en su mayor grado la vida del adolescente y ficción ideal en el fondo y en las formas, casi todos los temas planteados en el actual cine concebido más en el aspecto comercial que en el educativo, podrían llegar las voces de los educadores a ese mundillo cinematográfico para que ese idealismo de nuestras juventudes fuese debidamente explotado con los grandes temas de la vida, de la Religión y de la Patria"²⁵⁴.

Del mundo adolescente, las chicas formarían un grupo altamente influenciado por este medio. El carácter propicio a la ensoñación de las jóvenes se vería distorsionado por las escenas de las películas en las que sobresalen "salones lujosos, vestidos bonitos". El cine las trasporta y dirige a "devorar las historias, las crónicas de casamientos, los divorcios y las aventuras de Hollywood". Será la primera y única vez en que aparece una referencia explícita al cine norteamericano.

Esta ensoñación que propician las imágenes estaría -y de ahí el carácter peligroso del cine- enfrentada a la propia realidad de las jóvenes españolas. La conclusión a la que llega García Yagüe es determinante:

"¿Se puede imaginar después un trabajo regular en la casa paterna, con sus obligaciones vulgares e intrascendentes?"²⁵⁵.

Al objeto de controlar adecuadamente la producción cinematográfica -sobre todo la que proviene del exterior- se ponen en marcha un conjunto de organismos: "(...) una comisión de Censura Cinematográfica y una Junta Nacional Superior de Censura cinematográfica, ambas adscritas a la Vicesecretaría de Educación Popular"²⁵⁶.

Se unificará -por medio de los organismos descritos- la censura moral española "en virtud de normas dictadas el 17 de febrero de este año por el Presidente de la Comisión Episcopal de ortodoxia y moralidad". Las conclusiones de la Comisión se dirigirán a organizar, por edades, las distintas valoraciones morales de cada una de las películas: "jóvenes o mayores (mayores, y mayores con reparos) y peligrosa. Los límites de edad para los niños y jóvenes son los catorce y veintiun años"²⁵⁷.

La coincidencia es total en cuanto a la denominada "importancia pedagógico-social del cine, por su gran fuerza de penetración en las masas y su incomparable expansión". En palabras de Pío XII, ya indicaba que "va a llegar a ser el más eficaz medio de influencia ideológica (...)"²⁵⁸. Posiblemente su influencia se debe -según García Hoz- a: "una noción ilusionada de la vida, más en el plano sensible natural"²⁵⁹.

La influencia cinematográfica -por medio de la ilusión- es la que ayudaría a propiciar un tipo de cine adecuado para la divulgación religiosa. Las palabras de Garmendia de Otaola resumen, en su sentido más amplio esta orientación:

"De todos modos el film hagiográfico actual nos acerca a Dios. (...) No hay convergencia de ambas realidades. Más el cine sagrado influye en el espectador mediante la simpatía, el previo conocimiento y la propia experiencia religiosa. Siempre que ésta exista, el film podrá engendrar en el alma una profunda resonancia espiritual"²⁶⁰.

De los ideales se puede pasar a los hechos, y en este caso mostraremos el curriculum de periodista dedicado a instrumentar "como censor" la cultura cinematográfica.

Lo que podría ser una biografía profesional sin mayor importancia, adquiere un mayor significado cuando la ponemos en contacto con toda una tendencia general de control cultural. El recorrido profesional, que mostraremos a continuación, puede ayudarnos a comprender lo dicho con anterioridad.

"Quiero sintetizar en estas líneas mi experiencia de más de quince años preocupado por estos asuntos cinematográficos. Como crítico del periódico *Signo*, como secretario del Secretariado Católico de Espectáculos de la Junta Nacional de Acción Católica: como redactor cinematográfico de la revista *Ecclesia*: como Vocal de la Junta Nacional Permanente de Vigilancia de Espectáculos, miembro de Congresos Internacionales sobre cine en Bruselas, París y Roma, y corresponsal en España de la *Revista Internacional de Cine*, que edita la Oficina Católica Internacional, he podido vivir y estudiar los problemas que se plantean en torno a las relaciones entre el cine y la religión, y he podido palpar la honda preocupación que el cine, como instrumento de difusión religiosa, despierta en los medios internacionales"²⁶¹.

Las fuentes de las que se parte en el tratamiento religioso del cine serían "Divini Illius Magistri" y la "Vigilanti Eura", del día 29 de junio de 1936. "El Santo Padre deplora en ella que los poderosos medios de divulgación que el cine posee estén a menudo subordinados a la excitación de las pasiones y a la ávida búsqueda de la ganancia material"²⁶².

Otra de las variantes, en este mismo sentido de divulgación religiosa se dirigirá al estudio de la ayuda que puede prestar el cine a la actividades relacionadas con la catequesis.

"La película catequística, en todos sus aspectos, ha sido estudiada por los medios católicos internacionales, pero sobre todo en Roma, bajo la inspiración del Vaticano, por el Centro Católico Cinematográfico de la Ciudad Eterna, que desde hace tiempo puso manos a la obra con el propósito de traducir a la pantalla el lenguaje de la doctrina cristiana. (...)

Con estas experiencias concretas se ha podido comprobar los resultados en la enseñanza del Catecismo y afirmar que los films catequísticos que se preparan responden a las exigencias de los sacerdotes, maestros y padres"²⁶³.

Por último, los encargados de regular y estar atentos a la divulgación cinematográfica serán las organizaciones de Acción Católica; tal como lo recoge la REP en un informe sobre la "Asamblea de cine Educativo, Colaboración con la Acción Católica". En ella, la actuación en España se debería basar en un conjunto de disposiciones que buscarían la estrecha relación de todos los organismos implicados en la producción cinematográfica. El ejemplo que mostramos es ilustrativo de este intento.

- "1) Que la influencia considerable ejercida por el cine sobre la mente y el corazón del espectador no puede dejar indiferente a ninguna organización de Acción Católica, sea cual fuese;
- 2) Que, por otra parte, los centros cinematográficos nacionales no podrían cumplir su tarea sin el apoyo de dichos organismos.

La Asamblea recuerda:

Que se establezca una colaboración activa y confiada entre los centros católicos nacionales de cine y las organizaciones de Acción Católica, con miras a una penetración efectiva en la juventud, en los medios dirigentes y en la masa"²⁶⁴.

5.3.- DE LA UNIVERSIDAD IMPERIAL A LA UNIVERSIDAD SIN IDEOLOGÍA.

La pretensión de construir la universidad a imagen de la formación ideológica que alcanzó el poder a raíz del alzamiento del 18 de julio de 1936, es uno de los objetivos que se manifestará a lo largo de las interpretaciones que realiza la REP.

Se pretende, después de los años de gran confrontación ideológica, previos a la Guerra Civil, reinsertar la actividad universitaria según los nuevos cánones educativos que hacen acto de presencia en la formación del nuevo Estado".

Se pretende dirigir y gestionar la universidad bajo un gran propósito: hacer ciencia española. Lo español se tiene que interpretar, en estos momentos iniciales de la reestructuración universitaria, tanto administrativa como ideológicamente, como

ciencia católica, asociado al grupo de valores que acompaña esta definición. En este contexto, prioritariamente en la década de los cuarenta y cincuenta, se producen los momentos más significativos en cuanto que tienen la misión de seleccionar y orientar a los profesores sobre las nuevas directrices científicas.

Por la propia importancia que tiene la población universitaria, como generadora y formadora de los futuros cuadros dirigentes, el interés en el control de la actividad universitaria se pone de relieve desde los primeros momentos de la formación del estado franquista. Es justamente esto último lo que evidencia el tratamiento que hace la REP y que se manifestará en varios aspectos: el propio concepto de universidad, la formación universitaria y lo que, en términos genéricos, nos podríamos referir como el ambiente del mundo universitario. Esta perspectiva nos lleva a hablar de la visión que de la Universidad tienen los autores que forman el conjunto de colaboradores de la Revista.

Desde las primeras descripciones se busca fundamentar el modelo de Universidad que se pretende incluir en la concepción general del sistema educativo.

Alejados de los "tipos llamados francés y germánico", que se consideran no satisfactorios, es el "intento de capturar el ideal de la universidad española" que se acerca mucho más al "tipo de universidad educadora, que perdura en la inglesa actual".

Desde la Historia comparada, la universidad inglesa parece ser el modelo al cual se tendría que acomodar el pretendido modelo español. Lo que le hace atractivo es que los propios ingleses, "amantes conservadores de la tradición, han guardado celosamente la preciada reliquia de la universidad medieval". Si lo medieval es la base sobre la que se edificará la futura universidad española, existe un aspecto que no la identifica totalmente: "la ausencia del elevado espíritu religioso". Se rechaza, del mismo modo, el excesivo "signo positivista" que impera en dicha universidad.

La influencia de la tradición medieval española -después del recorrido comparativo- sería el punto de partida desde el cual arrancaría la pretendida

renovación universitaria.

"Porque es de saber que la Universidad española fue un día, cuando se hallaba en plena posesión de sus esencias propias, modelo en el plano educador, del resto del mundo culto, y Salamanca y Alcalá faros luminosos del saber y del hacer espiritual. Con esta gloriosa tradición universitaria aspira a enlazar nuestra moderna universidad"²⁶⁵.

La pretensión de adaptarse a las necesidades del momento, según manifiesta García Yagüe, no la impiden que tenga que mirar "hacia el sentido que tomó la época medieval, causa de su esplendor y quizás origen del floreciente desarrollo cultural de Europa". Lo prioritario sería el deseo de formar "al hombre integral de fuerte carácter y sólidas convicciones". Tendría que luchar por hacer prevalecer en el hombre, "la cultura y formación contrapuesta a especialización"²⁶⁶.

La promulgación de la Ley Universitaria (1943) hace que los comentarios que se realizan a dicha Ley pretendan resaltar su carácter católico y nacionalsindicalista.

En el primero de los casos, se pone de manifiesto que en la Ley "entroncado su sentir con la tradición histórica española; quiere que la universidad sea católica en el dogma y la moral como guías". El ambiente en el cual tendría que desarrollar su labor debería estar impregnado por la "piedad que contribuya a fomentar la formación espiritual en todas las artes de la vida del estudiante".

Los límites políticos de su actividad vendrían acotados por la "exigencia a la universidad" de la acomodación "al ideal nacionalsindicalista y las fuentes programáticas del movimiento". Los propios principios políticos se complementarían en "las clases de formación política" a través del "Sindicato Español Universitario -SEU- que se encargan de difundir el espíritu de la Falange".

La posibilidad de la extensión de los estudios posteriores y los beneficios que el Estado ponía a disposición de los estudiantes, estarían de acuerdo y tendrían por base el sindicato de estudiantes, que actuaría como intermediario.

"Es a través de este organismo por el que se deban de dar los informes para la extensión universitaria, becas, intercambios con el extranjero, teniendo la representación de todos los escolares y formando parte con dos de sus miembros en la Junta de Gobierno de la Universidad"²⁶⁷.

Dejando a un lado los intereses manifiestos en definir ideológicamente la actividad universitaria, ya en los años cincuenta se muestra lo que -desde este período- se formulará como el problema universitario español. Se tomará conciencia de la insuficiencia de la oferta universitaria, respecto a la pretensión de las capas medias de la población de adquirir y asegurar su estabilidad social, por medio de los estudios universitarios.

La interpretación que se hace de este fenómeno irá dirigida a justificar la excesiva población escolar que demanda dichos estudios. De este modo obligará al Estado, ante el "profundo e irresoluble" problema, a "disminuir el acceso a los centros universitarios". La universidad tomará la decisión de seleccionar a los alumnos ofreciendo sus aulas a "los superdotados" escogidos mediante examen de aptitudes" y adaptados "a las necesidades de la Facultad y al número de los que aspiran al ingreso en ella"²⁶⁸.

La situación de crisis que se expresa en la década de los cincuenta tiene su reflejo en C. Rubio: "Ruptura de la unidad de conciencia". Muestra la relación que tiene que existir entre la educación e industrialización. El ejemplo del que parte, es la pervivencia de la línea histórica desde "Carlos V y de la universidad del siglo XVI ejemplo de continuidad histórica y de unidad de conciencia". Resalta, el mismo autor, el estado en que se encuentra la universidad en estos momentos.

"Hoy en día la reconstrucción de una unidad de conciencia en la universidad y en general en toda la vida espiritual del país se ve trabada por la existencia de un desgarró social que es necesario reparar"²⁶⁹.

En la década de los sesenta se pone de manifiesto el excesivo dirigismo estatal. Han pasado ya los momentos en el que el control político de la Universidad estaba en manos de Falange. Hace acto de presencia -como en anteriores momentos- la tensión Iglesia-Estado. Nos encontramos ante las luchas por el control universitario por parte

de los grupos católicos. Así se manifiesta en el III Congreso de Pedagogía celebrado en Salamanca en 1964.

"Lo que durante mucho tiempo ha venido oscureciendo esta perspectiva de libertad ha sido el presupuesto liberal-nacionalista de que las universidades son, ineludiblemente, centros estatales de enseñanza, o que, en todo caso, deben de servir a la unidad nacional. Yo también tolero que alguien piense así y que quiera poner la actividad universitaria al servicio de la Nación pero ruego se me dé licencia para hablar con franqueza, como persona que ve en el nacionalismo algo superado, pese a ciertas apariencias que puedan hacer creer lo contrario"²⁷⁰.

En este mismo sentido coincide la opinión de García Hoz cuando nos habla de: "El poder de la universidad". Parte de un recorrido histórico para darnos a conocer cómo desde "la segunda mitad del siglo XVIII podemos asistir a un constante tiroteo de la universidad por parte de los reformadores".

En este mismo recorrido nos indica que "la situación fue empeorando en la primera mitad del siglo XIX. En el plan de estudios de 1845, hecho a imitación de Francia acabó con la independencia de la universidad española". El espacio universitario fue ocupado por "la oficina llamada Instrucción Pública de la cual emanaron programas, libros de texto, nombramientos de Rectores, Catedráticos y hasta circulares y órdenes", hasta lo más "trivial del régimen interno de las aulas"²⁷¹.

Independientemente de las luchas internas y tensiones que se manifestaron por el control universitario, una visión real de lo que acontece a la universidad en 1972 es la que nos propone el García Hoz. Ante la visión universitaria, que nos describe como crítica, nos induce hacia una solución, a todas luces inadecuada y ocultadora de la verdadera problemática universitaria. El cambio propuesto vendría por la reorientación de las metodologías en los propios estudios y en los propios estudiantes. Es, sin lugar a dudas, una respuesta "tecnocrática" a un problema eminentemente vinculado a la orientación y el tratamiento de la política educativa. Es un ejemplo, de la imposibilidad, por parte del franquismo de solucionar el problema universitario.

"La inquietud estudiantil y el descontento del profesorado tal vez apunten directamente a los aspectos institucionales de la universidad, o como ahora se dice, a la estructura de la institución universitaria. Más, apenas se intenta reposadamente conocer las causas y manifestaciones de la actual crisis universitaria, surge inevitablemente una alusión a los métodos de enseñanza.

Es la insistentemente pedida renovación de métodos de enseñanza universitaria, la idea de participación activa de los estudiantes, de la colaboración efectiva de todos los que constituyen la comunidad universitaria son tal vez los puntos de referencia más insistentemente repetidos"²⁷².

5.3.1.- MODELOS PATRIÓTICOS Y RELIGIOSOS PARA EL JOVEN UNIVERSITARIO.

Lo dicho con anterioridad nos muestra el interés de la REP en mostrar la línea de continuidad que se da en la tradición universitaria española la cual enlazaría con la formación del joven universitario.

En este ambiente, es desde el que se tiene que analizar otro de los apartados que aportan los textos de la revista. Este no sería otro que la función específica de los estudios universitarios. Anticipándonos a la descripción que intentaremos desarrollar, podemos decir que el objetivo prioritario que se otorga a la universidad española sería la formación de los grupos dirigentes.

Desde esta función analizaremos los rasgos y problemática que encierra esta orientación educativa. Desde los inicios de los años cuarenta se nos dice qué grupos se pueden definir como dirigentes:

"Pues tras estas instituciones colectivas están los auténticos protagonistas - jefes políticos y militares, gobiernos y Estados mayores, intelectuales-, que son realmente quienes producen los estímulos, dirigen todas las actividades y, consiguientemente, asumen la responsabilidad.

Este hecho plantea la necesidad de una educación específicamente cuidada para quienes, por sus estudios, posición social e influencia, tienen el papel dirigente en las masas"²⁷³.

Esta opinión es compartida por Ángeles Galino cuando habla de "la formación de selectos de núcleos directivos". Es una gran preocupación, según nos indica la autora, la que existe en "los círculos donde más ardientemente se impulsa la pedagogía política". Ante esta necesaria empresa de formación de cuadros dirigentes, "España puede ofrecer una gran tradición al ser la que llevó a cabo con ellas antes que nadie esta magna educación de los pueblos nuevos, incorporándolos a la Historia, conquistando antes tácitamente -educándolo- el elemento directivo"²⁷⁴.

La orientación que se da a la formación de los estudiantes va dirigida totalmente a los hombres. La mujer universitaria, como tal, no tiene apenas presencia en los textos: Se alude, en una única ocasión. Lo que prevalece es una cuidadosa selección y clara definición de sexos. Así, ante los estudios de comercio, se recuerda que "se tenga en cuenta la separación de sexos, que deberá implantarse en forma parecida y completa a como se ha llevado a cabo en el Bachillerato y en las Escuelas de Magisterio (...)".

Ante la demanda de estudios por parte de la mujer, se propone "las instituciones y condiciones sociales que capaciten a la mujer para trabajar en el hogar; y se evite, en lo posible, el emplearlas en oficinas"²⁷⁵.

Hemos dejado constancia de como la función prioritaria de la Universidad es la selección y formación de los grupos dirigentes. Como complemento a esta situación hacen acto de presencia los Colegios Mayores. La interpretación que se hace nos recuerda su origen y las características peculiares de los mismos, poco adecuadas para los nuevos tiempos. Puestos ya en marcha por la "Junta de Ampliación de Estudios, sin duda bien intencionados, no cristalizaron con suficiente acierto, debido a la ausencia en ellas del vivificador aliento religioso"²⁷⁶. Definido como el "órgano que sea el instituto que realice en toda su integridad la función educadora total que le ha sido encomendada".

Una de las funciones prioritarias que aparecen en los Colegios Mayores esta dirigida a la formación religiosa "ocupa la cúspide cimera de la escala axiológica espiritual, el valor religioso: la religión vivificándolo todo". El ejemplo se remontaría

a los propios "Colegios de la España Imperial". El ritmo de estudios y vida de los alumnos internos se iniciaba "con el Santo Sacrificio y terminaba, en la reunión general de la noche con el rezo del Rosario"²⁷⁷.

El ideal de vida del colegial se concretaría en "el amor a Dios y el amor a España", sin excluir la vida material, la cual se interpreta como "la propia del cuerpo, integrando con ella el ciclo armónico de la educación"²⁷⁸.

En la dirección del discurso que estamos tratando podemos extraer un conjunto de conclusiones que mostraremos a continuación.

"Los Colegios Mayores Universitarios son, pues, a modo de una España en pequeño, campo de experimentación en que se pone a prueba el valor de aquellos selectos que aspiran a regir los puestos de relieve nacional, una facultad de recto gobierno dentro de la Universidad, una escuela en que se aprende a amar a la patria y servirla hasta el sacrificio si fuera preciso, un instituto de sensatez y prudencia, no sólo teórica, que militariza y frustra las mentalidades, sino también práctica -que no sólo con especulación teórica se gobierna, sino con buena teoría cimentadora de práctica- una academia de formación social desde los aspectos aparentemente menos trascendentes del trato y convivencia social hasta los excelsos del servicio abnegado"²⁷⁹.

De la misma opinión es R. Marín cuando nos indica que la "preocupación por la enseñanza universitaria es obsesionante". Entre sus preocupaciones estaría la "captación de los intelectuales por los intelectuales" y el propio esfuerzo que tiene que hacer el ambiente universitario "en pro de las clases directoras". El ejemplo que toma y nos muestra es el trabajo univesitario que se realiza -en la línea comentada- en la Universidad Católica de Tokio donde se pretende, al mismo tiempo que la captación de "las inteligencias más serias y profundas para hacer de ellos los cimientos de nuestra iglesia" introducir "en el trabajo científico la cultura de la iglesia por todas las partes"²⁸⁰.

La preparación de los jóvenes universitarios se basaría en la responsabilidad que tendrían que asumir como futuros guardianes de los ideales políticos-religiosos que sustentaba el Régimen. Según A. Otaola la permanencia de los valores que propugna el Estado sólo se puede llevar a cabo con rigor contando con la preparación

y selección de los jóvenes que estarían llamados a desempeñar puestos de responsabilidad en el aparato del Estado. El texto, así lo indica.

"Preparemos un glorioso porvenir. Preocupémonos de los selectos, que la cimentarán y sostendrán en sus hombros de cíclope. Sólo las minorías selectas, bien formadas y equipadas, pueden traernos la gloria y el bienestar. Minorías, juventud, educación cuidadosa, he aquí los factores necesarios para que la cultura renazca en el mundo. (...)

Para educar a estos astros en su misión habrá que aislarlos herméticamente de la ordinariez de la vida actual, llevarlos a los campos nítidos y asentrales donde un castillo feudal, unas ruinas sagradas (...). Todo allí será selecto: la dirección y el claustro de profesores arrastrará con su impecable conducta y su ejemplaridad a la imitación y a la perfección"²⁸¹.

En estos afanes de contar con los mejores jóvenes se ofrecerá la posibilidad a aquellos "individuos (niños superdotados y pobres) la concesión gratuita de medios económicos a todos los que careciendo de ellos se encuentren óptimamente dotados por Dios". La política de becas se extendería en esta dirección al verse el Estado necesitado de "seleccionar a los individuos mejor dotados, para construir con ellos auténticas minorías aristocráticas de la inteligencia, las cuales deberán ocupar los puestos rectores de la sociedad"²⁸².

En la década de los sesenta, el cambio que se produce en la formación universitaria, adquiere un rasgo más economicista. Se habla de "la formación de grupos minoritarios y cuadros especializados que se pongan al frente de los grandes sectores de la vida económico-social".

"Tenemos que percatarnos de que el éxito de nuestro plan de desarrollo económico y social sólo podrá asegurarse si flanqueamos su realización con una mayor preparación de nuestro pueblo y ponemos su sentido y su finalidad última en los dominios del espíritu y de la cultura"²⁸³.

Al igual que la función de los Colegios Mayores, el Sindicato de Estudiantes Universitario forma parte de los apoyos externos que estarían implícitos en la formación universitaria.

En su aparición en la REP (1966) se aprecia un intento de aglutinar el descontento universitario imperante en estos años. Definido como entidad corporativa al servicio del estamento estudiantil de enseñanza superior, su mayor interés -según sus líneas programáticas- estaría en facilitar "la incorporación sucesiva a la vida de la sociedad española". El intento de normalización estudiantil se pretende con el llamamiento que se hace a la responsabilidad, y será la función intermediaria del sindicato entre "la sociedad y el Estado para facilitar el mutuo acuerdo a fin de conseguir la armonía de los intereses respectivos en aras del bien común"²⁸⁴ (Consejo de Ministros del 2 de abril de 1965).

El éxito no sólo en lo estrictamente económico y social de las minorías rectoras, vendría definido por un conjunto de cualidades que formarían parte del perfil del dirigente: "(...)seres sanos, física y mentalmente aptos; lo seres superiores, los superdotados, los genios". Serán capaces de superar la crisis y "formar la nueva civilización".

La obligación universitaria es contundente: "debemos instruir nuestras estirpes superiores que darán a la sociedad un repuesto inagotable de hombres superiores, de creadores, y, de tiempo en tiempo un genio, uno de esos espíritus infinitos, raros, pero infinitamente precisos, que truncan el destino de los pueblos"²⁸⁵.

La década de los setenta se adentra mucho más, en la formación de "hombres capaces de formular problemas o dar soluciones originales a los pueblos que la vida, la sociedad o la ciencia plantea".

La educación universitaria va más en la dirección de formar en las nuevas tendencias al objeto de que se puedan incorporar "a las innovaciones que se introducen en la vida, y especialmente en la técnica". En este mismo sentido y reiterando la posición del personalismo, García Hoz finaliza planteando la necesidad de "estimular sistemáticamente el potencial creativo que cada hombre tiene"²⁸⁶.

5.4. LA EDUCACIÓN NO FORMAL: MISIONES PEDAGÓGICAS

Dentro de la organización interna de Misiones Pedagógicas, los colaboradores de la REP desempeñaron un papel importante a la hora de responsabilizarse en la elección y orientación de las ponencias.

Sin perder la orientación netamente educativa -elevar los conocimientos pedagógicos del medio rural- Misiones Pedagógicas cuenta, como colaboradores externos a un conjunto de organismos que forman parte del mismo interés educativo que prevalece en este momento. Todo el conjunto divulgativo participa de la misma orientación educativa.

Con una organización territorial basada en la distribución por provincias, el recorrido geográfico que realiza Misiones Pedagógicas se extendiera por el siguiente conjunto de ciudades: Albacete, Oviedo, Salamanca, Granada, Alicante, Pamplona, Gerona, Segovia, Cáceres, Málaga, Huesca, Bilbao, Madrid, Palma de Mallorca, Palencia, Cádiz, Huelva, Zaragoza, Burgos, Menorca, Orense, San Sebastián y Valladolid.

Como organismos colaboradores podemos señalar, en primer lugar, aquellos en los que prevalece la orientación netamente educativa. Serán los encargados de formular las propuestas educativas, base de la divulgación del propio proyecto de Misiones Pedagógicas.

Se tiene que destacar la presencia del Servicio de Inspección en la casi totalidad de las actuaciones en sus distintos niveles educativos. Previamente - y siempre seguidos de las actuaciones de los representantes de la REP- está presente el Inspector Jefe Provincial. Una sola vez hace acto de presencia el Inspector General de Enseñanza Primaria. La presencia del profesorado de las distintas Escuelas Normales es, del mismo modo, prácticamente constante, en todas las sesiones. Del conjunto del profesorado de las Escuelas Normales sobresalen significativamente los directores de las mismas. Otro grupo relevante es el que corresponde a los profesores de Enseñan-

zas Medias, acompañados de los directores de centros de Enseñanzas Medias. Para finalizar, en este grupo de colaboradores-enseñantes, se personó en las jornadas por dos veces, el Director General de Enseñanza.

En segundo lugar, entre los organismos colaboradores no específicamente educativos, sobresale la presencia de la Iglesia. Podemos indicar que su colaboración es constante en todas las citas que realizó Misiones Pedagógicas. Del grupo eclesiástico destaca la representación de los Obispos. Sigue, aunque minoritariamente, un conjunto de cargos eclesiásticos: Canónigos, Vicarios, Magistral, Arzobispo y Arcipreste. En esta misma línea participa Acción Católica, SEN y Frente de Juventudes, pudiendo constatar que este último organismo mantiene una presencia del 50% en la divulgación de Misiones Pedagógicas.

En un tercer y último lugar citamos a aquellos organismos que manifiestan una discreta presencia en la organización de Misiones Pedagógicas. Podemos indicar que son los que hacen referencia al ámbito universitario, y están acompañados por otro conjunto de instituciones que complementan la organización: Gobierno Civil, Ayuntamientos, Diputaciones, Instituto Nacional de Previsión, Asociación de Maestros Católicos, Servicio de Agricultura y Servicio de Puericultura.

Dirigidas a la preparación del maestro rural, las ponencias de Misiones Pedagógicas se pueden agruparlas según el enunciado de las comunicaciones. Señalar inicialmente, que el objetivo general es la formación del maestro y la potenciación de sus conocimientos didácticos.

Uno de los campos temáticos tratados será el concepto de educación. Por el número de ponencias, el concepto de educación se traslada al estudio del concepto de hombre, fines y valores educativos. Se muestra una vez más un interés histórico en el tratamiento de la tradición educativa española.

El conjunto de comunicaciones dirigidas a la Didáctica se desarrolla en varias facetas, según las áreas a las que hagan referencia. De forma considerable destacan

dos materias : Geografía-Historia y Literatura.

En la área de conocimiento histórico coexisten dos intereses en el tratamiento de la materia. En primer lugar, el interés en presentar claramente el conocimiento del territorio español por medio de la Geografía y de los hechos históricos que han acompañado toda la tradición española, que nos llevaría a la divulgación del sentimiento patriótico.

En cuanto a la Literatura, mantiene el interés en profundizar y analizar los estudios de la didáctica específica de la materia y de los autores clásicos españoles, con un intento de vincular lenguaje a discurso patriótico.

El tratamiento de la didáctica de las Ciencias Naturales marca una tendencia hacia la revalorización de los estudios de Agricultura. Se complementa este apartado con la orientación agrícola que se imparte en estos momentos en las escuelas rurales.

Por último, otro centro de atención se dirige al trabajo de las distintas áreas más cercanas al tratamiento universitario y que abarcan las teorías de la didáctica general hasta los estudios estéticos.

No cabe duda de que el interés en el trabajo de Misiones hacia el espacio rural se cumple. Está constatado por el número de ponencias que van encaminadas a desarrollar este objetivo.

Varios son los aspectos que se tratan desde esta óptica. Lo más sobresaliente es la divulgación del propio sentido y trabajo del maestro rural, su aislamiento, su vocación. Se trata en general de potenciar o ayudar a la reflexión del maestro ante su propio trabajo.

En este ámbito destaca, del mismo modo, la particular visión de la religiosidad en unión a su preparación espiritual y a la función que tiene que desempeñar el maestro, no sólo dentro del espacio escolar, sino de colaboración junto al sacerdote.

Se llega a la identificación de ambos cometidos. Dentro de las facetas de la tarea escolar destaca la formación patriótica, que estaría presente en la acción educativa. El maestro tiene que ser capaz de influir y trabajar según el ideario de la "Nueva España".

La pertenencia a Acción Católica, como animadora de la difusión de los valores cristianos, sería un aspecto que acompañaría al maestro. Su formación por medio de libros adecuados -religiosos fundamentalmente- tendría la peculiaridad de salvarle del aislamiento y soledad. Por último, se desprende de las ponencias de la REP el interés en mostrar el camino que el maestro rural tiene que desarrollar para alcanzar su vocación.

Las ponencias de Misiones dedicadas a la escuela rural mantienen las mismas características que las citadas sobre el perfil del maestro: rural, patriótico, religioso y vinculado seriamente a la vida cotidiana y social del pueblo donde trabaja. Existen, no obstante, aspectos diferenciadores.

En este orden de cosas adquiere importancia la función de colaboración con las familias. Toma importancia la formación por medio de las bibliotecas escolares - señalando reiteradamente los peligros de los libros inadecuados-, como medio tanto de divulgación cultural general, como de divulgación cultural patriótica y cultural religiosa. Esta última se realizaría, con total exclusividad, a través del catecismo. Por último, la escuela tendrá un carácter higienista, en consonancia con las épocas de la posguerra.

Un bloque con sentido propio es el que comprende la presencia de la religión en la educación. Se hace a partir de la divulgación de biografías de santos y personajes relevantes de la vida eclesiástica, un lugar destacado en los espacios escolares. La didáctica aplicada a la divulgación religiosa y la función y trabajo que desarrolla Acción Católica en la educación son otros de los motivos que se contemplan en el tratamiento religioso en las escuelas. Se puede interpretar que existe una total vinculación del clero con la práctica docente.

El mundo del niño-alumno y sus características psicológicas, el estudio del rendimiento académico, unido a las dificultades del trabajo educativo con los niños delincuentes y la necesidad de potenciar la disciplina escolar es otro de los bloques significativos en las ponencias de Misiones. Este mismo apartado se trata desde dos vertientes: la divulgación psicológica y la necesidad de contar para el tratamiento correctivo con la formación religiosa.

En lo que se refiere a la educación específica de la mujer, ésta se centra en el mundo exclusivo de las tareas del hogar. Se valorará, en todas las ponencias que tratan del mundo femenino, la dedicación a la artesanía y a la formación manual, que tendrá su expresión en los bordados, en el rescate y puesta al día de las tradiciones de la vida familiar. La mujer participa en otro campo que se le asignará como propio: el Folklore.

El tratamiento que hace Misiones de la cultura se traduce a la expresión genérica de Folklore. Sus manifestaciones serían los clásicos de cantos y bailes populares. No obstante, en este ámbito se muestra necesidad de valorar el patrimonio artístico provincial. Tenemos que recordar que las jornadas de Misiones Pedagógicas iban acompañadas del recorrido y estudio de los monumentos y manifestaciones artísticas de las ciudades donde se impartían.

Por último, señalar como formación tangencial pero no exenta de importancia, el interés mostrado por Misiones de que la escuela fuese un lugar de orientación y divulgación de los trabajos agrícolas. Se pretende que los niños, futuros agricultores, se familiarizasen con las nuevas técnicas aplicadas al campo. De ahí la presencia en Semanas Pedagógicas de responsables del Ministerio de Agricultura. Este interés va unido al ya indicado sobre materias afines a los conocimientos del área de las Ciencias Naturales.

A pesar de las pocas veces que se nos habla en la REP de Misiones Pedagógicas -como reflexión interna- se observa en 1950 una gran desilusión que contrasta con las expectativas de éxito que pretendía lograr la actuación pedagógica. La considera-

ción de Misiones como una de las estrategias válidas para elevar los conocimientos de los pueblos por medio de los maestros rurales parece que toca a su fin. La realidad educativa es la que es, y los modelos educativos altamente ideologizados ayudan con su carga de ilusión pero no pueden sobrepasar los límites que impone la realidad cotidiana. La escuela es un complejo mundo de relaciones en la que están presentes, entre otros, el mundo económico y social.

Será pues en 1950 cuando se inician las primeras expresiones de cansancio, eso sí, bajo un enmascaramiento literario que nos pretende convencer de lo contrario.

"Una, dos, diez..., treinta..., treinta y una Semana de Misiones Pedagógicas llevamos ya, y ¡Qué difícil dar un poco de novedad a la referencia! la cronista se encuentra, ciertamente, un tanto perpleja al dar a la Revista Española de Pedagogía la misma reseña, pues nuestras Semanas se parecen tanto unas a otras, que teme incurrir en monotonía al resumirlas. Y no obstante, en esta aparente monotonía está, sin duda alguna, su mayor elogio, la prueba más palpable de un crédito y eficacia. Se podría decir que es una monotonía fecunda de las cosas logradas.

¿Por ventura no se siembra todos los años el trigo del mismo modo con la misma ilusión de su fecundidad y se recoge con el mismo gozo de ver convertida en realidad la esperanza (...)?

Pues así es en nuestras Semanas de Misiones Pedagógicas. La misma organización en todas, en todas un parecido temario, y en todas también, por la gracia de Dios, el mismo lisonjero de compenetración y de simpatía con los maestros"²⁸⁷.

Como ejemplo de organización podemos indicar como se efectuaba el recorrido organizativo en una misión pedagógica. Tomamos como referencia la realizada en la provincia de Valencia. En este caso queda patente el grado de participación de los distintos organismos provinciales.

"Esta salida tuvo lugar a petición del Excelentísimo Gobernador Civil y Jefe Provincial del Movimiento de Valencia, Don Diego Salas Pombo, deseoso de llevar a esas lejanas tierras de su gobierno ese elemento cultural (...).

Puestos en contacto los correspondientes servicios de la Jefatura Provincial del Movimiento con la Dirección de este Instituto (...) se confeccionó el

oportuno proyecto para su ejecución inmediata, dando cuenta del mismo (...) especialmente a la Inspección Provincial de Primera Enseñanza.

(...) Se incorporó a la misma el Inspector de la Zona y los estudiantes camaradas del Frente de Juventudes, encargados no sólo de la participación en los mismos, si no de estudiar su organización y funcionamiento en vistas a la creación en Valencia de un centro misional pedagógico en coordinación con el departamento de este Instituto"²⁸⁸.

Si comentábamos con anterioridad que la escuela es un indicador social de primer orden, en lo que se refiere a la percepción manifestada muy escasa por Misiones Pedagógicas, se nos descubre al final de su andadura (1952) la imposibilidad de conseguir los objetivos educativos para los que fue creada. Es altamente significativo que el año de la última Misión Pedagógica se cierre con una gran carga crítica solapada de este proyecto educativo. Bajo el eufemismo "otros problemas pendientes" se justifican los obstáculos que se interponen al desarrollo de esta idea misionera y educativa.

"Las jornadas de Misiones Rurales, en su constante recorrido por los pueblos en contacto directo con la realidad en su propio medio, comprueban reiteradamente cómo en muchas zonas la escuela no puede realizar con plena eficacia su trabajo en razón a la existencia de otros problemas vitales que podían acaso ser solucionados ensayando una actuación global que abarcase todos los problemas"²⁸⁹.

Los conceptos básicos que se muestran en sus textos se inician, dentro de las recopilaciones que se hacen en las ponencias, de una forma más contundente en los primeros años, para ir deslizándose hacia noticias meramente descriptivas, período que abarca el final de los años cuarenta. A partir de este momento, se considera una rutina educativa el trabajo realizado por Misiones, tal como se recoge en los textos de la REP.

Si tomamos, como punto de partida, las opiniones sobre educación y escuela, vemos que se incide con profusión en los primeros años desapareciendo dicho interés en los años posteriores.

La exposición más sistemática de conceptos educativos aparece en los primeros años (1943-1944), y será desde este momento desde el que podemos comentar el modelo educativo que se desprende de las aportaciones de la REP sobre Misiones.

En nuestro análisis tomamos los siguientes bloques de contenido para su estudio más específico: educación, escuela, maestro y alumnos.

5.4.1.- Pedagogía militante y Educación.

Del conjunto de crónicas que realiza Misiones Pedagógicas, podemos adelantar que el concepto de educación va unido a la exaltación del ideal patriótico. Son los años cuarenta (1943-1948) y se pretende, entre otros objetivos, normalizar y cohesionar las distintas disciplinas educativas y su fundamentación, de modo que refuerza el propio concepto de Patria dentro de la redefinición que tiene que realizar el "Nuevo Estado".

En esta línea se tiene que estudiar lo que se considera una difícil interpretación de patria.

"El señor Martínez Val propone considerar la patria como una unidad de origen y de destino, o sea, de sangre y de cultura, recordando, así los elementos naturales y los valores que existen en la patria".

La elaboración partiría de la forma Agustiniiana: "Amor siempre a tus prójimos, más que a tus prójimos, a tus padres; más que a tus padres a la Patria; más que a la Patria a Dios"²⁹⁰.

En el caso de España al patriotismo se llega por el amor que tiene "el niño" por su pueblo "por su término" identificándolo con ese amor a la "Patria chica el amor grande de la Patria grande: España". Sería recordar lo que ya trató Sto. Tomás "como unidad en la variedad"²⁹¹.

El interés patriótico predispondrá a la educación, por medio de los niños,

"(...) agarrados a los restos de la tradición, levantar la España, que desde siglos llevaba una vida de decadencia. Ese sentido más profundo que se recoge de nuestra cruzada de liberación: amar y sentir nuestro destino imperial, espiritual y civilizador, y Misiones conductores del mundo por el honor, espíritu, dignidad y conciencia de servicio y deber"²⁹².

El espíritu más palpable de la idea de patria lo encontramos en estos primeros momentos (1944) cuando se realizan las descripciones de lo que tiene que ser este ideal. Se toma como referencia a Navarra. Se la considera como, "(...) el arca santa de nuestras tradiciones hispánicas, refugio seguro contra los vaivenes de las convulsiones sociales que destruyen los suelos de la Europa civilizada (...)". Se resalta su armonía, de la que gozaba, y su equilibrio como pueblo, que se apoyaba en dos polos: "Felipe II en lo temporal y la Cúpula de San Pedro en lo espiritual"²⁹³. Ese ejemplo constituye las bases en la que se reafirma el organigrama del nuevo orden político-administrativo.

La fundamentación patriótica partiendo de la educación conexiona los conceptos filosóficos con los pedagógicos y toma como nexo el propio concepto de hombre. Para el ponente González Alvarez, "demostró como en el cristianismo hay un concepto total del hombre que satisface todas las exigencias pedagógicas, y es el único que puede servir para edificar sobre él un vasto ideal educativo"²⁹⁴.

La organización de la educación según García Hoz llevaría a "la necesidad de coordinar todos los grados de la enseñanza, en un acción nacional, que sea la mejor garantía de la conservación de los valores espirituales en nuestra patria"²⁹⁵. Así lo expresaba el autor en su discurso de clausura de las XVII Semanas de Misiones Pedagógicas en Ávila (1946).

Por último, el componente cultural de la educación, en palabras de Rosa Marín, y reseñando a Martínez Val, parten de la exaltación de la variedad española para indicar que "en el fondo está la concepción providencialista de la Historia". La clave de la cultura española sería la concepción "luminosa-trascendental agustiniana"²⁹⁶.

5.4.2.- La escuela como espacio de divulgación ideológica.

Ya desde la fundación de Misiones Pedagógicas (Albacete 1943), se muestra la transformación que se pretende realizar en la escuela desde las orientaciones educativas que la nueva situación política requería:

"(...) al surgir el Movimiento Nacional se hace preciso cambiar la escuela laica en escuela cristiana y hacer que en la escuela haya un auténtico ambiente de religiosidad".

El ponente que expresa estas ideas, inspector jefe de Primera Enseñanza, nos indica que: "Distinguir en la función religiosa dos partes: una, el fin de la misma, inmutable, impuesto por Dios; otra, el medio para llegar a ella, de carácter pedagógico". El medio no sería otro que: "haciendo efectivamente una vida religiosa en la escuela todos los días"²⁹⁷.

Una forma de dirigir los nuevos procedimientos para cambiar la educación se basaría en metodologías didácticas que estarían fundamentadas entre otras en el canto, que partiendo del entorno facilitaría el conocimiento regional. Basándose en él "pueden llevarse al alma espiritual las características raciales: nobleza, hidalguía, arrojo, espiritualidad, porque en el canto está todo ello"²⁹⁸. Ejemplo de todo lo indicado anteriormente es la elección que se hace de los pequeños pueblos que mantienen "su gran ruralismo y la diseminación de su población " que sirven de inspiración para la elección de las semanas pedagógicas²⁹⁹.

La escuela como preparación para la vida es otra de las concepciones que se propone. La vida es considerada como un "acto vital, como un ensanchamiento de las limitaciones que rodean al ser". El razonamiento lleva "a la consideración de la muerte como limitación de la vida e indica la necesidad de que la escuela prepare para morir". La autenticidad educativa comporta y está acompañada por "una pedagogía del dolor y del esfuerzo (...)"³⁰⁰.

La función de la escuela estaría sometida a las asignaturas del ámbito social.

Se tenía que pasar a hablar con los niños para hacer aflorar sus problemas, "de atender en todo momento a la dimensión sobrenatural de lo social con la caridad cristiana" ³⁰¹.

5.4.3.- Influencia del magisterio en el trabajo rural.

A lo largo de lo tratado se ha enunciado reiteradamente que la actuación educativa de Misiones Pedagógicas iba encaminada a extender los conocimientos pedagógicos en las áreas rurales.

En este momento trataremos de comprender qué percepción tiene Misiones del maestro rural y qué funciones pretende potenciar dirigiéndole a los nuevos saberes pedagógicos.

Dentro del ámbito de su trabajo, la función social del maestro le vendría de la mano de la vinculación con su entorno y, más concretamente, en su relación con las familias.

Se señala, no obstante, que es a la familia a quien corresponde por derecho natural, ocuparse de la educación del niño.

"El derecho que le asiste le viene por delegación del Estado, por delegación de los padres, al carecer ellos de preparación; por delegación divina y de la gracia. De ahí que el maestro, tenga que responder de su misión ante la familia, la Patria, y el Señor" ³⁰².

En su trabajo, y al objeto de que mejore su entorno:

"El maestro debe despertar el amor a la tierra y al pueblo, a la belleza del paisaje, del cultivo, la poesía que cantan los operarios agrícolas y la vida rural, recoger el material folklórico (coplas, refranes, cantos, etc). De este modo, el maestro será un artífice que mejore el ambiente rural en que trabaje" ³⁰³.

El trabajo rural y la incipiente industria agrícola entrarían a formar parte de los intereses que se pretenden fomentar en el maestro. "Destacar la misión del maestro

como alentador, como ejemplo y guía para llegar a tener una auténtica industria en todas las aldeas españolas"³⁰⁴.

Se comparte este mismo punto de vista, cuando se incide en la necesidad de implicar al maestro en las tareas agrícolas elevando, y ayudando a elevar, la formación agraria: "necesidad de la función especializada del maestro rural para el desempeño de su misión". El camino es la formación que imparte "el Frente de Juventudes en el medio rural"³⁰⁵.

Por último, la identificación de Misiones Pedagógicas con el medio rural y los maestros que ejercen en él se pone de relieve -una vez más- cuando se hace una clara distinción entre los diversos mundos económicos y sociales, que inciden en una clara división de los mundos rurales y urbanos. La cita que exponemos a continuación resume y concreta el propio objetivo de Misiones Pedagógicas.

"Por otra parte, siendo España un país esencialmente agrícola, es natural que exista una diferencia fundamental de vida entre sus núcleos rurales y urbanos, siendo conveniente el empleo permanente de procedimientos extraordinarios de información e influencia educativa en las zonas rurales; de asistencia y perfeccionamiento de sus funcionarios, especialmente del Magisterio Primario, llevándoles los estímulos morales del progreso y las últimas conquistas del avance cultural, de modo personal y directo, en un intercambio y comunicación constante de ideas y aspiraciones generosas"³⁰⁶.

Para llevar a cabo su difícil y comprometida tarea educativa el maestro tendría que poseer un conjunto de cualidades, entre ellas la vocación.

"Dadme maestros con vocación y os daré métodos pedagógicos y eficacia. El maestro rural debe tener también respeto a su propio cargo; no maldecir nunca de su profesión ni estimarla en poco"³⁰⁷.

El ejemplo que tendría que tomar como referencia con su idea: "San José de Calasanz es el auténtico fundador de la enseñanza popular en la que late una profunda preocupación por los humildes"³⁰⁸.

En su trabajo y en el desarrollo de su vocación, se encontraría con la soledad. Para poder luchar contra ese aislamiento se le orienta hacia la lectura. "Una defensa contra la depresión de ánimo, que fácilmente le conduciría a la rutina, el adocenamiento y la apatía. Las lecturas tendrían que estar cerca de sus intereses: "de religión, de pensamiento español, de pedagogía, de literatura, clásicos...". El ejemplo práctico de la labor de la lectura en los maestros queda reflejado en lo ocurrido a un maestro del occidente de Asturias: "quisiera que usted hubiera visto como el maestro de una aldea perdida se iba sonriendo a su soledad con la Ciudad de Dios de San Agustín, debajo del brazo"³⁰⁹.

La misma preocupación sobre la rutina en que está inmerso el maestro rural es la que pretende compensar con su presencia Misiones Pedagógicas. Son las palabras de García Hoz las que pretencen justificar este interés.

"Fuente de vida para sus convecinos, necesita alimentarse, alguna vez siquiera, de veneros nuevos, renovados, distintos. Oír en otros labios sus propias preocupaciones, recibir el aliento de la voz sugiriente seguramente experimentada en su propia tarea; escuchar el aviso del que otea horizontes nuevos; gustar la palabra de otros sectores de la cultura (...)"³¹⁰.

Si la vocación tiene un carácter estrictamente personal, la preparación profesional del propio maestro se tendría que basar en un conjunto de conceptos que parten del orden "intelectual y perfección en el orden moral". En cuanto a la primera para dirigir a la juventud hay que saber y aumentar constantemente los conocimientos. En cuanto a la perfección del orden moral el maestro la obtendría "viviendo una intensa vida sobrenatural"³¹¹.

Desde esta posición, la formación del maestro estaría dirigida al desarrollo de la vida sobrenatural, en tanto que está "subordinada a la del sacerdote para fomentar la vida de gracia y caridad"³¹².

Prosiguiendo el mismo discurso: "los maestros deben ser en sus aldeas los iniciadores de la Acción Católica. Toda escuela debe convertirse en un formidable centro de Acción Católica y el maestro debe trabajar en el agrupamiento en torno al

párroco del elemento católico más sano y decidido"³¹³.

La pedagogía de la "Nueva España" se tendría que basar en renovados principios educativos que tendrían la consideración de fundamentales. "En definitiva, toda nuestra labor ha de estar impregnada de una profunda fe en Dios y en los Principios de Nuestra Madre Iglesia y con esfuerzo sin límites en la reconstrucción de Nuestra Patria (...)"³¹⁴. Se sigue indicando lo que es pieza fundamental en la educación,

"(...)la necesidad de proporcionar una verdadera formación religiosa y moral, por medio de la orientación de todas las enseñanzas a un fin de perfección, dentro de los dogmas católicos y de las virtudes del patriotismo español"³¹⁵.

En este espacio profesional, las relaciones sociales y educativas, unidas a la educación, se identifican constantemente con la labor sacerdotal.

"Comienza el prelado expresando al Magisterio la satisfacción que siente siempre cuando en sus visitas pastorales va a las escuelas y comprueba el alto espíritu y la gran eficacia y labor de los Maestros. El también quiere sentir a los maestros. Por obispo y salesiano, se siente Maestro en el más humilde y más alto sentido de la palabra: Maestro de primeras letras"³¹⁶.

Si indicábamos con anterioridad la necesidad del libro como compañero en la formación de la vocación, en esta ocasión los propios ponentes indican los cuidados y peligros que se tendrían que tener a la hora de la selección de las lecturas. "Por eso, la lectura es en estos casos un arma de dos filos, puesto que, no hallándose en situación de discernir fácilmente se pueden filtrar doctrinas erróneas y corruptoras"³¹⁷.

Una de las conclusiones de la que se viene definiendo como formación propia del maestro es la que queda reflejada en la identificación no tanto del maestro con el sacerdote sino de la propia inclusión en la función de la Iglesia. Se identifica misión eclesíastica con misión pedagógica, probablemente inevitable en todo el conjunto de ponencias que se vienen realizando.

"Viene de la eterna necesidad de comunicación de las tres divinas personas. Y como la razón teológica se hiciera razón histórica en España, que no entendió nunca de expansión ni de grandezas, si no con sentido de misión, el

maestro español ha de sentirse doblemente impulsado a una acción misionera, se ha de educar en español y cristiano"³¹⁸.

Este sentir y obrar del magisterio rural es el que permitirá superar los "problemas tradicionales de la escuela rural, que es fiel reflejo de las condiciones vitales del pueblo". En una de las contadas ocasiones en que se describe la situación real de la educación y de las instalaciones escolares nos lleva al pasado más oscuro de nuestro sistema educativo: "Escuelas pobres, abandonadas, tristes, en viejos y oscuros caserones, y el más serio de todos los problemas la moralidad de los maestros(...)"³¹⁹.

Por último, y como complemento de su formación, el maestro tendría que incidir en el mundo de las ideas políticas. Se recuerda las causas que llevaron a la desintegración de España en las épocas que se consideran prerrevolucionarias, con la siguiente conclusión:

"La formación política, de como la causa del fracaso de las ideas salvadoras dentro del régimen anterior era debido a una falta de una idónea educación política, y cuánto podía contribuir la escuela a esta formación, tarea en la cual estaba asistida con interés y eficacia por el Frente de Juventudes"³²⁰.

5.4.4.- Población escolar rural.

No está dentro de su interés el incidir sobre el estudio de los alumnos y por extensión de los niños. Una aproximación al mundo del niño la podemos realizar a partir de las escuetas referencias que realizan los ponentes de Misiones Pedagógicas.

Sobresale la obligación que tiene el maestro de fomentar la Educación Física como un inicio de la preparación militar. Es un reflejo propio del estilo que impregna constantemente el mundo educativo; y por tanto el espacio lúdico del niño.

"También el maestro rural debe de ocuparse de la formación premilitar del niño, a la vez que coadyuvar con el párroco la formación religiosa. Ya que la cruz, la pluma y la espada forman los pilares con los que identificó nuestro

imperio y nuestra grandeza"³²¹.

Un acercamiento al mundo infantil se hace cuando se habla de las cualidades que tendría que poseer el niño, para ello Misiones Pedagógicas lo refleja en una pequeña cita cuando habla del carácter del niño asturiano: "(...) imaginación fuerte, valentía, alto concepto de la nobleza y de la comunidad, humildad, amor a la tradición, profundo espíritu religioso"³²².

No obstante, cuando se habla de los niños difíciles en internados y en reformatorios se propone al maestro seguir un método pedagógico dividido en tres etapas educativas: "primero, acabar con el mal, con las inclinaciones viciosas; segundo, adhesión al bien; tercero, entusiasmo por el fin"³²³.

Por último, la visión global que Misiones Pedagógicas reflejó en sus escritos nos lleva a la ya clásica relación entre fe y educación impregnadas del contexto patriótico en el cual nos estamos moviendo. De este mundo tan completo, cerrado y asfixiante nos queda la siguiente visión:

"La intervención del señor Blazquez, de hondo contenido manjoniano fue de tipo muy práctico fijándose sobre todo en la necesidad de proporcionar a los educandos una verdadera formación religiosa y moral, por medio de la orientación de todas las enseñanzas a su fin de perfección, dentro de los dogmas católicos y de las virtudes del patriotismo español"³²⁴.

5.4.5.- DESCRIPCIÓN DE LA ORGANIZACIÓN DE MISIONES

AUTORES Y ORGANISMOS QUE PARTICIPARON

C.S.I.C.

GARCÍA HOZ, V. (19 colaboraciones)

MARTÍNEZ VAL, J. (16)

SEGURA LACAMBA, M. (13)

GARCÍA CASTAÑON, J (12)

ALVIRA, T. (11)

ALBAREDA, J.M. (2)

PAZ VICENTE, J. (2)

GALINO, A. (1)

GIMENO, B. (1)

LARA TAMAYO, M. (1)

MARQUÉS DE LOZOYA. (1)

SEGURA PORFERMO. (1)

GARCÍA, J.

GARCÍA T.

ENTIDADES COLABORADORAS

INSPECTOR JEFE (23 colaboraciones)
ESCUELA NORMAL (17)
ACCÓN CATÓLICA (13)
SERVICIO ESPAÑOL DEL MAGISTERIO (12)
OBISPO (7)
DIRECTOR DE COLEGIO (3)
CANÓNIGO (3)
ASOCIACIÓN DE MAESTROS CATÓLICOS (3)
INSPECTORES (2)
PERITO AGRÓNOMO (2)
DIPUTACIÓN (2)
DIPUTACIÓN (2)
DIRECTOR DE INSTITUTO (2)
PROFESOR PEDAGOGÍA (1)
ARCIPRESTE (1)
GOBERNADOR MILITAR (1)
SERVICO AGRICULTURA (1)
DIRECTOR OBRAS PONTIFICIAS
SECCIÓN FEMENINA
DISPENSARIO DE HIGIENE INFANTIL
VICARIO GENERAL DIÓCESIS
PATRIARCA DE LAS INDIAS
OBRA MISIONAL
MAGISTRAL DIRECTOR GENERAL DE PRIMARIA
ARZOBISPO
AYUNTAMIENTO
VICARIO

ITINERARIOS CULTURALES Y VISITAS

| Nº | Ciudad | Visitas Civiles | Eventos Religiosos | Actuaciones |
|------|-----------|--------------------------------------------------|----------------------------------------------------------|------------------|
| I | Albacete | - | - | - |
| II | Oviedo | Fábrica de la Vega Instito. Puericultu- ra | Misa en San Juan Real Festividad de Co- vadonga | - |
| III | Salamanca | Monumentos de la Capital | La Flecha | - |
| IV | Granada | Mtos. Capital Grupo Escolar Primo Ribera | - | Bailes populares |
| V | Alicante | Casa Prisión | - | - |
| VI | Pamplona | Granja Agrícola | Catedral | - |
| VII | Gerona | Museo Provincial Baños árabes | Catedral Museo diocesano | - |
| VIII | Segovia | - | - | - |
| IX | Cáceres | Ciudad monumen- tal | - | - |
| X | Málaga | - | - | - |
| XI | Santiago | - | - | - |
| XII | Huesca | - | - | - |
| XIII | Bilbao | Excursiones | - | - |
| XIV | Cuenca | - | Catedral | - |
| XV | Almeria | Teatro y Exposi- ciones | - | - |
| XVI | Sevilla | - | - | - |

| | | | | |
|--------|-------------------|------------------------------------------|---------------------------|--------------------------------------------------|
| XXVII | Avila | Muralla, Catedral y Ermita | - | - |
| XXVIII | Logroño | Berceo y San Millán de la Cogolla | Monasterio de Yuso y Suso | Coro infantil |
| XIX | Toledo | Monumentos y Auxilio social | - | - |
| XX | Ciudad Real | Ruta de Don Quijote | - | - |
| XXI | Lérida | - | Monasterio de Poblet | Concierto |
| XXII | ? | - | - | - |
| XXIII | Cáceres | Matadero provincial | Primera comunión de niños | Folklore sección femenina en el teatro de Mérida |
| XXIV | Soria | Soria monumental | Ermitas e Iglesias | - |
| XXV | Madrid | Grupo escolar Calvo Sotelo | - | Ejercicios rítmicos y cantos |
| XXVI | Palma de Mallorca | Mtos. ciudad Cuevas Drach | Catedral | Concierto y Festival Folklórico |
| XXVII | Palencia | Visita a Sirga y a Carrión de los Condes | Templo parroquial | - |
| XXVIII | Cádiz | Jerez de la Frontera | Virgen de la Merced | Bailes regionales y canto de escolanía |

| | | | | |
|--------|--------------|-------------------------------------------------------------|------------------------------------|-----------------------------------------------------|
| XXIX | Huelva | Ayamonte, Lugares colombinos, Rábida y Portugal | - | Bailes regionales |
| XXX | Zaragoza | | | Festival de Jotas |
| XXXI | Burgos | Desfiladero Yecla Lerma | Covarrubias, Huelgas y Silos | Actuaciones coro Canto Festival folklórico |
| XXXII | Menorca | - | - | Canto coral |
| XXXIII | Orense | - | M. Celanova Virgen del Cristal | Festival |
| XXXIV | S. Sebastián | Ayuntamiento y Museo San Telmo | - | Festival |
| XXXV | Valladolid | - | Museo de escultura | - |

Como se puede observar, la atención pedagógica dominante en los contenidos de la REP nos orienta, tanto por su número como por su intencionalidad, al tratamiento ideológico de la Escuela Primaria.

La redifinición de la Escuela y su finalidad propuesta por los textos pasa por la ruptura de la tradición republicana en varias de sus manifestaciones: neutra, única y laica. Defiende la escuela inspirada en principios religiosos manifestados en la Encíclica "Divini Illius Magistri". Del mismo modo defiende la persistencia de lo religioso tanto público como privado, en las relaciones Iglesia-Estado, por medio del Concordato y su desarrollo legislativo. En la década de los sesenta se produce un viraje conceptual -que no dogmático- que intenta adaptar la Escuela a las necesidades

económicas. Finalmente el concepto que se sustenta en los años setenta identifica escuela con comunidad educativa.

5.5.- Referencias:

- 1 GALINO, M.A.: "Algunas facetas del realismo pedagógico (San Juan Bautista de la Salle)". REP, nº 19, 1947. p.379.
- 2 MONTILLA, F.: "El ambiente escolar en la encíclica Divini Illius". REP, nº 39, 1952. p.415.
- 3 MONTILLA, F.: "El ambiente escolar en la encíclica Divini Illius". REP, nº 39, 1952. p.417.
- 4 MONTILLA, F.: "El ambiente escolar en la encíclica Divini Illius". REP, nº 39, 1952. p.419.
- 5 POZO, A. del: "Fundamentos de la organización de un grupo escolar". REP, nº 43, 1953. p.411.
- 6 LASCARIS COMNENO, C.: "Las mutualidades escolares". REP, nº 55, 1956. p.323.
- 7 MONTILLA, F.: "La escuela primaria en el Concordato de 1953". REP, nº 57, 1957. p.45.
- 8 REP: "Nuevos niveles de conocimiento, hábitos y destrezas para los alumnos de las escuela primaria". nº 86, 1964. p.169.
- 9 ACHAERANDIO, M.: "El respeto al derecho del Maestro a enseñar". REP, nº 91-92, 1965. pp.787 y ss.
- 10 FLORIT REBASSA, M.: "Política y Economía". REP, nº 91-92, 1965. p.817.
- 11 MARTÍN IBÁÑEZ, R.: "La jerarquía axiológica y su proyección educativa". REP, nº 102, 1968. pp.113-114.
- 12 REDONDO, E.: "La Comunidad educativa". REP, nº 119, 1972. pp.248-249.
- 13 DEYÁ, P.: "Colaboración de la familia y la escuela". REP, nº 9-10, 1945. pp.101-107.
- 14 MONTILLA, F.: "Los tipos de Escuela en la Ley". REP, nº 15, 1946. p.309.
- 15 MONTILLA, F.: "Los tipos de Escuela en la Ley". REP, nº 15, 1946. p.307.
- 16 MONTILLA, F.: "Los periodos de Graduación Escolar en la Ley". REP, nº 20, 1947.p.592.

- 17 MONTILLA, F.: "Los periodos de Graduación Escolar en la Ley". REP, nº 20, 1947. p.568.
- 18 ÚBEDA, J.: "Los inspectores de enseñanza primaria". REP, nº 21, 1948. p.99.
- 19 ÚBEDA, J.: "Los inspectores de enseñanza primaria". REP, nº 21, 1948. pp.99-100.
- 20 GALINO, A.: "San José de Calasanz creador de la escuela popular". REP, nº 26, 1949. p.295.
- 21 DA SILVA, L.: "Conclusiones de la Primera Sección del Congreso de Pedagogía de Santander". REP, nº 27, 1949. pp.489-491.
- 22 OLIVEROS ALONSO, A.: "Acercamiento Sociológico al programa de la Escuela Rural". REP, nº 38, 1952. p.268.
- 23 MAILLO, A.: "Introducción a la problemática del cuarto periodo de graduación escolar". REP, nº 38, 1952. p.291.
- 24 REP: "Asamblea de internados". nº 38, 1952. p.329.
- 25 GARCÍA HOZ, V.: "La cuestión de los programas escolares". REP, nº 41, 1953. p.5.
- 26 GARCÍA HOZ, V.: "La escuela como situación de tránsito". REP, nº 42, 1953. p.141.
- 27 REP: "Ley sobre creación de Centros de E.P. en régimen de cooperación social". nº 47, 1954. pp.351-352.
- 28 SANTIUSTE, V.: "Pensamiento sobre educación europea y escuela española". REP, nº 91-92, 1965. p.749.
- 29 RODRÍGUEZ DOMÍNGUEZ, J.: "Las relaciones públicas en la educación". REP, nº 102, 1968. pp.149-150.
- 30 PALMES, F.M.: "La autoridad en la disciplina pedagógica". REP, nº 6-7, 1944. p.330.
- 31 PALMES, F.M.: "La autoridad en la disciplina pedagógica". REP, nº 6-7, 1944. p.330.
- 32 PALMES, F.M.: "La autoridad en la disciplina directiva". REP, nº 9-10, 1945. p.110.
- 33 MARTÍNEZ VAL, J.M.: "La formación del sentido crítico en el niño". REP, nº 11, 1945. p.210.

-
- 34 PALMES, F.M.: "La autoridad en la disciplina preventiva". REP, nº 11, 1945. p.248.
- 35 MARÍN CABRERO, R. : "La virtud de la caridad". REP, nº 12, 1945. p.314.
- 36 MONTILLA, F.: "Los tipos de Escuela en la Ley de Educación Primaria. (Ley 17-7-45)". REP, nº 15, 1946. p.308.
- 37 MARÍN, R.: "Una pedagogía mesológica a la luz del Evangelio". REP, nº 13-14, 1946. p.54.
- 38 MONTILLA, F.: "Los tipos de Escuela en la Ley de Educación". REP, nº 15, 1946. p.301.
- 39 GARCÍA HOZ, V.: "Las cualidades del profesor". REP, nº 21, 1948. p.8.
- 40 FONT PUIG, P. : "La educación en el periodo de los Vedas posterior al Rig y de la literatura védica hasta los Upanishads. Inferencias pedagógicas". REP, nº 25. 1945. pp.59-69.
- 41 MONTILLA, F.: "El Cardenal Segura el primer Maestro de España". REP, nº 25, 1949. p.124.
- 42 REP: "Reglamento para las escuelas del Magisterio". nº 32, 1950. p.557.
- 43 GARCÍA HOZ, V.: "El Silencio en el Maestro". REP, nº 33, 1951. p.17.
- 44 GARCÍA HOZ, V.: "El Silencio en el Maestro". REP, nº 33, 1951. p.18.
- 45 MONTILLA, F.: "El ambiente escolar en la encíclica Divini Illius". REP, nº 39, 1952. pp.420-421.
- 46 TODOLÍ, J.: "Un curso extraordinario de moral profesional". REP, nº 40, 1952. p.619.
- 47 SÁINZ AMOR, C.: "El acto educativo". REP, nº 52, 1955. p.285.
- 48 SÁINZ AMOR, C.: "La vocación". REP, nº 60, 1957. p.327.
- 49 VILA PALA, C: "Algunas reflexiones sobre el maestro a la luz de la Teología de la Educación". REP, nº 91-92, 1965. p.218.
- 50 GÓMEZ R. DE CASTRO, F.: "La investigación en los Centros docentes". REP, nº 106, 1969. p.172.
- 51 GARCÍA HOZ, V.: "La Soledad y la Vida del maestro". REP, nº 28, 1949. pp.581-

- 582.
- 52 GARCÍA HOZ, V.: "La Soledad y la Vida del maestro". REP, nº 28, 1949. pp.585-586.
- 53 GAMBRA, R. : "El valor de lo típico popular en la formación del maestro". REP, nº 28, 1949. pp.637-638.
- 54 GAMBRA, R. : "El valor de lo típico popular en la formación del maestro". REP, nº 28, 1949. p.644.
- 55 J.F.H.: "Formación del profesorado". REP, nº 53, 1956. p.82.
- 56 ESQUER TORRES, R.: "La formación del maestro rural y su aportación a la cultura española". REP, nº 66, 1959. p.227.
- 57 REDONDO, E.: "El maestro rural". REP, nº 74, 1971. p.186.
- 58 CALATAYUD, V.: "El carácter pedagógico del Catolicismo". REP, nº 67, 1944. p.233.
- 59 PLANA Y SALA, J.: "Huella calasancia". REP, nº 6-7, 1944. p.312.
- 60 PALMES, F.: "La autoridad directamente considerada". REP, nº 8, 1944. p.470.
- 61 MARÍN CABRERO, R.: "La virtud de la caridad en la Educación". REP, nº 12, 1945. p.312.
- 62 MARÍN, R.: "Una pedagogía mesológica a la luz del Evangelio". REP, nº 13-14, 1946. p.10.
- 63 GONZÁLEZ ALVÁREZ, A.: "Principio fundamental de la metodología". REP, nº 17, 1947. p.9.
- 64 REY ALTURA, L.: "Etiología de la enseñanza". REP, nº 31, 1950. p.425.
- 65 REY ALTURA, L.: "Etiología de la enseñanza". REP, nº 31, 1950. p.430.
- 66 MILLÁN PUELLES, A.: "La función social de los haberes liberales". REP, nº 74, 1961. p.124.
- 67 REDONDO, E.: "La secularización docente en la segunda mitad del S. XVIII español: labor de los políticos". REP, nº 96, 1966. p.283.

-
- 68 RUIZ BERRIO, J.: "El desafío de la sociedad a los educadores". REP, nº 114, 1971. pp.146-147.
- 69 MARÍN IBÁÑEZ, R.: "Renovación de los contenidos de la educación: planes y programas de estudio". REP, nº 118, 1972. p.130.
- 70 BESCÓS, J.: "Contrato de un maestro español en el Siglo XVII". REP, nº 8, 1944. p.455.
- 71 BESCÓS, J.: "Contrato de un maestro español en el Siglo XVII". REP, nº 8, 1944. p.458.
- 72 BRERA ORIA, E.: "Los libros sagrados Deuteronomio, Proverbios, y Eclesiástico, desde el punto de vista de la Educación". REP, nº 11, 1945. p.213.
- 73 BRERA ORIA, E.: ""Los libros sagrados Deuteronomio, Proverbios, y Eclesiástico, desde el punto de vista de la Educación". REP, nº 11, 1945. p.216.
- 74 LASCARIS COMNENO, C.: "Un concepto de educación". REP, nº 51, 1955. pp.173-174.
- 75 SÁINZ AMÁN, C.: "El acto educativo". REP, nº 52, 1955. p.285.
- 76 LÁSCARIS COMMENO, C.: "La intransmisibilidad del saber". REP, nº 57, 1957. p.14.
- 77 ARROYO DEL CASTILLO, V.: "La comunicación docente según el pensamiento de Gabriel Marcel". REP, nº 58, 1957. p.129.
- 78 ARROYO DEL CASTILLO, V.: "La comunicación docente según el pensamiento de Gabriel Marcel". REP, nº 58, 1957. p.131.
- 79 FERNÁNDEZ OTERO, O.: "Normas de actividad educativa". REP, nº 75, 1961. p.279.
- 80 GARMENDIA DE ONTAOLA, A.: "Filosofía del respeto". REP, nº 77, 1972. p.38.
- 81 SOPEÑA ALCORLO, A.: "La dinámica psíquica en la educación". REP, nº 81, 1963. p.34.
- 82 RUIZ BERRIO, J.: "El desafío de la sociedad a los educadores". REP, nº 114, 1971. p.155.
- 83 ROMERO MARÍN, A.: "Formación y perfeccionamiento del personal docente". REP,

- nº 117, 1972. p.21.
- 84 GIMENO SACRISTÁN, J.: "Aportaciones experimentales a la relación educativa". REP, nº 124, 1973. p.463.
- 85 MONTILLA, F.: "Los tipos de escuela en la Ley". REP, nº 15, 1946. p.294.
- 86 MONTILLA, F.: "Los periodos de Graduación escolar". REP, nº 20, 1947. p.573.
- 87 GARCÍA HOZ, V.: "El estudio experimental de la función docente. Las cualidades del profesor". REP, nº 21, 1948. p.15.
- 88 MARÍN, R.: "Conclusiones de la XXV Semanas de Misiones Pedagógicas". REP, nº 21, 1948. p.86.
- 89 MALLART J.: "La orientación profesional y la escuela". REP, nº 6-7, 1944. p.265.
- 90 GARCÍA HOZ, V. : "El estudio experimental de la función docente. Las cualidades del profesor". REP, nº 21, 1948. p.20.
- 91 GAMBRA, R.: "El valor de lo típico popular en la formación del maestro". REP, nº 28, 1949. p.640.
- 92 GAMBRA, R.: "El valor de lo típico popular en la formación del maestro". REP, nº 28, 1949. pp.647-648.
- 93 REP: "Reglamento para las escuelas del Magisterio. (7 de julio de 1950)". nº 32, 1950. pp.557-558.
- 94 SÁNCHEZ BUCHÓN, C.: "Reivindicación del aspecto psíquico-moral de la Educación". REP, nº 44, 1953. p.569.
- 95 SÁNCHEZ BUCHÓN, C.: "Reivindicación del aspecto psíquico-moral de la Educación". REP, nº 44, 1953. p.572.
- 96 MARCOS MONTERO, A.: "El Magisterio en la época de Carlos III". REP, nº 48, 1954. p.506.
- 97 GARCÍA YAGÜE, J.: "Problemática histórica-legislativa de las Escuelas del Magisterio en España". REP, nº 49, 1955. p.15.
- 98 GARCÍA YAGÜE, J.: "Problemática histórica-legislativa de las Escuelas del Magisterio en España". REP, nº 49, 1955. pp. 24-25.
- 99 GARCÍA YAGÜE, J.: "Problemática histórica-legislativa de las Escuelas del

- Magisterio en España". REP, nº 49, 1955. p. 26.
- 100 J. F. H. : "Formación del profesorado". REP, nº 53, 1956. p.82.
- 101 REDONDO, E.: "El maestro rural". REP, nº 74, 1961. p.190.
- 102 SERRATE, A.: "Influencia de la personalidad del maestro sobre los escolares". REP, nº 81, 1963. p.43.
- 103 FLORIT REBASSA, M.: "III Congreso de Pedagogía. Política y Economía". REP, nº 91-92, 1965. p.812.
- 104 REP: "La reforma de la Ley de Educación Primaria". REP, nº 94, 1966. p.177.
- 105 PACIOS, A.: "Problemas y técnicas de la enseñanza y del aprendizaje". REP, nº 100, 1967. p.351.
- 106 ROMERO MARÍN, A.: "Formación y perfeccionamiento del personal docente". REP, nº 117, 1972. p.13.
- 107 PALMES, F.: "La autoridad dinámicamente considerada". REP, nº 8, 1944. p.464.
- 108 PALMES, S.: "La autoridad en la disciplina directiva". REP, nº 9-10, 1945. p.111.
- 109 BRERA ORIA, E.: ""Los libros sagrados Deuteronomio, Proverbios, y Eclesiástico, desde el punto de vista de la Educación". REP, nº 11, 1945. p.219.
- 110 MARÍN CABRERO. R.: "Hacia un programa social". REP, nº 20, 1947. p.520.
- 111 MARÍN CABRERO. R.: "Hacia un programa social". REP, nº 20, 1947. pp.520-521.
- 112 BARBEY, L.: "Estudio de las conclusiones de la IV Sección. Psicología del niño y didáctica. Primer Congreso Internacional". REP, nº 27, 1949. pp.527-528.
- 113 MONTILLA, F.: "El ambiente escolar en la Encíclica Divini Illus". REP, nº 39, 1952. p.420.
- 114 TELLECHEA, J.: "Un error fundamental en la educación de nuestros días (Valor del sentido en la educación religiosa)". REP, nº 40, 1952. p.555.
- 115 LASCARIS COMNENO, C.: "Pedagogía y Derecho". REP, nº 45, 1954. p.61.
- 116 GARMENDIA DE ONTAOLA, A.: "Filosofía del respeto". REP, nº 77, 1962. p.41.
- 117 SOPEÑA, A.: "La dinámica psíquica de la Educación". REP, nº 81, 1963. p.32.

- 118 MARÍN IBÁÑEZ, R.: "La investigación filosófica en la educación: su sentido y método". REP, nº 106, 1969. pp.111-112.
- 119 SANVISEN MARFULL, A.: "Métodos educativos". REP, nº 118, 1972. p.152.
- 120 GIMENO SACRISTÁN, J.: "La autoevaluación dentro del grupo: sus condicionantes personales y sociales". REP, nº 120, 1972. p.418.
- 121 MARÍN IBÁÑEZ, R.: "Renovación de los contenidos de la educación: planes y programas de estudio". REP, nº 118, 1972. pp.123-124.
- 122 GIMENO SACRISTÁN, J.: "Aproximación experimental a la relación educativa". REP, nº 124, 1973. p.465.
- 123 MALLART, J.: "La Orientación Profesional y la Escuela". REP, nº 6-7, 1944. pp.285-300.
- 124 MALLART, J.: "La Orientación Profesional y la Escuela". REP, nº 6-7, 1944. p.277.
- 125 MALLART, J.: "La Orientación Profesional y la Escuela". REP, nº 6-7, 1944. p.287.
- 126 MALLART, J.: "La Orientación Profesional y la Escuela". REP, nº 6-7, 1944. p.293.
- 127 ALVIRA ALVIRA, T.: "Escuelas agrícolas españolas". REP, nº 16, 1946. p.438.
- 128 MONTILLA, F.: "Los periodos de graduación escolar". REP, nº 20, 1947. p.590.
- 129 ALVIRA ALVIRA, T.: "Un ensayo de Pedagogía Social". REP, nº 29, 1950. p.82
- 130 ALVIRA ALVIRA, T.: "Un ensayo de Pedagogía Social". REP, nº 29, 1950. pp.87-88.
- 131 BATANAZ PALOMARES, L.: "Algunas consideraciones sobre problemas educativos de las minorías laborales emigradas". REP, nº 120, 1972. p.395.
- 132 REP: "Ley de Construcciones escolares". nº
- 133 ARROYO, V.: "Relaciones humanas en la escuela". REP, nº 76, 1961. p.480.
- 134 SOPEÑA ALCORLO, A.: "Concepto de organización escolar". REP, nº 89, 1965. p.65.
- 135 SOPEÑA, A.: "Concepto de organización escolar". REP, nº 89, 1965. p.62.
- 136 RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J.: "Áreas de atracción escolar. Modelos matemáticos para

- su estudio". REP, nº 110, 1970. p.151.
- 137 GARCÍA HOZ, V.: "La evaluación del rendimiento escolar en el modelo de evaluación educativa". REP, nº 114, 1971. p.116.
- 138 ORDEN HOZ, A. de la: "Instrumentos didácticos". REP, nº 118, 1972. pp.171-172.
- 139 MUNICIO, P.: "Iniciación a la organización matricial". REP, nº 130, 1975. pp.205-206.
- 140 UBEDA, J.: "Los inspectores de enseñanza primaria". REP, nº 21, 1948. p.104.
- 141 UBEDA, J.: "Los inspectores de enseñanza primaria". REP, nº 21, 1948. pp.96-97.
- 142 MONTILLA, F.: "Cometidos asignados a la inspección primaria en la legislación". REP, nº 35, 1951. p.432.
- 143 MONTILLA, F.: "Cometidos asignados a la inspección primaria en la legislación". REP, nº 35, 1951. p.435.
- 144 MONTILLA, F.: "Cometidos asignados a la Inspección Primaria en la bibliografía española". REP, nº 42, 1953. p.252.
- 145 J.F.H.: "Formación del profesorado". REP, nº 53, 1956. p.83.
- 146 POZO PANDO, A. del: "Fundamentos de la organización de un grupo escolar". REP, nº 43, 1953. p.405.
- 147 J.F.H.: "Formación del Profesor". REP, nº 55, 1956. p.83.
- 148 GARCÍA HOZ, V.: "Programas personales". REP, nº 41, 1953. p.45.
- 149 BEALES, A.: "El desarrollo histórico de los métodos activos en educación". REP, nº 55, 1956. p.266.
- 150 FERNÁNDEZ HUERTA, J.: "Principios hipotéticos de la Didáctica integral". REP, nº 72, 1960. pp.318-319.
- 151 FERNÁNDEZ HUERTA, J.: "Objeto de la Didáctica". REP, nº 70, 1960. p.121.
- 152 MORENO, J.M.: "Dimensión teórica y práctica del problema educativo". REP, nº 75, 1961. p.250.
- 153 MARÍN IBÁÑEZ, R.: "Renovación de los contenidos de la educación: planes y programas de estudio". REP, nº 118, 1972. p.125.

- 154 MARÍN IBÁÑEZ, R.: "Renovación de los contenidos de la educación: planes y programas de estudio". REP, nº 118, 1972. p.126.
- 155 TOLEDO, R. de: Conferencias VII Semana de Misiones Pedagógicas. REP, nº 6-7. 1944. p.225.
- 156 MARTÍNEZ VAL, J.: "La formación del sentido histórico en el niño". REP, nº 11, 1945. p.179.
- 157 MARTÍNEZ VAL, J.: "La formación del sentido histórico en el niño". REP, nº 11, 1945. p.182.
- 158 MARTÍNEZ VAL, J.: "La formación del sentido histórico en el niño". REP, nº 11, 1945. p.190.
- 159 MARTÍNEZ VAL, J.: "La formación del sentido histórico en el niño". REP, nº 11, 1945. p.157.
- 160 MARÍN, R.: "Una Pedagogía mesológica a la luz del Evangelio". REP, nº 13-14, 1946. p.46.
- 161 UBEDA, J.: "Perspectivas Filosóficas e Históricas para la pedagogía de Dilthey". REP, nº 15, 1946. p.218.
- 162 FERNÁNDEZ HUERTA, J.: IV Reunión de Estudios pedagógicos. REP, nº 24, 1948. p.616.
- 163 OLIVAR BERTRAND, R.: "Consideraciones sobre la didáctica de la Historia". REP, nº 25, 1949. pp.105-106.
- 164 YELA UTRILLA, J.: "Los valores trascendentes de la empresa Calasanzia". REP, nº 26, 1949. pp.201-202.
- 165 LIMÓN, C.: "Lecciones ocasionales". REP, nº 41, 1953. p.82.
- 166 PAYÁ IBARS, M.: "Fundamento de un cuestionario de Ciencias Sociales". REP, nº 41, 1953. p.114.
- 167 FERNÁNDEZ HUERTA, J.: "La historia centro de contrastes entre la interpretación y la realización escolar". REP, nº 60, 1957. p.288.
- 168 BUENO MARTÍNEZ, G.: "Sobre el alcance educativo en la música popular". REP, nº 58, 1957. p.84.

- 169 FERNÁNDEZ HUERTA, J.: "La historia centro de contrastes entre la interpretación y la realización escolar". REP, nº 60, 1957. p.289.
- 170 VILA SELMA, J.: "De la enseñanza de la Historia". REP, nº 116, 1971. p.379.
- 171 L.E., E. : "La enseñanza de las lenguas vivas". REP, nº 6-7, 1944. p.340.
- 172 REP: "La exposición del libro infantil, claro exponente de la labor educativa del pueblo español". nº 9-10, 1945. p.138.
- 173 ALVIRA, T.: "Cómo se ha celebrado el IV Centenario de Cervantes en una Escuela Nacional". REP, nº 24, 1948. pp.519-520.
- 174 MAÍLLO, A.: "Los cuestionarios de lenguaje". REP, nº 41, 1953. p.92.
- 175 REP: Selección de libros de texto para la Enseñanza Primaria. nº 54, 1956. p.204.
- 176 FLORIANO, A.: "Un Catecismo castellano en el S.XIV". REP, nº 9-10, 1945. p.88.
- 177 FLORIANO, A.: "Un Catecismo castellano en el S.XIV". REP, nº 9-10, 1945. p.92.
- 178 MARÍN, R.: "Hacia un programa social". REP, nº 20, 1947. p.436.
- 179 MARÍN, R.: "Hacia un programa social". REP, nº 20, 1947. p.505.
- 180 JANINI CUESTA, J.: "Juan de Ávila". REP, nº 21, 1948. p.53.
- 181 JANINI CUESTA, J.: "Juan de Ávila". REP, nº 21, 1948. p.57.
- 182 CALATAYUD LLOBELL, V.: Conclusiones IV Congreso Nacional de Catecismo. (Valencia, 18/25 Julio de 1950). REP nº 32, 1950. p.626.
- 183 POZO PANDO, A. del: "Fundamentos de la organización de un grupo escolar". REP, nº 43, 1953. p.410.
- 184 MARÍN, R.: "Elementos básicos en pruebas de Catecismo". REP, nº 42, 1953. p.226.
- 185 M. ARAGÓN, M.: "Ensayo sobre el control objetivo de la Enseñanza Religiosa". nº 54, 1956. p.119.
- 186 MONTILLA, F.: "La escuela primaria en el Concordato Español de 1953". REP, nº 57, 1957. pp.47-48.
- 187 REP: "Plan de Educación Física en el Instituto Ramiro de Maeztu". nº 5, 1944. p.137.

- 188 REP: "Plan de Educación Física en el Instituto Ramiro de Maeztu". nº 5, 1944. p.138.
- 189 REP: "Plan de Educación Física en el Instituto Ramiro de Maeztu". nº 5, 1944. p.143.
- 190 REP: "Plan de Educación Física en el Instituto Ramiro de Maeztu". nº 5, 1944. p.147.
- 191 REP: "Plan de Educación Física en el Instituto Ramiro de Maeztu". nº 5, 1944. p.155.
- 192 REP: "Plan de Educación Física en el Instituto Ramiro de Maeztu". nº 5, 1944. p.156.
- 193 PABLO CAMPO, L. de: "El juego y el deporte como medios de formación". REP, nº 69, 1960. p.82.
- 194 REP: "Primera Reunión de Estudios Pedagógicos". nº 11, 1945. p.261.
- 195 MARÍN, R.: "Crónica de la XXV Semana de Misiones Pedagógicas". REP, nº 21, 1948. p.82.
- 196 BARBEY, L.: "Estudios de las conclusiones de la IV Sección Psicología del niño y didáctica". I Congreso Internacional de Pedagogía. REP, nº 27, 1949. p.527.
- 197 ANDRÉS MUÑOZ, M.: "El psicólogo escolar: su necesidad". REP, nº 31, 1950. p.412.
- 198 ANDRÉS MUÑOZ, M.: "Consideraciones sobre el psicólogo escolar: funciones y formación". REP, nº 32, 1950. pp.529-530.
- 199 PACIOS LÓPEZ, A.: "Psicología y Pedagogía". REP, nº 43, 1953. p.382.
- 200 SÁNCHEZ BUCHÓN, C.: "Reivindicación del aspecto psíquico-moral". REP, nº 44, 1953. p.566.
- 201 SECADAS, F.: "El concepto de personalidad". REP, nº 46, 1954. p.144.
- 202 SECADAS, F.: "El concepto de personalidad". REP, nº 46, 1954. p.137.
- 203 GARCÍA YAGÜE, J.: "Las relaciones padres-hijos a la luz del psicoanálisis". REP, nº 59, 1957. pp.200-201.
- 204 GARCÍA HOZ, V.: "Características de la educación actual". REP, nº 95, 1966. p.249.
- 205 GARMENDIA DE OTAOLA, A.: "Educación plena y madurez humana en la Antropología actual". REP, nº 105, 1969. p.87.

-
- 206 GARCÍA HOZ, V.: "Reforma cualitativa de la educación". REP, nº 117, 1972. p.8.
- 207 GUTIÉRREZ ZULUAGA, I.: "Personalización educativa". REP, nº 117, 1972. pp.31-33.
- 208 GIMENO SACRISTÁN, J.: "La autoevaluación dentro del grupo: sus condicionantes personales y sociales". REP, nº 120, 1972. p.422.
- 209 GARCÍA HOZ, V.: "Plan de Clasificación de la documentación pedagógica". REP, nº 125, 1974. p.6.
- 210 GARCÍA HOZ, V.: "La educación liberadora según Paolo Freire". REP, nº 126, 1974. p.167.
- 211 REP: XV Aniversario de la Sociedad Española de Pedagogía. nº 127, 1974. p.417.
- 212 FRUTOS CORTÉS, E.: "Perspectivas de los Institutos Nacionales de Enseñanza Media". REP, nº 16, 1946. p.464.
- 213 FRUTOS CORTÉS, E.: "Perspectivas de los Institutos Nacionales de Enseñanza Media". REP, nº 16, 1946. p.465.
- 214 FRUTOS CORTÉS, E.: "Perspectivas de los Institutos Nacionales de Enseñanza Media". REP, nº 16, 1946. p.466.
- 215 FRUTOS CORTÉS, E.: "Perspectivas de los Institutos Nacionales de Enseñanza Media". REP, nº 16, 1946. p.468.
- 216 ARTIGAS, J.: "Sobre la extensión y la comprensión de la Segunda Enseñanza". REP, nº 33, 1951. p.119.
- 217 ARTIGAS, J.: "Pedagogía y Enseñanza Media". REP, nº 39, 1952. pp.435-438.
- 218 SECADAS, F.: "Discriminación de aptitud para estudios medios o de aprendizaje". REP, nº 86, 1964. p.114.
- 219 PACIOS, A.: "Problemáticas de las evaluaciones". REP, nº 119, 1972. p.256.
- 220 ALVIRA, T.: "Escuelas Agrícolas Españolas". REP, nº 16, 1946. p.457.
- 221 REP: "Ley de Bases de 16 de junio de 1949. Enseñanza Media y Profesional ". nº 30, 1950. p.269.
- 222 ECHEVARRÍA, L.: "Nuevas directrices en la enseñanza media". REP, nº 29, 1950.

- p.103.
- 223 REP: Se regulan los estudios de centros de enseñanza media y profesional (B.O.E. 12 abril de 1950). nº 30, 1950. p.281.
- 224 SIMANCAS, C. y LA CASA, J.: "Informe sobre la enseñanza secundaria agrícola en Inglaterra y Gales". REP, nº 33, 1951. p.60.
- 225 MAÍLLO, A.: "Introducción a la problemática del cuarto período de graduación escolar". REP, nº 38, 1952. p.290.
- 226 REP: "Formación profesional industrial. (Ley 20 de julio de 1955)". nº 52, 1955. p.302.
- 227 REP: "Primera Asamblea del Profesorado de Enseñanza profesional y técnica". nº 12, 1945. p.397.
- 228 UBEDA, J.: "Los inspectores de enseñanza primaria celebran la segunda semana de estudios pedagógicos y profesionales". REP, nº 21, 1948. p.93.
- 229 REP: "Normas sobre formación religiosa, educación física y formación del espíritu nacional en los centros de Enseñanza Media y Profesional". nº 30, 1950. pp.295-296.
- 230 MAÍLLO, A.: "Introducción a la problemática del cuarto período de graduación escolar". REP, nº 38, 1952. pp.300-301.
- 231 URMENETA, F. de: "Pedagogía del arte y de la artesanía". REP, nº 59, 1957. pp.196-197.
- 232 MALLART, J.: "La orientación profesional y la escuela". REP, nº 67, 1944. p.295.
- 233 MALLART, J.: "La orientación profesional y la escuela". REP, nº 67, 1944. p.296.
- 234 UBEDA, J.: "Los inspectores de enseñanza primaria celebran la segunda semana de estudios pedagógicos y profesionales". REP, nº 21, 1948. p.93 y ss.
- 235 MAÍLLO, A.: "Introducción a la problemática del cuarto período de graduación escolar". REP, nº 38, 1952. pp.287-288.
- 236 MALLART, J.: "Perfeccionamientos de maestros de taller de las escuelas de trabajo". REP, nº 48, 1954. p.525.
- 237 SÁNCHEZ, J.: "La orientación profesional y la elección de profesión". REP, nº 60, 1957. p.338.

-
- 238 SÁNCHEZ, J.: "La orientación profesional y la elección de profesión". REP, nº 60, 1957. p.343.
- 239 SÁNCHEZ, J.: "La orientación profesional y la elección de profesión". REP, nº 60, 1957. p.346.
- 240 BOUSQUET, J.: "Los problemas de la enseñanza secundaria". REP, nº 65, 1959. p.27.
- 241 CULTRERA, S.: "Educar y reeducar para reconstruir". REP, nº 25, 1949. p.89.
- 242 PIQUER Y JOVER, J.: "Ascética para adolescentes". REP, nº 48, 1954. p.537.
- 243 QUINTANA CABANAS, J.: "El muchacho y sus relaciones con el otro sexo". REP, nº 72, 1960. p.329.
- 244 GALINO, A.: "Función del profesorado. III Congreso de Pedagogía". REP, nº 91-92, 1965. pp.263-264.
- 245 BAEN, A.: "La información sexual colectiva". REP, nº 95, 1966. pp.246-247.
- 246 RODRÍGUEZ QUIROGA, F.: "La objetividad como meta educativa en Foerster". REP, nº 114, 1971. pp.157-158.
- 247 REP: "XII Semana de Educación Nacional". nº 5, 1944. p.169.
- 248 POZO, A. del: "El cine y la educación". REP, nº 32, 1950. pp.623-624.
- 249 CANO, J.: "La censura cinematográfica en España". REP, nº 34, 1951. p.361.
- 250 GARCÍA HOZ, V.: "Panorama del cine y panorama de la educación". REP, nº 34, 1951. p.166.
- 251 GARCÍA HOZ, V.: "Panorama del cine y panorama de la educación". REP, nº 34, 1951. pp.169-170.
- 252 FERNÁNDEZ HUERTA, J.: "Aplicaciones didácticas del cine". REP, nº 34, 1951. p.189.
- 253 JUEZ VICENTE, J.: "El cine y su utilización en los centros de enseñanza". REP, nº 34, 1951. p.222.
- 254 AGUSTÍN, T.: "Temática cinematográfica y Psicología del adolescente". REP, nº 34, 1951. p.238.
- 255 GARCÍA YAGÜE, J.: "El control de las películas y protección de la juventud". REP,

- nº 34, 1951. p.241.
- 256 GARCÍA YAGÜE, J.: "El control de las películas y protección de la juventud". REP, nº 34, 1951. p.243.
- 257 GARCÍA YAGÜE, J.: "El control de las películas y protección de la juventud". REP, nº 34, 1951. p.244.
- 258 ROMERO MARÍN, A.: "El cine y los problemas pedagógicos". REP, nº 34, 1951. p.253.
- 259 GARCÍA HOZ, V.: "El cine: influencia real de un arte de ilusión". REP, nº 34, 1951. p.271.
- 260 GARMENDIA DE OTAOLA, J.: "El film Hagiográfico". REP, nº 34, 1951. p.297.
- 261 CANO, J.: "La difusión religiosa y el cine". REP, nº 34, 1951. p.301.
- 262 CANO, J.: "La difusión religiosa y el cine". REP, nº 34, 1951. p.303.
- 263 CANO, J.: "La difusión religiosa y el cine". REP, nº 34, 1951. p.308.
- 264 REP: "Asamblea de cine democrático. Colaboración con la A.C.". nº 38, 1952. p.337.
- 265 SÁNCHEZ LASSO DE LA VEGA, J.: "Función Nacional del Colegio Mayor". REP, nº 24, 1948. p.491.
- 266 GARCÍA YAGÜE, J.: "Direcciones y problemas de las Universidades inglesa y española". REP, nº 31, 1950. p.441.
- 267 GARCÍA YAGÜE, J.: "Direcciones y problemas de las Universidades inglesa y española". REP, nº 31, 1950. p.445.
- 268 GARCÍA YAGÜE, J.: "Direcciones y problemas de las Universidades inglesa y española". REP, nº 31, 1950. pp.448-449.
- 269 RUBIO, J y GARCÍA, M.: "Discurso de apertura del curso". REP, nº 64, 1958. pp.425-426.
- 270 D'ORS, A.: "La Universidad y su libertad. III Congreso Pedagógico, (Salamanca 1964)". REP, nº 91-92, 1965. pp.798-799.
- 271 GARCÍA HOZ, V.: "El poder de la Universidad ". REP, nº 104, 1968. p.302.

- 272 GARCÍA HOZ, V.: "Escala de valores de las técnicas de trabajo cooperativo en la enseñanza universitaria". REP, nº 118, 1972. p.207.
- 273 MARTÍNEZ VAL, J.: "Educación y pacifismo (La formación del hombre para la paz)" REP, nº 18, 1947. p.256.
- 274 GALINO, M.: "La obra educativa de España en México (Siglo XVI-XVII)". REP, nº 17, 1947. p.42.
- 275 BLAS GARCÍA, F. de: "XVI Semana de Educación organizada por la FAE". REP, nº 22, 1948. pp.264-265.
- 276 SANCHEZ LASSO DE LA VEGA, J.: "Función Nacional del Colegio Mayor". REP, nº 24, 1948. pp.495-496.
- 277 SANCHEZ LASSO DE LA VEGA, J.: "Función Nacional del Colegio Mayor". REP, nº 24, 1948. pp.506-507.
- 278 SANCHEZ LASSO DE LA VEGA, J.: "Función Nacional del Colegio Mayor". REP, nº 24, 1948. p.508.
- 279 SANCHEZ LASSO DE LA VEGA, J.: "Función Nacional del Colegio Mayor". REP, nº 24, 1948. p.505.
- 280 MARÍN, R.: "Lo misional en Pedagogía". REP, nº 30, 1959. p.213.
- 281 GARMENDIA DE OTAOLA, A.: "Democracia y selección". REP, nº 45, 1954. p.23.
- 282 SÁNCHEZ GIMÉNEZ, J.: "La orientación profesional y la elección de profesión". REP, nº 60, 1957. p.344.
- 283 GONZÁLEZ ÁLVAREZ, A.: "Introducción III Congreso Nacional de Pedagogía". REP, nº 91-92, 1965. pp.212-213.
- 284 REP: "Las Asociaciones Profesionales de Estudiantes". nº 93, 1966. pp.83-84.
- 285 GARMENDIA DE OTAOLA, A.: "La minoría que propone la nueva civilización. Su necesidad y formación". REP, nº 98, 1967. pp.167-168.
- 286 GARCÍA HOZ, V.: "Desarrollo de la creatividad en el estudiante universitario. (Trabajo cooperativo y reflexión silenciosa)". REP, nº 124, 1973. pp.443-444.
- 287 XXXI SEMANA DE MISIONES PEDAGÓGICAS. REP, nº 29, 1950. p 113.
- 288 JUEZ VICENTE, J.: "Misiones Pedagógicas en el rincón de Ademuz, Valencia". REP,

- nº 35. 1951. p 485.
- 289 JUEZ VICENTE, J.: "Las misiones culturales mejicanas y las misiones pedagógicas españolas". REP, nº 37, 1952. pp 164-165.
- 290 MARTÍNEZ VAL, J.M.: "Educación Patriótica: sus fines y medios peculiares", en I Semana de Misiones Pedagógicas, Albacete. REP, nº 3-4, 1943. p. 467.
- 291 MARTÍNEZ VAL, J.M.: "Educación Patriótica. Cómo lograrlo a través de la Geografía y la Historia", en I Semana de Misiones Pedagógicas, Albacete. REP, nº 3-4, 1943. p. 470.
- 292 LUNA, Sr.: "Nacionalismo en la escuela", en I Semana de Misiones Pedagógicas, Albacete. REP, nº 3-4, 1943. p. 476.
- 293 TOLEDO, R. de: "Conferencia" en VI Semana de Misiones Pedagógicas, Pamplona. REP, nº 6-7, 1944. p. 219.
- 294 GONZÁLEZ ÁLVAREZ A.: "El concepto de hombre y educación" en VIII Misiones Pedagógicas, Segovia. REP, nº 6-7, 1944. p.355.
- 295 MARTÍNEZ VAL, J.M.: "Crónica" en XXVII Semanas de Misiones Pedagógicas, Ávila. REP, nº16, 1946. pp. 483-484.
- 296 MARÍN, R.: "Crónica" en XXXV Semanas de Misiones Pedagógicas, Madrid. REP, nº 21, 1948. p. 87.
- 297 BRIS SALVADOR, Srta.: "Metodología de la religión" en I Semana de Misiones Pedagógicas, Albacete. REP, nº 3-4, 1943. p. 466.
- 298 BOCINOS, Sr.: "El canto regional en la escuela" en II Semanas Pedagógicas, Oviedo. REP, nº 3-4, 1943. p. 486.
- 299 XII SEMANA PEDAGÓGICA, HUESCA. REP, nº 9-10, 1945. p. 125.
- 300 MARÍN, R.: "Crónica" en XXV Semana de Misiones Pedagógicas. REP, nº 21, 1948. p. 91.
- 301 MARÍN, R.: "Crónica" en XXV Semana de Misiones Pedagógicas. REP, nº 21, 1948. p. 84.
- 302 BRIS SALVADOR, Srta.: "Escuela y familia". en I Semana de Misiones Pedagógicas, Albacete. REP, nº 3-4, 1943. p. 475.
- 303 CASTAÑÓN, J.: "El maestro y el mundo rural" en I Semana de Misiones

- Pedagógicas, Albacete. REP, nº 3-4, 1943. p. 477.
- 304 VI SEMANA MISIONES PEDAGÓGICAS, PAMPLONA. REP, nº 6-7, 1944. p. 349.
- 305 IV SEMANA DE MISIONES PEDAGÓGICAS, GRANADA.: "El frente de juventudes en el medio rural". REP, nº 5, 1944. p. 163.
- 306 JUEZ VICENTE, J.: "Las misiones culturales mejicanas y las misiones culturales españolas". REP., 1952. p. 163.
- 307 SÁNCHEZ TAMARGO, Sr.: "Las escuelas rurales" en II Semana de Misiones Pedagógicas, Oviedo. REP, nº 3-4, 1943. p. 483.
- 308 ARCE, Sr.: "San José de Calasanz Patrono del SEM" en II Semana de Misiones Pedagógicas, Oviedo. REP, nº 3-4, 1943. p. 485.
- 309 GARCÍA F. CASTAÑÓN, J.: "Las bibliotecas de Misiones Pedagógicas". REP, nº 21, 1948. p. 75.
- 310 XXV SEMANAS DE MISIONES PEDAGÓGICAS, MADRID. REP, nº 21, 1948, p. 81.
- 311 CASTAÑÓN, J.: "El maestro mirando hacia adentro". REP, nº 3-4, 1943, pp. 474-475.
- 312 GARCÍA HOZ, V.: "El maestro en relación con el médico y con el sacerdote como elementos educadores" en I Semana de Misiones Pedagógicas. REP, nº 3-4, 1943, p. 479.
- 313 TRUEBANO, Sr.: "La Acción Católica y las parroquias rurales" en II Semana de Misiones Pedagógicas, Oviedo. REP, nº 3-4, 1943, pp. 484-485.
- 314 TOLEDO, R. de: "Conferencia" en VI Semana de Misiones Pedagógicas. REP, nº 6-7, 1944. p. 217.
- 315 III SEMANA DE MISIONES PEDAGÓGICAS, SALAMANCA. REP, nº 5, 1944. pp. 159-165.
- 316 VI SEMANA DE MISIONES PEDAGÓGICAS, PAMPLONA. REP, nº 6-7, 1944. p. 349.
- 317 GARCÍA F. CASTAÑÓN, J.: "Las bibliotecas de Misiones Pedagógicas". REP, nº 21, 1948. p. 73.
- 318 MARÍN, R.: "Crónica" en XXV Semanas de Misiones Pedagógicas. REP, nº 21, 1948.

- p. 88.
- 319 JUEZ VICENTE, J.: "Crónica" en Misiones Pedagógicas en el rincón de Aldenouz, Valencia. REP, nº 7-9, 1951. p. 491.
- 320 MARÍN, R.: "Crónica" en XXV Semanas de Misiones Pedagógicas. REP, nº 21, 1948. p. 88.
- 321 MOTOS BRITO, Sr.: "El maestro rural y el Frente de Juventudes" en I Semana de Misiones Pedagógicas, Albacete. REP, nº 3-4, 1943- p. 471.
- 322 FERNÁNDEZ RAMOS, Sr.: "Estudios del niño asturiano" en II Semana de Misiones Pedagógicas, Oviedo. REP, nº 3-4, 1943. p. 481.
- 323 PASTOR, Sr.: "El maestro y la delincuencia infantil" en II Semana de Misiones Pedagógica en Oviedo. REP, nº 3-4, 1943. p. 487.
- 324 BLÁZQUEZ, F.: "Crónica" en III Semana de Misiones Pedagógicas, Salamanca. REP, nº 5. pp. 159-160.

6.- LAS RELACIONES INSTITUCIONALES

6.- LAS RELACIONES INSTITUCIONALES.

Uno de los componentes que de forma más apreciable se observa en la REP es su vinculación a diversos organismos educativos, que entran a formar parte de lo que hemos definido como instituciones educativas.

Para un correcto y adecuado análisis dividiremos las referencias al mundo institucional en dos grandes bloques.

En un primer momento, hablaremos de las instituciones nacionales, que forman parte del universo educativo en que se mueve la educación en la época del franquismo. Nos estamos refiriendo, en una primera aproximación y siguiendo un orden de preferencias según el grado de presencia en los textos, a las siguientes: Congresos Nacionales, Estudios Pedagógicos, Sociedad Española de Pedagogía, FAE (Federación de Amigos de la Enseñanza), Reuniones de Inspección. En este mismo grupo, aunque con una menor importancia, aparecen las exposiciones de temas educativos, formación misionera y, en general, reuniones de diversos colectivos que tratan temas relacionados con la educación.

Sería, por tanto, el estudio y divulgación que hace la REP de los organismos que mantienen una presencia activa en el mundo educativo en esta época.

En un segundo momento, haremos referencia a las instituciones internacionales que la REP acoge en sus páginas y de cuyas líneas educativas se hace eco. Tenemos que recordar en este momento, que la REP -sobre todo en los primeros años del franquismo- es la única publicación que mantiene una línea de contactos internacionales. Sería, de este modo, la única capaz de orientar y seleccionar la información educativa que provenía del extranjero. Es esta posición mediática, ejercida en exclusividad, la que potenciaba su situación intelectual en los medios culturales y educativos.

En ambos casos, pretenderemos analizar las líneas temáticas dominantes y los hombres que están a cargo de las mismas.

Para una mejor comprensión de este apartado, mostramos un conjunto de datos recogidos en el siguiente cuadro. Dividido en tres períodos temporales se hace una doble entrada que corresponde al número de citas y superficie en páginas de cada uno de los organismos reseñados.

Se especifica en tres períodos al objeto de poder analizar más pormenorizada-mente las tendencias de las Instituciones que estudiamos. Esta priorización está dentro de la tendencia general indicados en los capítulos iniciales.

| <i>INSTITUCIONES NACIONALES</i> | <i>Períodos de tiempo</i> | | | | | |
|--------------------------------------|---------------------------|----------------|-----------------|----------------|-----------------|----------------|
| | 1943-52 | | 1953-62 | | 1963-75 | |
| | Nº pá- ginas | Nº de citas | Nº pá- ginas | Nº de citas | Nº pá- ginas | Nº de citas |
| Congresos Nacionales | 53 | 5 | 20 | 10 | 158 | 11 |
| Estudios Pedagógicos | 117 | 9 | 15 | 2 | 0 | 0 |
| Sociedad Española de Pedagogía | 35 | 7 | 3 | 1 | 10 | 1 |
| Federación Amigos de la Enseñanza | 32 | 6 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Reuniones de Inspec- ción | 17 | 2 | 0 | 0 | 1 | 1 |
| Formación Misionera | 7 | 3 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Conferencias | 4 | 1 | 8 | 5 | 15 | 3 |
| Exposiciones | 8 | 2 | 0 | 0 | 1 | 1 |

| <i>INSTITUCIONES INTERNACIONALES</i> | <i>Períodos de tiempo</i> | | | | | |
|------------------------------------------|---------------------------|----------------|-----------------|----------------|-----------------|----------------|
| | 1943-52 | | 1953-62 | | 1963-75 | |
| | Nº pá- ginas | Nº de citas | Nº pá- ginas | Nº de citas | Nº pá- ginas | Nº de citas |
| UNESCO | 15 | 1 | 17 | 4 | 7 | 1 |
| Iberoamérica | 13 | 2 | 66 | 11 | 28 | 3 |
| Congresos | 82 | 10 | 40 | 7 | 27 | 8 |

En las referencias nacionales se observa una mayor presencia temática en el primer período. Se inicia con mayor impulso: FAE, Reuniones de Inspección, Sociedad Española de Pedagogía, Formación Misionera y Estudios Pedagógicos, desapareciendo prácticamente en el segundo y tercer período. El caso específico de los Congresos Nacionales, en su tercer período, su mayor presencia obedece a la inclusión del Tercer Congreso Nacional de Pedagogía. Parece ser que en general se observa un mayor interés institucional en los períodos iniciales del franquismo, cuyo objetivo podría ser, organizar las instituciones educativas que apoyarían la reorganización del nuevo Sistema Educativo en su camino de asentamiento legislativo. Una vez cumplido este cometido irían desapareciendo paulatinamente a lo largo de las sucesivas décadas.

En lo referente a los organismos internacionales destaca la información que procede del mundo iberoamericano en el segundo período. Del mismo modo se comportan las referencias que provienen de la UNESCO. En relación a los congresos la información es más intensa en el primer período, aspecto que podría ser similar al observado en las instituciones nacionales, apoyar la reorganización del régimen.

6.1.- LAS INSTITUCIONES NACIONALES.

6.1.1.- Congresos Nacionales.

El estudio de la relación de Congresos que aparecen en la REP a lo largo del período tratado (1943-1975) nos hace diferenciar ciertas etapas que marcan o adquieren entidad propia.

Si observamos atentamente la relación que se adjunta, nos damos cuenta de unos ritmos significativos que se ajustan a un mismo concepto. A efectos organizativos podremos diferenciar tres momentos.

Un primero que abarcaría desde 1949, hasta 1954, donde se nos habla del aplazamiento del Primer Congreso Nacional de Pedagogía.

En un segundo momento los límites abarcan los años 1962-63, después de un significativo silencio de 7 años. Se trataría de la elevación de los estudios de la Universidad de Navarra a Universidad Católica. Se insiste reiteradamente sobre el I Congreso Nacional de la Infancia española, y llegaría a la información procedente de la XVIII Asamblea de la Confederación Nacional de Padres de familia.

Por último, un tercer momento iría desde el mismo año 1962 -dónde se centra el interés de la REP en los estudios de Psicología (I Congreso Nacional de Psicología)-, y los Congresos Nacionales de Pedagogía, que avanzarán paralelamente hasta el año 1973, fin de la presencia de los congresos en sus páginas.

La fecha de aparición en la REP se concreta a continuación:

- a) 1949 C.N. Enseñanza Social.
- 1950 IV Congreso Nacional de Catecismo.
- 1951 Congreso de Cooperación Internacional.
- 1951 Congreso de Seguridad Social.
- 1954 I Congreso Nacional de Pedagogía.

- 1954 I Congreso Nacional de Pedagogía. (aplazamiento).
- b) 1961 Elevación del Estudio de Navarra a rango Universidad Católica.
1961 XVIII Asamblea Confederación Nacional de Padres de Familia.
1961 I Congreso Nacional de la Infancia española.
1961 I Congreso Nacional de la Infancia española.
1962 I Congreso Nacional de la Infancia española.
1962 I Congreso Nacional de la Infancia española.
- c) 1962 Primer Congreso Nacional de Psicología.
1963 Primer Congreso Nacional de Psicología.
1963 Congreso Nacional de Pedagogía (preparación de trabajos).
1965 III Congreso Nacional de Pedagogía.
1967 IV Congreso Nacional de Pedagogía.
1968 IV Congreso Nacional de Pedagogía.
1972 V Congreso Nacional de Pedagogía.
1972 VI Congreso de la Asociación Internacional de C. de la Educación.
1972 V Congreso Nacional de Pedagogía.
1973 IV Congreso Nacional de Pedagogía.

El primer período se inicia con la referencia a la Enseñanza Social¹. Es patrocinado por Don José García Siñeriz, Vicepresidente del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC) y orientado por el Instituto "San José de Calasanz" de Pedagogía a maestros de escuelas ubicadas en localidades de menos de 10.000 habitantes. Es su directora la doctora Rosa Marín Cabrero.

Las ponencias corresponderán a la misma Rosa Marín Cabrero y a Don Víctor García Hoz que analizarán "La enseñanza social en la Escuela Primaria" y "Un programa de enseñanza social en la Escuela Primaria". Estudios de su aplicación y puesta en práctica.

Otra orientación tomarán las conclusiones del IV Congreso Nacional de

Catecismo², cuyas conclusiones se acuerdan elevar a la Comisión Episcopal.

Se resalta "La enseñanza religiosa en las parroquias", "La enseñanza religiosa en los Colegios e Institutos" y en general en la enseñanza superior y profesional. Otro campo de interés es el que hace referencia a "La enseñanza religiosa en la Universidad" y el profesorado encargado de impartirla, su inspección programas y textos. La religión y los "Colegios Mayores" entran igualmente, en el interés de este Congreso.

Dentro de este ámbito, pero no estrictamente educativo, se habla de la "Enseñanza Religiosa y el ejército español" del "texto único nacional de Catecismo" y la función de los catequistas.

En el año 1951 y patrocinado por el Instituto de cultura Hispánica de Madrid, desarrolla sus actividades en Madrid, Alcalá, Salamanca y Toledo, se nos informa de el "Congreso de Cooperación Internacional"³.

La temática que se desarrolla va encaminada a definir "los medios adecuados para el mejor entendimiento de los intelectuales europeos y americanos". Los temas que se proponen para su estudio estarán dirigidos a lograr tres objetivos: Idea de Europa, Idea de América y Misión de Hispanoamérica. Las propuestas que resaltan van en la línea de unificar "el idioma y la pedagogía". Como aspecto novedoso se propone la creación de la Oficina Intelectual Hispanoamericana.

Organizado por el Instituto de Cultura Hispánica, el Instituto Nacional de Previsión, Servicio de Mutualidades y Montepíos Laborales, Instituto Social de la Marina, Universidad Española, Servicio de Reaseguros de Accidentes de Trabajo y Delegación Nacional de Sindicatos, se celebró en Madrid el Congreso de Seguridad Social⁴.

El campo de trabajo abarca las orientaciones sobre los Seguros sociales y tratados de Seguridad Social, apoyados por la organización de los Servicios Médicos.

La vinculación educativa se establece en varios apartados: la Seguridad Social y la Pedagogía, y su relación con la cuestión Pedagógica en la escuela. Estos criterios se tendrían que llevar a cabo por medio de la práctica pedagógica.

La Sociedad Española de Pedagogía será la encargada de realizar el I Congreso Nacional de Pedagogía⁵, bajo el tema central "Formación del Profesorado".

En este campo se expondrán las "dificultades de formación, selección en su trabajo con vistas a potenciar la eficacia docente". Se propondrá analizar "la legislación de diferentes países para asegurar la permanencia de un profesorado idóneo". Se define como grupo de debate ante "la preocupación en el cambio de planes de estudio y pruebas de selección".

Este conjunto de propuestas se realizarán en el Congreso, que según informa la REP quedaría aplazado⁶. Las causas de dicho aplazamiento se basarán en el retraso en la recepción de los trabajos. Según los propios responsables, "aunque la temática se mantiene, se espera mayor incremento de colaboraciones y un perfil más claro de los trabajos presentados". Se informa de la recreación de la sección de Pedagogía de Barcelona, que "ha originado mayor entusiasmo en las provincias catalanas y limítrofes".

El segundo, después de un período de 7 años sin hacer mención a congresos se retoman en la década de los años sesenta, que estaría llamada a resolver los cambios en la familia y en la infancia.

Se inicia con la divulgación de la elevación del Estudio General de Navarra al rango de Universidad Católica de Navarra (6 de agosto de 1960)⁷. Sus comienzos son de 1952, cuando se inició el curso y abrió sus puertas la Facultad de Derecho. Se nos habla de sus alojamientos, colegios mayores, residencias, bibliotecas y de la propia actividad académica durante el verano. El objetivo educativo perseguido es "la formación integral" de los alumnos y supone una "alta distinción de la Iglesia en el país".

Se resalta la XVIII Asamblea de la Confederación Nacional de Padres de Familia en Madrid⁸. Es organizada por la Confederación Católica Nacional de Padres de Familia. El eje central de la conferencia versará sobre la problemática de la enseñanza privada y cuestiones generales de la enseñanza primaria y secundaria.

A continuación se aborda el comentario del Primer Congreso Nacional de la Infancia Española, sobre el cual aparecen cuatro referencias que se centran en los años 1961-62⁹.

Siguiendo bajo el patrocinio de la Comisión Nacional Católica de la Infancia, cuenta con la participación de los países Hispanoamericanos y personalidades educativas. Como representante de España, entre otros, está presente Don Víctor García Hoz, catedrático de Universidad y vicepresidente de la Oficina Internacional de la Infancia. Apoya este congreso el Ministerio de Justicia y se cuantifican 645 congresistas, 50 delegados y personalidades extranjeras. Las comunicaciones y ponencias ascienden a 215. Entre los ponentes cabe destacar: Don Víctor García Hoz, Don Alfredo López, Don Blas Piñar López, Don Juan Bonsh Marín, Doña María Ángeles Galino y Monseñor Juan Tusquet.

En términos generales se pretendía "abordar el estudio y solución de problemas más urgentes de la infancia española". Estas propuestas se pueden concretar en necesidades generales de la infancia, su educación y aspectos religiosos.

Se celebrará el día universal del niño, con la difusión de la Declaración de Derechos del niño, proclamada por Naciones Unidas. La vinculación y relación internacional vendría dada por el director de la Oficina Europea (UNICEF) y del presidente de la Unión Mundial de Órganos para la protección de la Infancia y Adolescencia.

En un tercer bloque aparecen congresos de corte psicologista. Se toma la referencia temporal del I Congreso Nacional de Psicología. Este período abarca los años 1962-73.

El referido I Congreso Nacional de Psicología¹⁰, patrocinado por la Sociedad española de Psicología, es el primero de los psicológicos y está considerado como un "gran acontecimiento histórico de la psicología en España". Sus trabajos versarán sobre psicología pedagógica, psicología social, psicología industrial y psicología clínica.

El área pedagógica se iniciará con el III Congreso Nacional de Pedagogía (Salamanca 28-31 octubre 1964)¹¹. La apertura correrá a cargo de Don Ángel González Álvarez con su ponencia "La primacía de la cultura". Las restantes intervenciones, correrán a cargo de Don Juan Tusquet, Doña María Ángeles Galino, Don Mariano Yela, Don José Fernández Huerta y Don Isidoro Martín. La temática general lleva a diversos campos: "pedagogía social y existencial", "formación del profesorado", "la formación del alumno", "técnicas de enseñanza y organización", y "política y economía de la educación". El discurso de clausura lo realiza Don Víctor García Hoz.

Bajo el título "La educación actual: problemática y técnica", se inicia el IV Congreso Nacional de Pedagogía¹². Patrocinado por la Sociedad Española de Pedagogía, el Instituto "San José de Calasanz", el CSIC, el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Navarra. La personalidad más destacada sería Don Víctor García Hoz y la temática incidirá sobre "problemas y técnicas de la investigación pedagógica, diagnóstico, orientación, enseñanza y aprendizaje, organización pedagógica y educación especial".

El V Congreso Nacional de Pedagogía¹³ estará centrado en: "La Reforma cualitativa de la Educación". Estudiará a través de 7 secciones la problemática educativa derivada de la implantación de la Ley General de Educación. Se ocupará de la formación y perfeccionamiento del personal docente, personalización educativa, contenidos de la enseñanza y de la orientación, métodos educativos, instrumentos didácticos, la comunidad educativa y evaluación educativa. Este congreso estuvo patrocinado por la Sociedad Española de Pedagogía y el Instituto de Pedagogía del CSIC.

La Asociación Internacional de Ciencias de la Educación patrocinará el VI Congreso de la Asociación Internacional de Ciencias de la Educación¹⁴. Sus estudios irán encaminados a poner de relieve "la aportación de las ciencias fundamentales a las ciencias de la educación". Se analiza la presencia en la educación de las ciencias biológicas, psicológicas y económicas.

Como última información reseñada en la REP aparece el IV Congreso Nacional de Psicología¹⁵. Estará organizado por la sección de Cataluña de la Sociedad Española de Psicología. Las ponencias se organizarán en distintas áreas y los ponentes más destacados son: Don M. Yela, Don F. Secades, Don J. Corominas, Don J.L. Pinillos y Don M. Sigüan. Las temáticas tratadas van desde los modelos matemáticos, orientación escolar, técnicas de modificación de la conducta, psicolingüística y comunicación, el estudio del psicodiagnóstico pasando por los estudios de psicología de la empresa.

6.1.2.- Estudios Pedagógicos.

Organizados por la Universidad Menéndez y Pelayo (Santander) se celebran bajo los auspicios mediatos del Ministerio de Educación Nacional e inmediatos del Instituto "San José de Calasanz" y del CSIC, durante los años que van desde 1945 hasta 1954. Podríamos decir que marcan un período significativo en la historia de la educación al coincidir su final con el final de la orientación "militante" de la educación franquista.

La organización interna pretende "conocer y realizar la ciencia pedagógica".

Los fines que se persiguen son:

- Poner en contacto a nuestros investigadores que habían concluido o lo estaban haciendo trabajos de índole pedagógico.
- Reuniones y discusiones de trabajos presentados.
- Información de la problemática pedagógica más interesante.

- Aportación de un instrumento utilizable en los ámbitos educativos: la estadística.

La fecha de aparición en la REP se concreta a continuación:

- 1945 1ª Reunión de Estudios Pedagógicos (Santander).
- 1946 2ª Reunión de Estudios Pedagógicos (Santander).
- 1947 3ª Reunión de Estudios Pedagógicos (Santander).
- 1948 IV Reunión de Estudios Pedagógicos (Santander).
- 1950 VI Reunión de Estudios Pedagógicos (Santander).
- 1951 VII Reunión de Estudios Pedagógicos (Santander).
- 1952 VIII Reunión de Estudios Pedagógicos (Santander).
- 1954 IX Reunión de Estudios Pedagógicos (Santander).

La primera Reunión de Estudios Pedagógicos se centrará en la "evaluación del concepto de pedagogía durante el presente siglo", y en la "Teoricidad y práctica de la Pedagogía", en sus diversas manifestaciones, política, religiosa, experimental y diferencial. "La estadística aplicada a la educación" corrió a cargo de Don José Royo López. "La evaluación de la edad mental de los escolares" a cargo de Doña Josefina Álvarez Díaz de Canovas. "Determinación de la edad de instrucción de los escolares", a cargo de Don Rogelio Delgado. Por último, Don Esteban Villarejo disertó sobre "Investigaciones acerca de la enseñanza, del vocabulario, de ortografía y composición infantil".

La segunda Reunión de Estudios Pedagógicos ¹⁷ (Santander, 1946), incorporará como colaborador a la Universidad Católica de Washington. Será García Hoz el encargado de organizar el evento. Este autor iniciaría la sesión con su ponencia sobre "Campos y métodos de investigación Pedagógica". Los intereses de esta sesión abarcan diversas problemáticas: investigación histórica, métodos de investigación legislativa, Pedagogía política, la observación como medio de iniciación científica y la estadística matemática. Otros autores exponen la problemática del certificado de estudios primarios (Doña Francisca Montilla) y los problemas pedagógicos de la Enseñanza Media. Sobresale, por el interés mostrado en esta sesión "problemas candentes de la formación de maestros generalistas en el espíritu cristiano".

Entre las nuevas colaboraciones en la tercera Reunión de Estudios Pedagógicos se citan a profesores de Universidad, Instituto, profesores de Escuela de Magisterio, Inspectores de Primera Enseñanza y Congregaciones de Enseñanza (sin especificar).

La función social en la educación primaria es el eje sobre el que girará esta sesión. La función pedagógica del profesorado de Enseñanzas Medias será otro de los campos de actuación. La Historia de la Pedagogía española (Doña Ángeles Galino) y la estadística serán otras de las aportaciones. Las colaboraciones personales se aglutinan en torno a: García Hoz, Doña Rosa Marín, Don Justo Pintado, Don José Fernández Huerta y González Álvarez.

Con la colaboración de la Dirección General de Turismo y la residencia universitaria de Monte Corbán se inicia la cuarta sesión de Estudios Pedagógicos¹⁹. La primera ponencia corresponde a Don García Hoz: "La escuela en la hora actual". Otros autores tratarán la "Psicología vocacional" (Don Pedro Font y Puig), y la "Metafísica de la educación" (Don Ángel González). De la Universidad de Lovaina y por medio de Raymond Buyse "L'organisation des études pedagogiques a l'universitate de Lovaine". Finalmente se hablará de la orientación profesional en la escuela primaria.

El siguiente evento al que se refiere la REP, será la VI Reunión de Estudios Pedagógicos²⁰, en la cual se hacen dos referencias. En la primera, el cine ocupará un lugar preferente en las sesiones. Se tratará el cine desde el punto de vista educativo y sus implicaciones en el mundo de la infancia. Entre otras ponencias sobresalen las propuestas por Don Anselmo Romano Marín con "Psicofilmología y educación integral". Se iniciará el recorrido por esta temática con las siguientes intervenciones: "Psicología del adolescente", "Panorama del cine y panorama de la pedagogía". Esta última intervención realizada por Don Víctor García Hoz que hace un tratamiento del fenómeno cinematográfico como medio educativo dentro de una educación sistemática. Esta sería una de las grandes conclusiones a las que se llega en esta Reunión.

En lo referente a los Centros de Enseñanzas Medias (reunión de directores), las ponencias versarán sobre Pruebas y calificaciones, Educación social, Bibliotecas escolares, Trabajos manuales y Servicio Psicotécnico. Los autores serían: Don Victor García Hoz, García de Diego, Ibarra Méndez y Julia Martínez.

Dentro de una orientación enmarcada en la enseñanza correctiva y contando con la presencia de representantes extranjeros se inicia la VII Reunión de Estudios Pedagógicos²¹. Por parte de Bolivia, Don Vicente Terán hablará sobre el mundo pedagógico boliviano en "este último medio siglo". Se cuenta con la presencia del delegado de Italia en la UNESCO. Respecto a los profesores españoles sus aportaciones se dividirán en las que son de tipo conferencias y las sesiones deliberatorias.

Se inician con la presencia de Víctor García Hoz en "Concepto de enseñanza correctiva". Las ponencias más representativas corresponden a Doña Ángeles Galino: "Concepto de pedagogía como ciencia del espíritu"; Don José Todolí: "Exigencias de la personalidad en el seno de la educación social" y Romero Marín y Fernández Huerta: "Enseñanza correctiva, causas".

Un segundo bloque incide sobre la necesidad de hacer un balance de la Pedagogía actual. Pedagogía universitaria, Pedagogía de los valores y comunicación personal son las aportaciones de Don Víctor García Hoz y Doña Rosa Marín Cabrero.

En la VIII Reunión de Estudios Pedagógicos²², se incorporará el Ilmo. Señor Agustín Serrano de Haro, Inspector General de Enseñanza Primaria, contando como colaboraciones las del CSIC y la de la Universidad de Bonn. Los cuestionarios y su estudio y aplicación, será una de las primeras ponencias que viene de la mano de Don Víctor García Hoz. Los problemas de la enseñanza media y las cuestiones metodológicas son los estudios realizados por Romero Marín y Millán Puelles. La información sobre la culminación de la elaboración de los programas de enseñanza primaria y los estudios de enseñanza media relacionada con la Universidad son los temas tratados por Millán Puelles, Fernández Huerta, Maíllo, Víctor García Hoz y Frutos Cortés.

Por último la IX Reunión de Estudios Pedagógicos²³ se menciona dos veces en la REP. En la primera de ellas la temática se plantea sobre el analfabetismo. La segunda tomará la Sistematización de la Pedagogía como motivo de trabajo.

En el estudio del analfabetismo se revisarán los datos y la generalización de los problemas planteados. Entraría como elemento de ayuda el diagnóstico de la Pedagogía social. Los estudios se iniciarían por Don Víctor García Hoz que trataría el analfabetismo y deficiencia mental, los problemas estadísticos y la formación del magisterio rural. En este mismo bloque entrarían como ponentes Don Emilio Gómez, Don Antonio González, Don Sebastián Ferre, Don Adolfo Maíllo y Doña Raquel Payá.

En lo referente a la sistematización de la Pedagogía se analiza su objeto, su situación en el conjunto de las ciencias y su división. Correrá a cargo de Don Francisco Secades, Don Leopoldo Palacios y Don Víctor García Hoz. Otro grupo de profesores analiza los campos pedagógicos y su conexión con la familia, la didáctica y la organización escolar. Los autores encargados de estos estudios serían Doña María Rosa Cabrero, Don Fernández Huerta, Don Arsenio Pacios, Doña Ángeles Galino y Don José Artigas.

A modo de conclusión observamos que la temática tratada es paralela a muchos de los artículos aparecidos en la REP, y que hacen referencia a las siguientes líneas generales:

- Estudio y sistematización de la ciencia pedagógica.
- El sentido cristiano de la Educación.
- El cine como elemento educativo: peligros.
- Estudio y organización de la enseñanza media.
- Los cuestionarios y los medios estadísticos.
- Pedagogía social y analfabetismo.

El grupo de autores que mantiene una presencia constante en este período (1945-1954) se articula en torno a los siguientes (por orden temporal de aparición): Don Víctor García Hoz, Don José Royo López, Doña Josefina Alvarez Díaz, Don Rogelio Delgado, Don Esteban Villarejo, Doña Francisca Montilla, Doña Rosa Martín Cabrero, Don José Fernández Huerta, Don Justo Pintado Robles, Don Ángel González Alvarez, Don Pedro Font y Puig, Don Anselmo Romero Marín, Don Teodoro Agustín Rubio, Don Eduardo García de Diego, Don Ibarra Méndez, Don José Igual Merino, Don Eduardo Juliá Martínez, Don José Camón, Don Romero Marín, Don García Yagüe, Don A. Garmendia Otaola, Doña María Raquel Payá, Don Millán Puelles, Don Enrique Frutos Cortés, Don Rosendo Fernández Ferre, Don Adolfo Maíllo, Don Francisco Secades, Don Leopoldo Palacios, Don Arsenio Pacios y Don José Artigas.

6.1.3.- Sociedad Española de Pedagogía

La información que nos proporciona la REP sobre la Sociedad Española de Pedagogía (SEP) abarca los años que van desde 1949 hasta 1953. Desde esta fecha, último año, aparece de forma excepcional, una única intervención que corresponde al año 1974.

Las sesiones de la SEP²⁴ están organizadas por el CSIC. La comisión organizadora estará formada por: Don Víctor García Hoz, Doña María Angeles Galino, Doña Isabel Antón Matas, Don Angel Oliveros Alonso y Don Alberto del Pozo Pardo. El consejo rector estará formado por: Don Victor García Hoz, Don Esteban Villarejo y Doña Carmen de la Villa Rodríguez. Los vocales de la comisión organizadora incluirán a: Don Alberto del Pozo Pardo, Doña Isabel Antón Matas, Doña María Millán del Val y Don José Plata Gutiérrez.

Los fines de la SEP en el momento de su constitución aparecen en la REP en 1949. Del conjunto de los propuetos, destacan los que se refieren a la necesidad de elevar el nivel de la sociedad, contemplado tanto desde el espíritu universitario.

Preservar la tradición oral como elemento educativo importante. Propone la Sociedad un conjunto de actuaciones consideradas prioritarias: fundación de un laboratorio pedagógico, resolver el problema del analfabetismo, estudios completos del pueblo español desde el punto de vista educativo. En el plano estrictamente organizativo se propone ir trabajando sobre los propios fines, las actividades que serían necesarias realizar y el significado de la sociedad actual y su desarrollo.

La fecha de aparición en la REP la mostramos a continuación:

- 1949 Sociedad Española de Pedagogía (SEP) (constitución).
- 1949 Sesión Científica en la SEP.
- 1950 Reunión Plenaria Anual de la SEP.
- 1950 Sesión Científica de la SEP.
- 1951 Actividades Científicas.
- 1952 Cuestionarios Educativos.
- 1953 IV Asamblea General de la SEP.
- 1974 XXV Aniversario de la SEP.

En la primera sesión científica²⁵, colaborán -además de los ya mencionados con cargos organizativos- el Ilustrísimo Señor Don Ramón Ferreiro, Director General de Enseñanza Profesional y Técnica, Don José Mallart y el Ilmo. Señor Don Francisco Carrillo (Inspector General de Enseñanza Primaria).

En esta primera sesión se trataría -bajo el ciclo: "Medio siglo de educación española"- un conjunto de ponencias que se refieren a los siguientes aspectos: "Autodiagnóstico", "Educación preprofesional de los ciegos", "Enlace de la teoría con la práctica en la formación profesional", "Los trabajos manuales en la enseñanza media", "Una experiencia de educación social", "¿Qué es la intimidad?", "Las escuelas de párvulos en España" y "Terminología Gramatical en la Enseñanza Media".

La orientación profesional sería otro de los bloques de trabajo dentro de estas sesiones: "Los aspectos industriales", "La obra docente del Instituto Social de la Marina y su obra docente de orientación profesional", "La iniciación profesional de carácter agrícola en la enseñanza primaria" y "Mutualidad y cotos escolares". Como efecto globalizador se propone la formación profesional fundamentada en un concepto cristiano del trabajo y de la vida.

En la segunda de las sesiones²⁷, las referencias incluye las que se desarrollan en la IV, V y VI. En esta ocasión aparecen como colaboradores: Ilmo Sr. Don Rumualdo de Toledo, Don Alfonso Inesta Corredor, Excelentísima Señora Rafaela Rodríguez Placer y Ilmo Sr. Don Blanco Cabezas.

En la referencia que se hace en la cuarta Sesión se plantean los siguientes temas: "La consideración social del maestro", "Instrucción y formación en la enseñanza media" y "Orientación actual de los estudios caracterológicos".

En la V Sesión se orientan las ponencias hacia los siguientes campos: "La enseñanza de los sordomudos y ciegos y de los anormales mentales en nuestra patria en los cincuenta años que van del siglo actual", "Economía y docencia" y "Posibilidades del dibujo en la enseñanza media".

En la VI Sesión los estudios tratarían "La formación del magisterio femenino en España" y "Sentido educativo del juguete".

En la tercera y última referencia que hace la REP a esta Sesión científica de la SEP²⁸ se nos muestran dos puntos relevantes: "Inspección a principios del Siglo actual" y "El sentido pedagógico de la Filosofía de la Historia".

Las actividades científicas que desarrolla en 1951²⁹ se centrarán en dos campos. En el primero se estudia la investigación experimental y su trabajo en el

campo escolar. La preocupación experimental va dirigida a "Determinación del CI de la población infantil, confección de escalas de instrucción y correlaciones entre instrucción-inteligencia". En general se estudiarán los factores que intervienen en el rendimiento. En el segundo las sesiones científicas se acercan al mundo de la orientación profesional, "Las ideas pedagógicas de Don Tomás de Iriarte" y "Dos métodos en el estudio de las emociones".

La SEP en sus estudios de 1952³⁰, trabajará los cuestionarios y su relación en las distintas áreas de conocimientos: físico-químicos, religión, lengua española, historia, matemáticas y tratados sobre la orientación.

En un segundo bloque se muestran la "Asamblea de internados". Los temas tratados inciden en el mundo educativo en este tipo de instituciones: disciplina, formación general, educación político-religiosa, sanidad y circunstancias post-escolares.

El cine se tratará en su vinculación con la propia función cinematográfica y su relación con la juventud. Colaboran en este apartado Acción Católica y programas educativos elaborados por la propia UNESCO.

La IV Asamblea General de la SEP³¹ nos informará de las actividades de la sociedad. "Formación del profesorado de Enseñanzas Medias", "Plan de estudios del Magisterio Primario", "Ayuda social al magisterio primario rural", "Analfabetismo y educación popular" y "Perspectivas profesionales de los estudios universitarios de pedagogía". Los ponentes serán en esta ocasión: Don Luis Álvarez, Don Agustín Serrano, Don Adolfo Maíllo, Don Pedro Font y Puig y Andrés Ramiro.

No apareciendo en la REP ninguna referencia a la SEP desde este último año de 1953, aparece en 1974 -de forma aislada- un comentario sobre el XXV Aniversario de la Sociedad Española de Pedagogía³². El autor que introduce las ponencias no será otro que Don Víctor García Hoz. Se inicia con un conjunto de conferencias que tienen

el denominador común de los nuevos retos planteados a la educación. Las innovaciones educativas, la integración de las enseñanzas, la tecnología educativa, el profesor y la carrera docente, la función administrativa y la formación polivalente, será el grupo de ponencias que se aglutinan en este aniversario.

6.1.4.- Federación de Amigos de la Enseñanza

Las Semanas de Educación Nacional (referencia que se mantiene en los años 1944-47) y de las Semanas de Educación (se refiere a los años 1948, 1949 y 1950), estaban organizados por la Federación de Amigos de la Enseñanza (FAE), institución fundada en 1930 por el Cardenal Segura, entonces Primado de España. Su actividad -reflejada en la REP- transcurre desde los años 1944 a 1950.

La fecha de aparición en la REP se concreta a continuación:

- 1944 XII Semana de Educación Nacional.
- 1947 XV Semana de Educación Nacional.
- 1948 XVI Semana de Educación.
- 1949 XVII Semana de Educación.
- 1949 III Centenario Muestre de S.J. de Calasanz (Barcelona).
- 1950 XVIII Semana de Educación.

La primera referencia que aparece es la que se refiere a la XII Semana de Educación Nacional³³, los ponentes serán los siguientes: Padre Gandía, Padre Felix García, Padre Cobos, Padre Pinal, Padre José Alea Montes, Hermano José Pelayo, Doña Josefina Álvarez de Canovas y Doctor Gálbez.

Las ponencias estaban dirigidas hacia el mundo de la lectura, cine, teatro y deportes. Se desarrollaron proyecciones cinematográficas, relatos de teatro y círculos de estudio.

En la XV Semana de Educación Nacional, las conferencias se centran en el mundo de la segunda enseñanza: "Formación, información y pruebas de suficiencia en la segunda enseñanza", "La escuela técnico profesional en el nudo ferroviario de Miranda de Ebro". Las referencias a la escuela primaria tratarán de "La biblioteca en nuestros colegios" y "Orientación profesional y aprendizaje en la escuela". Esta última intervención correría a cargo del Inspector Central y Consejero Nacional de Educación.

La mención al mundo universitario se hace bajo el siguiente conjunto de ponencias: "Un Colegio Mayor Universitario", "El desglose de la universidad por el incremento de las carreras técnicas de segundo orden" y "Experiencias en la Residencia Universitaria, San Juan Bosco de Sevilla". Esta última ponencia fue expuesta por el Reverendo Padre Francisco de la Hoz.

La relación del catolicismo con la educación se planteará en un conjunto de comunicaciones: "Problemas planteados al catolicismo español en el campo de la educación", "La iglesia y el panorama internacional educativo" y "Dos días en la vida de un escolapio".

En la XVI Semana de Educación -desaparece el término "Nacional"-. Se celebra en el Colegio de Nuestra Señora de Loreto, que preside el Excmo. y Reverendísimo Sr. Doctor Don Marcelino Olachea, Arzobispo de Valencia. Interviene en el mismo acto el secretario de la Confederación Católica de Padres de Familia. El bloque que se presenta con mayor profusión, es el dedicado a la Formación Profesional. "Experiencia y organización de las Escuelas de Artes y Oficios Salesianas", "Centros Maristas de Enseñanza Profesional y Técnica en España", "Aportaciones de la Compañía de Jesús a la Formación Profesional en España", "Escuelas de Orientación y Formación Profesional, La Sagrada Familia", "La Orientación Profesional de los bachilleres en los colegios", "Formación profesional de la mujer" y "Problemas planteados a propósito de las Escuelas Especiales". La relación con el espíritu cristiano se comenta a partir de "Ley de Educación Primaria

y las Escuelas de Magisterio de la Iglesia" y "Bases para una legislación cristiana de la Enseñanza Profesional".

La XVII Semana de Educación³⁶ tiene como fin principal rendir un homenaje al fundador de los Escolapios (San José de Calasanz). Será el patrono de las Escuelas Populares cristianas. Intervienen en esta Semana el Excmo. Sr. Don Romualdo de Toledo, Director General de Educación Primaria y el Excmo. y Reverendísimo Sr. Don Gaetano Cicognom, Nuncio de Su Santidad.

Las conferencias versarán sobre "la escuela y su función social". El conjunto de las ponencias se refieren a varios ámbitos: "La inspección médica escolar", "Certificados escolares", " Sentido y alcance de la Escuela Primaria", "El niño en la edad preescolar", "La formación patriótica en la escuela", "La formación religiosa", "Enseñanza de lectura y escritura" y "Método sensorial de la lectura y escritura simultánea".

Los círculos de estudio estaban dirigidos por Don Antonio Martínez, Inspector de los Marianistas, que diserta sobre "Los cambios en el campo de la educación". Se propone que los "Programas y textos escolares", fueran redactados por la FAE y sirvan de base y de orientación a las escuelas. El resto de las sesiones estaban dirigidas al estudio y exaltación de la figura de San José de Calasanz.

Dentro del ambiente calasancio, la FAE se hace eco del tercer centenario de la muerte del santo, que se realiza en Barcelona³⁷. La comisión provincial encargada de dicha celebración estaría constituida por las autoridades locales y provinciales de Cataluña. Participan el propio ministro de educación nacional, Reverendo Padre de las Escuelas Pías y el Excmo. Romualdo de Toledo, Director General de Enseñanza Primaria. Forman parte de la comisión, del mismo modo, Don Pedro Font y Puig y Don José Junquera.

La intervención del Excmo. Sr. Don Víctor García Hoz sobre "El lema de las Escuelas Pías en la educación de hoy", abriría las sesiones. Don Pedro Font y Puig resalta la "Actualidad y Perennidad del Magisterio de San José de Calasanz" y Fermín de Urmeneta disertará sobre "Historia de las ideas pedagógicas hispánicas". El resto de las intervenciones se refieren a las "Normas Calasancias", "Medios Calasancias", "Castigos Calasancias", "Afectos Calasancias" y "Glorificación de San José de Calasanz".

La última de las Sesiones de Educación se refiere a la XVIII ³⁸, en la que destaca la intervención de Víctor García Hoz. Interviene, como colaborador, el Juez de Tribunal de Menores y representantes del Ministerio de Justicia. La problemática que se aborda lleva al análisis del mundo de "los niños difíciles y delincuentes". De las dieciocho ponencias, diez han analizado el punto de conexión entre delincuencia y anormalidades infantiles. Dentro de los ponentes colaboradores destacan el Sr. Don Vallejo Nájera y Doña Josefina Álvarez de Canovas. El bloque restante de intervenciones va dirigido a tratar temas como "Pedagogía de postguerra", "La disciplina en el sistema preventivo" y "Formación de la conciencia moral de los muchachos".

6.1.5.- Reuniones de Inspección.

Aparecen en la REP tres referencias a las Reuniones de Inspección que corresponden a los años 1945-48, en un gran salto temporal, a la realizada en 1972, Asamblea Nacional de Inspectores Técnicos y de Educación.

La primera se enuncia bajo el epígrafe de "Semana de Estudios Profesionales y Técnicos de la Inspección de Enseñanza Primaria"³⁹. Entre los conferenciantes -no mencionados en el informe que nos proporcionan los textos- sobresalen la Delegada de la Sección Femenina y el Delegado Central del SEM. Presidió la sesión de clausura el señor Director General de Enseñanza Primaria Don Romualdo de Toledo (discurso sobre la función del Inspector de Enseñanza Primaria).

Las ponencias hacen un recorrido muy amplio por toda la problemática escolar. Muestran el punto en que se encuentra el sistema educativo y la necesidad de su estructuración. Esta propuesta va dirigida a la potenciación y puesta en funcionamiento de la creada Ley de Enseñanza Primaria de 1945. La estructura de la Semana obedece a estos indicadores y se articularía en varios apartados:

- 1) Organización de la inspección de la Enseñanza Primaria.
- 2) Organización de la Enseñanza Primaria.
- 3) Enseñanzas artísticas y ensayos pedagógicos.
- 4) Pruebas trimestrales a los alumnos.
- 5) Arreglos escolares: construcción viviendas, escuelas, reajustes de escuelas nacionales y privadas.
- 6) Escuela rural: Formación y selección de maestros, ventajas económicas y ventajas administrativas.
- 7) Educación vocacional.
- 8) Condiciones que tendrá que tener la enseñanza privada para ser nacionalizada.
- 9) Coordinación profesional en la provincia y en la ciudad.
- 10) Caracter femenino de la educación, las enseñanzas mixtas servidas por maestras, de alumnas entre 12-14 años donde se intensifiquen las enseñanzas del hogar.
- 11) Formación del maestro.
- 12) Perfeccionamiento y superación profesional del magisterio.
- 13) Acceso del magisterio a la Universidad.

La Segunda Reunión de Inspección⁴⁰ se centra en los estudios pedagógicos y profesionales. Fue convocada por la Dirección General de Enseñanza Primaria y por la Inspección Central. En esta reunión participan trescientos inspectores de toda España y cuenta con la colaboración del Ilmo. Sr. Don Romualdo de Toledo, Inspectores Centrales y el Jefe Nacional del SEM. En los estudios se destaca "El conocimiento de los programas y el estado actual de los problemas de la iniciación profesional", a fin de poder organizar inmediatamente en el mayor número de escuelas el cuarto período de Enseñanza Primaria, que recuerda el artículo 18 de la Ley de

Educación (1945). Un segundo y último objetivo va dirigido a la elaboración del Reglamento de la Inspección, que se aborda desde distintas ponencias: Inspecciones provinciales, ingreso, Inspección General, Inspección extraordinaria y derechos administrativos, relaciones con otros organismos y correcciones disciplinarias.

Como habíamos indicado la Asamblea Nacional de Inspectores Técnicos de Educación⁴¹, se intenta adaptar a las nuevas circunstancias que impone la aplicación de la Ley General de Educación de 1970. Se trataría de analizar "Los problemas que afectan a las nuevas estructuras escolares, organización pedagógica, funcionamiento administrativo y cuestiones profesionales".

6.1.6.- Formación Misionera.

Una de las actividades dirigidas al magisterio español, es la que se conoce como Semana de Formación Misionera. Lo que trataremos a continuación es la que hace referencia a la cuarta Semana (1947).

Se realiza en Valencia⁴² y los órganos colaboradores serán: Arzobispado de Valencia, Inspector Jefe, Catedráticos del Servicio Conciliar de Valencia, Director de la Escuela de Orientación, Inspectores de Educación Primaria de Valencia y el Director Nacional de las Obras Misioneras Pontificias. Se tratan los problemas pedagógicos misionales y estas exposiciones fueron acompañadas de trabajos manuales y trabajos misionales.

En 1949 se cita a la Semana de Formación Misionera realizada en Santander⁴³. Cuenta con la colaboración del Director Nacional de Obras Misionales Pontificias. Se completa el grupo de colaboradores con autoridades docentes y provinciales, al igual que con los miembros del Congreso Internacional de Pedagogía. El tema será monográfico y girará sobre la exposición pedagógica misional, de forma más específica se tratará "el valor educativo de la historia nacional misionera".

"En realidad no se pretendía abarcar el grandioso conjunto que la historia misionera de nuestra patria ofrece; más bien abrir el pórtico pedagógico de ello, ofrecer al magisterio, amplias posibilidades doctrinales, abrir caminos educativos a la escuela para llevar al alma de los niños un afán de hermandad y el anhelo de glorias pasadas hechas flor de realidades presentes"⁴⁴.

La tercera información y última se celebró en Valladolid bajo la denominación de Semana Nacional de Magisterio y Misiones⁴⁵. Contó con la colaboración del Arzobispo de Valladolid, el Ilmo Sr. Don Romualdo de Toledo y de la Inspección Central. El tema central se basaba en "La obra Pontificia de la Santa Infancia bajo la égida de los cinco últimos papas (de Jubileo a Jubileo 1900-1950). El conjunto de ponencias se agrupa en los siguientes bloques: "Justicia social y caridad", "Desarrollo de la Obra en España", "Metas alcanzadas por la Obra en el apostolado en España", "Interesantes informes de la vida de la Obra en España (a cargo de la inspección de Oviedo)". Queremos entender que la referencia a la "Obra", sin más especificación, es sinónimo del grupo confesional católico Opus Dei.

"Cierra el acto el Ilmo. Sr. Director de Enseñanza Primaria, en representación del Excmo. Sr. Ministro de Educación Nacional, demostrando una vez más que esta España, de tradición misionera tan arraigada, aparece con una legislación única en el mundo en donde el Estado trabaja infundiendo en la educación de los ciudadanos, los ideales y el espíritu de la Santa Iglesia Católica"⁴⁶.

6.1.7.- Conferencias.

Bajo el enunciado "conferencias" se agrupa un conjunto de informaciones que no obedecen a una estructura o a una sección determinada de la REP. Por la composición, organización y frecuencia con que aparecen en la Revista, se trataría más de una divulgación espontánea de temática secundaria.

En este apartado trataremos de cuatro conferencias, que sobre temas diversos y periodicidad variable, se realizan a lo largo de los años que van desde 1947 a 1961.

En la primera, organizada por el laboratorio psicotécnico de la Junta Provincial de Protección de menores y del tribunal tutelar de menores de Barcelona⁴⁷, se trata la psicología del niño. Los métodos psicológicos, el punto de vista experimental del niño difícil y causas del desenvolvimiento maduro de la psicología del niño. Los colaboradores serían: Reverendo Padre Fernando María Palmés, Decano de la Facultad de Psicología del Colegio San Ignacio de Sarriá, Doctor Ancochea Hambrarella, Director de la Clínica Mental de Santa Coloma de Gramonell y Jefe del Dispensario de Higiene mental, Doctor Don Pedro Font y Puig, Catedrático de Psicología de la Universidad y Jefe de la Sección en Barcelona del Instituto de "San José de Calasanz", de Pedagogía.

En la segunda, se refiere a la "VII Reunión Anual de la Sociedad Española de Psicología", anunciada por la propia Sociedad Española de Psicología⁴⁸. Se hace un breve recorrido por la Psicología Industrial, Psicología Pedagógica y Psicología Clínica.

Organizada por la Universidad Hispanoamericana de "Santa María de la Rábida", en colaboración con el Instituto de Pedagogía del CSIC, el Gobierno Civil de Huelva y el Ministerio de Información, se desarrolla la tercera conferencia sobre Sociología de la Educación, dirigida a maestros de Enseñanza Primaria y estudiantes de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Madrid⁴⁹. Dentro del tema central, expone su ponencia Don Víctor García Hoz con su artículo "Carácter español, educación y política", en la misma línea "Adaptación al ambiente social". Doña María Ángeles Galino diserta sobre "Condicionamiento social del presente pedagógico" y "Objetivos sociales de la educación en Dewey". Don Millán Puelles indica en su ponencia los "Aspectos filosóficos acerca de la Sociología de la educación".

Por último, se realizan en Madrid⁵⁰ las "Primeras Jornadas nacionales de Bibliografía escolar". Patrocina y colabora el Ministerio de Educación Nacional a

través del Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria. Colaboran, librerías, autores y dibujantes. Los objetivos que se proponen en las Jornadas van dirigidos a fomentar la tendencia en el trabajo escolar la redacción, edición, difusión y utilización de los libros escolares, con carácter superior a la información introducida por los medios audiovisuales. Se trata de realizar un esfuerzo para que España se incorpore a los países que van a la cabeza en cuanto publicaciones para niños.

6.1.8.- Exposiciones.

En las exposiciones de la REP sobre el mundo de los libros destacan dos contenidos fundamentales: libro infantil y libro misional.

En la primera se trata de dar a conocer el libro infantil, "claro exponente de la labor educativa del Pueblo español", organizado por el Instituto Nacional del libro español y las editoriales más acreditadas⁵¹. En la organización están presentes un conjunto de personalidades que por su significado político y educativo señalaremos a continuación: Vicesecretario de Educación Popular, Don Gabriel Arias Salgado; Subsecretario de Educación Nacional; Director General de Primaria Don Romualdo de Toledo; Jefe Nacional de Cultura del Consejo de Juventudes; Padre Manuel Rodríguez, Director de la Revista "Mando", del Frente de Juventudes. Se trataría de las encuadernaciones, estilo de las obras, enseñanzas morales y patrióticas, modelos de bibliotecas y salones de lectura. En total la exposición ha recogido más de 3.000 volúmenes, cartillas, libros de cuentos, aventuras, periódicos de niños, recortables, teatro, lecturas infantiles y lecturas de enseñanza.

La segunda, realizada en Madrid en el Palacio del Retiro y organizada por el CSIC, se dirige hacia la divulgación del "Libro misional" bajo el lema: "Una prueba magnífica de la grandiosa obra evangelizadora de España"⁵². Colaboran el propio CSIC, Dirección General de Archivos y Bibliotecas, Museo Nacional, Servicio Histórico Militar, Archivo de Indias, Historia Nacional de Simancas, Arzobispo,

Cabildos Catedralicios, Ministerio de Asuntos Exteriores, Consejo de la Hispanidad y Subsecretaría de Educación Popular. Se reúnen más de 2000 volúmenes en doce salas, una de ellas de carácter general y las restantes dedicadas a la historia de nuestras misiones por tierras de África, América, Asia y Oceanía. El criterio selectivo se basaría en "La realización del auténtico destino de España a través de los siglos, en cuanto ha sido reflejada en el libro, folleto, el mapa, y las artes gráficas en general".

6.1.9.- Varios.

Bajo la denominación de jornadas, asambleas, encuentros, etc, agrupamos un conjunto de intervenciones que se desarrollan en dos momentos. En un primer bloque -que corresponde a dos intervenciones- citaremos las referencias de los años 1945-1946. En un segundo, analizaremos las intervenciones que se citan en el año 1974.

En 1945 se reseña La Primera Asamblea del Profesorado de Educación Técnica y Profesional en Madrid⁵³. Cuenta con la presencia del Ministro de Educación Nacional, Señor Ibáñez Martín; Vicesecretario General del Movimiento, Director General de Enseñanza Superior y Media, Alcalde de Madrid, y Director General de Enseñanza Profesional y Técnica. Disertaron sobre cada una de las 25 ramas profesionales, sus conclusiones, criterios de ingreso, estado de los locales y las mejoras que se tendrían que realizar. Se puso de relieve como la escuela tiene que ser la iniciadora de las vocaciones y aptitudes profesionales, aunque se especifique más en el ambiente de las Escuelas de Orientación Profesional y Escuelas Profesionales y Técnicas.

La segunda, se refiere a la "Primera Asamblea Nacional de Graduados del SEU"⁵⁴. Colaboran el Ministro de la Gobernación, Ministro de Trabajo Don José Antonio Girón, Don José Ibáñez Martín (Ministro de Educación Nacional), Don Carlos María Rodríguez de Valcárcel (Jefe Nacional del SEU). En los estudios están presentes los problemas derivados de la educación profesional y universitaria, profesores adjuntos, ampliación de estudios en el extranjero y "números clausus". Las

ponencias se realizarán por ramas de estudios.

En la tercera información (segundo bloque) se habla de la "Jornadas de estudio sobre la educación informal", patrocinado por el Servicio Internacional de Ciencias de la Educación de Barcelona⁵⁵. Sería objeto de las jornadas el tratamiento científico de la Educación informal, desde el campo de las Ciencias de la Educación. Entre otros aspectos se estudia la delimitación del concepto, la situación actual de la educación informal y prospectiva de la educación informal.

La cuarta y última de las intervenciones está patrocinada por el ICE de la Universidad de Navarra. El tema genérico estará desarrollado por la "Asamblea de directivos y orientadores familiares"⁵⁶. La conclusión general después de múltiples debates e intervenciones, quedaría resumida en la siguiente propuesta:

"Esta asamblea desea poner de manifiesto que la familia sigue siendo la unidad básica y más natural de la sociedad para mantener los valores humanos más nobles y también los valores espirituales, frente a cualquier tipo de influencias nocivas para la educación y por tanto pide a los organismos responsables en los diversos sectores de la sociedad que envien de la sociedad misma, promuevan, protejan y fortalezcan cuanto contribuyan a la unidad y a la autoridad de la familia".

6.2.- LAS INSTITUCIONES INTERNACIONALES.

6.2.1.- UNESCO.

La información que muestra la REP de la UNESCO se centra en dos momentos temporales, la década de los cincuenta y la década de los sesenta. El total de lo mostrado es un conjunto de seis breves comunicaciones, las únicas que provienen de organismos internacionales. Sería un interesante contrapunto que nos serviría de referencia y contraste con la orientación educativa nacional. Pero, tal como veremos, no cumple este cometido. Las comunicaciones aparecen en años significativos que coinciden con períodos de gran interés para la política educativa nacional, en su relación con los países de su entorno y, sobre todo, en su relación con los Estados Unidos y el ingreso de España en la Comunidad Internacional.

La fecha de aparición en la REP se muestra a continuación:

- 1952 Programas educativos de la Unesco.
- 1953 Los Centros de la Educación fundamental de la Unesco.
- 1961 La infancia de CROFAL en la Unesco.
- 1961 XIV Aniversario de la UNICEF.
- 1962 Enseñanzas de lenguas extranjeras para niños. Programa.
- 1963 Principales proyectos de la Unesco (1963-64).

En el bloque de contenidos de los años 1952-53 (dos comunicaciones) se expone el "Programa educativo de la UNESCO" ⁵⁷. Se basarían en "Mejoramiento de la educación por medio del intercambio de la información", "Extensión de la educación (la de adultos, la de la mujer y la enseñanza gratuita y obligatoria)" y "Educación para la comprensión internacional". Su objetivo estaría dirigido a: "Promover el progreso de los pueblos atrasados con el fin de aumentar su nivel de vida, paliando así las grandes perturbaciones que se producen tanto en el orden interno como en el internacional".

El tratamiento que se hace desde la REP de la declaración de la UNESCO se manifiesta de la siguiente forma:

"Por lo menos no debía incluir de modo alguno grandes o grandísimos errores. Sin embargo, no es así. Es absurdo pensar en un Código de la Humanidad en el cual ni se cite ni una sola vez el nombre de Dios, siendo los valores religiosos en la mente de todos los no sectarios los valores que fundamentan y coronan, por decirlo así, toda la vida del hombre. (...)

En otros lugares se establece la igualdad absoluta de los sexos, se equiparan absolutamente los hijos habidos en un legítimo matrimonio y los que no lo son, se defiende una tolerancia radical que no es otra cosa sino la defensa del escepticismo o ateísmo general, tan de acuerdo con el sentido general de esta Declaración. Todos estos puntos nos hacen ver que este contenido dado por la UNESCO a la Educación social está lleno de gravísimos errores y que en modo alguno pueden significar un Código universal de la moral social⁵⁸.

De las declaraciones anteriores se pasa a una colaboración más estrecha - síntoma del fin del aislamiento- en el año 1958. Se muestra un cambio de lenguaje que se expresa a continuación:

"(...) se pretende y deben establecerse grandes contactos entre las personas dedicadas a la investigación pedagógica en el mundo, lo que a través de la UNESCO se podría realizar mediante boletines que pongan en relación a los centros de investigación y mediante la formulación de listas internacionales de estudiosos e investigadores en el campo de la pedagogía"⁵⁹.

El bloque que se expresa en la década de los sesenta muestra gran atención a la población infantil. En un primer trabajo⁶⁰ se expone la creación de un comité que actuaría en Argentina, Brasil, Méjico, Nicaragua, Perú y Venezuela. Se propone "La liquidación del analfabetismo y el mejoramiento de América Latina". La conclusión que se elabora es proponer un programa de protección infantil.

En 1962, el Departamento de Educación de la UNESCO y de acuerdo con el Instituto de la Educación de la misma Institución, propone potenciar "La enseñanza de una lengua extranjera a los niños pequeños"⁶¹.

En 1963 se hace eco, por último, de los proyectos de la UNESCO para los años 1963-1964. Se realiza una renovación general de la Institución con la elección de un nuevo Director General, aumento de Miembros del Consejo Ejecutivo y renovación parcial del mismo.

El progresivo cambio de tendencia que se observa desde la década de los cincuenta a la década de los sesenta concluye en 1972 con la vinculación total de los escritos de la REP a los postulados que marca la propia UNESCO.

"De los Organismos Internacionales como la UNESCO, el Consejo de Europa, la Organización de Educación Iberoamericana, posiblemente la máxima aportación en el campo de la educación consista en el intercambio de experiencias y modelos, que sea un estímulo vivo inapreciable para la renovación de los contenidos. Renovación que a veces viene propuesta de una manera muy precisa por estas mismas organizaciones. Resulta ejemplar la campaña emprendida dentro del ámbito de la Historia para rectificar aquellos conceptos lesivos para otras naciones, que venían deslizándose injusta y equivocadamente como condición para afianzar el espíritu nacional"⁶³.

6.2.2.- Iberoamérica.

En la sección internacional sobresale un conjunto de referencias que nos permite observar la orientación española de la educación en su proyección hacia Hispanoamérica. Los límites temporales van desde 1949 a 1961, siendo patrocinadas por diversos organismos entre los que sobresalen el Instituto de Cultura Hispánica y la UNESCO, con colaboraciones de los distintos departamentos culturales y ministerios de los países a los cuales se hace mención.

La fecha de aparición en la REP se concreta a continuación:

- 1949 I Congreso Internacional Interiberoamericano de Educación (Madrid).
- 1951 I Congreso Femenino Hispanoamericano (Madrid).
- 1954 II Congreso Interiberoamericano de Educación (Quito).

- 1957 Instituto Psicopedagógico Nacional (Lima).
- 1958 Costa Rica, Ecuador y Panamá.
- 1958 Puerto Rico.
- 1958 Brasil.
- 1961 El Acceso a la Educación en América Latina.
- 1961 La Educación y desarrollo económico en América Latina.

El primero de los señalados es el "I Congreso Interiberoamericano de educación"⁶⁴. Estará organizado por el Seminario de Problemas Hispanoamericanos, dependiente del Instituto de Cultura Hispánica y colaborando Don Cristobal de Losada, ex ministro de Educación Pública. Se organizaría en tres secciones:

- 1) Formativa: temas relacionados con los conceptos de educación y valores educativos.
- 2) Informativa: estado actual de la educación en los países Iberoamericanos.
- 3) Resolutiva: medidas para hacer efectiva la cooperación internacional entre todos los educadores del Mundo Hispánico.

"En el aspecto formativo predominan las ideas de carácter general, si bien se lanzarán algunas que pudieran servir en el futuro para la determinación de unos principios educacionales específicamente hispanos. En el aspecto informativo se dio a conocer prolíficamente la labor educacional de algunos organismos e instituciones, así como la de varios Estados iberoamericanos. En el aspecto resolutivo cristalizó la creación de un Organización que pudiera relacionar en su día a todos los educadores del Mundo Hispano. Quizá esto último sea lo más trascendental del Congreso, juntamente con la formulación de unos principios hondamente espiritualistas, los cuales vienen a chocar abiertamente con los que han predominado en todo el continente Indohispánico"⁶⁵.

Se refleja en la exaltación del espíritu religioso en la elaboración de las conclusiones del citado congreso, aspecto éste, que perdura en la década de los cuarenta.

"El I Congreso Inter-Iberoamericano de educación sostiene el concepto cristiano de la vida; reconoce que la educación debe de ser integral, y que por razones de índole filosófica y cultural, así como por la Historia y el destino

universal de nuestros pueblos, es indispensable la formación religiosa de la juventud.

En consecuencia, el Congreso postula que se garanticen de manera legal y efectiva los derechos educativos, inviolables, de la familia y de la Iglesia Católica, en perfecta armonía con los derechos del Estado. (...)

Este sentido Iberoamericano se caracteriza por el respeto a la dignidad humana, a los valores indigenistas mantenidos y defendidos por España y Portugal, y a la libertad de los pueblos; por la interpretación religiosa y militar de la vida al servicio de un destino providencial de victoria y salvación (...)"⁶⁶.

El segundo de los congresos celebrados se refiere al "I Congreso Femenino Hispanoamericano"⁶⁷. Se basa en el desarrollo de la Doctrina Pontificia que se extenderá al conjunto de las conclusiones. Son altamente significativas las referencias a la necesidad de frenar el avance del protestantismo por medio del catolicismo. El estudio del catecismo, su filosofía y la independencia de la religión de los planteamientos políticos, será otro de los campos de actuación. Las ponencias sobre el mundo de la mujer analizarán los campos de su desarrollo: moral familiar, educación intelectual, profesión, educación física, política, comunidad social, guerras y mundo hispánico.

"Un principio concreto se afirmó cada día con más segura certeza: la doctrina pontificia como criterio para toda conclusión, siguiendo en ello la línea teresiana siempre tan española"⁶⁸.

De lo analizado anteriormente respecto a la extensión del Protestantismo en toda el área Iberoamericana, queda patente la intención de este primer Congreso de utilizar los medios necesarios para trabajar en estas áreas de influencia.

"Por ello proponemos:

- 1) Llamar la atención sobre la penetración protestante creciente en estos pueblos, proponerse a sus esencias católicas e históricas.
- 2) Llamar la atención sobre la infiltración en el catolicismo de estos países de pensamiento filosófico condenado por la Iglesia.
- 3) Llamar la atención sobre el peligro existente en la actitud de subordinar lo religioso a lo político"⁶⁹.

En el "II Congreso Inter-Iberoamericano de Educación"⁷⁰, celebrado en Quito se nos muestra la organización interna del mismo dividido en secciones, de las cuales de forma resumida indicaremos los aspectos más sobresalientes:

Sección 1ª: Coordinación educativa general Iberoamericana. Se estudia la formación de maestros, convalidación de estudios y campaña de alfabetización.

Sección 2ª: Intercambio educativo general. Se refiere a medidas organizativas y estudio de la formación de técnicos.

Sección 3ª: Estudios de colaboración. Los servicios de educación, analizan intercambios y ayudas de la UNESCO.

Sección 4ª: Colaboración entre organismos y centros educativos en los trabajos de la Oficina de Educación Iberoamericana. Se trabaja sobre las normas estadísticas de educación, terminología común, adaptación de un modelo general de legislación y estudios comparados.

El Instituto Psicopedagógico Nacional de Lima⁷⁰, informa sobre sus objetivos:

- a) Realizar investigaciones educativas en todas las áreas que el Ministerio de Educación Pública considere.
- b) Preparar personal docente especializado en labores Psicopedagógicas y de investigación educacional.
- c) Coordinación de las labores técnicas de los psicopedagogos.

Bajo el patrocinio de la UNESCO⁷², se informa de diversos estudios regionales referentes a problemas de la segunda enseñanza en Costa Rica, problemas de organización y administración de las escuelas en Costa Rica, estudios sobre la población estudiantil de la Universidad de Panamá y estudios generales sobre la Enseñanza Rural, y más concretamente la enseñanza del lenguaje.

La Oficina de Investigación del Consejo Superior de Enseñanza y de la

Dirección de Investigación Pedagógica afronta el estudio de los problemas educativos en Puerto Rico⁷³. Entre otros, se analizan: analfabetismo, educación de adultos, enseñanza del lenguaje y los estudios universitarios. Las actividades desarrolladas por el Departamento de Educación se concretan en la organización de las investigaciones, estudios de personalidad, y organización técnica de la enseñanza.

El interés de Brasil⁷⁴ viene dado por la modificación de sus planes de estudio. Se centrarán las ponencias sobre los programas de las escuelas primarias, su relación con las condiciones históricas y sociales y los condicionamientos que influyen en su puesta en práctica. El interés es modificar la organización educativa a la vez que potenciar los estudios psicopedagógicos, sociopedagógicos, orientación y desarrollo, métodos de investigación y programas específicos de preparación del personal docente.

Por último, dos informaciones emitidas por la UNESCO que hacen referencia a la organización de la educación y al acceso a la misma en América Latina⁷⁵. En estas reseñas se resalta la obligatoriedad de la educación en la escuela primaria, con carácter gratuito y público. Se constata que el 89% de la población -mayor de 15 años- no había asistido a la escuela o la había abandonado antes de finalizar el primer año. Se recuerda la relación existente entre el progreso escolar y la mejora del nivel de vida de las poblaciones.

6.2.3.- Congresos.

Los años 1948-1949 estarán dedicados íntegramente a divulgar el I Congreso Internacional de Pedagogía, celebrado en Santander y San Sebastián⁷⁶. Con ocho comunicaciones sobre las distintas secciones, sobresale el apartado dedicado a la realidad científica internacional -es la que aparece con mayor profusión en la REP-.

El I Congreso Internacional de Pedagogía adquiere una gran trascendencia para las autoridades educativas del Régimen. Organizado por el Instituto "San José de Calasanz" del CSIC, bajo la presidencia del Ministro de Educación Nacional, Don

José Ibáñez Martín, colaboran el Rector de la Universidad Internacional "Menéndez y Pelayo", Don Ciriaco Pérez Bustamante y el Obispo de Vitoria. La Comisión Ejecutiva estará presidida por Don Víctor García Hoz, siendo su Vicepresidente, Don Pedro Font y Puig. Actuaban como vocales Don Juan Francisco Yela Utrilla y Don Ángel González Álvarez, como secretaria Doña María de los Ángeles Galino y de Vicesecretario Don Esteban Villarejo Mínguez. Estaba presente Don Romualdo de Toledo Director General de Enseñanza Primaria. En conexión con este I Congreso, organiza el Instituto de Cultura Hispánica su Congreso Iberoamericano de Educación para tratar los problemas educativos en los países Hispánicos. Ambos realizan sus actuaciones en las mismas fechas y horarios.

Los centros colaboradores entre otros, serían: Universidad de Londres, Instituto Antropológico de Colombia, Universidad de Wisconsin, Pontificia Atenea Salesiana (Turín), Universidad de Roma, Facultad Católica de Lyon, Universidad de Nuestra de Indiana y Delegado de la UNESCO en Suiza ⁷⁷.

"Estos pedagogos españoles no han actuado solos, ya que representantes de 20 naciones (Argentina, Austria, Bélgica, Brasil, Cánada, Colombia, Cuba, Chile, Estados Unidos, Francia, Holanda, Hungría, Inglaterra, Italia, Marruecos, Méjico, Perú, Polonia, Portugal, Suiza) han contribuido al éxito, no menor por esperado, de este I Congreso, que ha permitido estrechar los lazos de amistad, cooperar en el planteamiento y solución de problemas nacionales y constituir el comité fundador de la pedagogía (Sociedad Internacional de Estudios e Investigaciones Pedagógicas) (...)"⁷⁸.

La organización del Congreso por secciones nos ayudará a comprender su temática.

"Es conocida la insistente recomendación que está haciendo la UNESCO a todos los centros de educación y a todas las instituciones, que en algún modo puedan influir sobre la formación de la juventud, para que se procure crear un conciencia internacional (...)"⁷⁹.

Dentro de las secciones a las que nos habíamos referido anteriormente destacamos la temática general de cada una de ellas.

Sección I: "Fundamentos filosóficos y teológicos de la educación" por Don Ángel González Álvarez.

Sección II: "Evolución histórica de la educación en los tiempos modernos", por Don Juan Francisco Yela Utrilla.

Sección III: "Formación del profesorado", por Don Víctor García Hoz.

Sección IV: "Psicología del educando y Didáctica", por Don Pedro Font y Puig.

Las conclusiones que se ofrecen más sistematizadas corresponden a las expresadas por la primera sección a cargo de profesores del Instituto Superior de Pedagogía de Turín.

- El ambiente pedagógico de nuestra época es muy confuso. Sobresale una falta de principio
- Necesidad de revisar los tópicos de la Pedagogía moderna.
- La Pedagogía como verdadera ciencia de la Educación tiene que tener en cuenta el aspecto científico, filosófico y teológico del problema educativo.
- El punto de partida del problema educativo y el fundamento de su solución es la persona humana en su realidad histórica.
- La obra de la Educación compete a la Familia, Iglesia y Estado.

Finaliza expresando tres recomendaciones:

- 1) Se exige una educación verdaderamente cristiana.
- 2) Necesidad de la educación política: de acuerdo con sus constantes históricas de cada nación, sin oponerse al espíritu cristiano.
- 3) Cooperación de los educadores de todos los pueblos para estructurar la educación que haga posible la comprensión mutua.

Un resumen de todo lo expresado con anterioridad, lo podemos observar en el

dicurso de clausura del Congreso a cargo del Ministro de Educación Nacional Don José Ibáñez Martín. Inicia su intervención resaltando la tradición pedagógica española y el prestigio de los grandes maestros de la antigüedad, todos ellos dentro del pensamiento pedagógico cristiano. Resalta, del mismo modo, las distintas instituciones educativas. Finaliza exaltando y homenajando la figura de San José de Calasanz.

Dentro de las actividades que se desarrollan en este Congreso sobresale "Paedagógica" (Sociedad Internacional de Estudios e Investigaciones Pedagógicas).

"Surgió Paedagógica al calor del Congreso Internacional de Pedagogía celebrado en Santander en Agosto de 1949, para conmemorar el III Centenario de San José de Calasanz. Un comité provisional, que se fijó a sí mismo el plazo de un año -hasta la celebración de la Asamblea que ahora ha tenido lugar-, se encargó de hacer vida la idea.

El Comité, integrado por once miembros, bajo la presidencia del Doctor García Hoz, comenzó sus funciones. (...)

El fin primordial está en unir los esfuerzos de los que, así en el campo de la docencia como en el de la investigación de nivel universitario, desenvuelven su pensamiento sin oponerse a la fe católica. Porque Paedagógica no es una entidad confesional; pero considera los principios de la civilización cristiana como base necesaria para la educación"⁸⁰.

6.2.4.- Otros eventos.

De las diecinueve comunicaciones que ofrece la REP sobre lo que hemos denominado "Eventos Internacionales", es necesario para facilitar su comprensión delimitados temporalmente en tres momentos o bloques temporales.

En un primero (1949-1956), existe un conjunto de información variada que no obedece a ningún tipo de orientación científica concreta. No obstante, se podía resaltar un interés por la psicotecnia y psicología del niño.

En un segundo (1961-1965), existe un conjunto de información sobre

Conferencias Internacionales de Instrucción Pública y La Orientación Católica de la Educación.

En el último (1970-1975), aflora una preocupación por la organización escolar en su vinculación con Europa. Sobresale la irrupción de los medios de comunicación de masas (Televisión) y se completa por el estudio de la informática y su vinculación al sistema educativo.

La fecha de aparición en la REP se concreta a continuación:

- a)
 - 1949 Congreso Internacional de Psicotecnia (Berna).
 - 1952 Congreso de Filosofía (Bruselas).
 - 1954 XVII Conferencia Internacional de Instrucción Pública.
 - 1954 Jornadas Internacionales de Psicología del Niño.
 - 1955 El primer estatuto intergubernamental de la educación (OIE).
 - 1955 Reunión Científico Internacional de Investigación Pedagógica.
 - 1956 XII Congreso Internacional de Psicotecnia.

- b)
 - 1961 XXIV Conferencia Internacional de Instrucción Pública.
 - 1962 XXV Conferencia Internacional de Instrucción Pública.
 - 1962 Congreso Mundial Católico (los derechos del niño).

- c)
 - 1970 VII Seminario Internacional (televisión educativa).
 - 1970 Conferencia Internacional (enseñanza audiovisual).
 - 1971 Congreso Internacional (inspección europea).
 - 1971 Seminartio Internacional (prospectiva educativa).
 - 1972 Conferencia de Ministros de Ciencias (países OCDE).
 - 1975 Conferencia Internacional (informática y enseñanza).
 - 1975 Conferencia Internacional (informática y enseñanza).

Primer período. Se inicia con "El Congreso Internacional de Psicotécnia" (Berna 1949)⁸¹. Organizado por la Asociación Internacional de Psicotécnia y patrocinado por las autoridades gubernamentales suizas. Se estudiarán los tests,

aptitudes humanas para el trabajo, orientación y formación profesional, psicología del trabajo y aplicación de la psicotécnica en las actividades sociales y políticas.

España estaría representada por las siguientes comunicaciones: "Estudio de la personalidad", "Análisis factorial en la determinación de aptitudes", "Estudio sistemático de la caja de Decroly" y "Orientación profesional de los ciegos".

Se anuncia con gran participación en el "XI Congreso Internacional de Filosofía" (Bruselas 1952)⁸². Se tratarían las "Experiencias metafísicas", "La explicación de las ciencias de la naturaleza", "El conocimiento del otro", "Fundamentos y límites de la autoridad" y "La incidencia del relativismo sobre la obligación moral".

Organizado por la Oficina Internacional de Educación (OIE) y por la Comisión Escolar de la Organización Permanente del Ministerio de Instrucción Pública de la RFA, se anuncia la "XVII Conferencia Internacional de Instrucción Pública" (1954)⁸³, dirigida a desarrollar la "Carta del profesor de segunda enseñanza". El proyecto recomendará la formación del personal docente de segunda enseñanza, relativo a sistemas de formación, selección y condiciones de admisión, planes de estudio, formación intensiva y contribución de los organismos internacionales.

Convocados por el Instituto de Psicología del Niño y la revista "Enfance", con presencia de médicos, pedagogos, psicólogos y asistentes sociales de cuarenta y tres países, se informa sobre las "Jornadas Internacionales de psicología del niño" (1954)⁸⁴. Se organiza por secciones, siendo el conjunto de ponencias más tratados el siguiente:

Sección I. "Problemas psicológicos y medio ambiente general y familiar", "Caracter del niño y su integración en el medio social", y "Problemas familiares en los niños inadaptados".

Sección II. "Problemas psicológicos del adolescente, familia, medio social y

delincuencia juvenil".

Sección III. "Problemas psico-biológicos del niño, selección pedagógica y psicológica" y "El examen Psicotécnico".

Sección IV. "Problemas psicopedagógicos de los deficientes sensoriales y los anormales".

Organizado por la OEI y contando con la presencia de destacados pedagogos -entre ellos Edouard Claparede-, se informa sobre "el primer estatuto intergubernamental de la educación" (1955)⁸⁵. Se firma el nuevo Estatuto en el que los representantes de los gobiernos se comprometen a colaborar en el terreno de la educación. El Estatuto contempla las siguientes actividades, que serán de dos órdenes:

- 1) Centralizará la documentación relativa a la educación pública y particular y se interesará por las investigaciones científicas de su incumbencia.
- 2) Empezará estadísticas cuyos resultados serán puestos en conocimientos de los educadores.

Sin especificar quien organiza el evento se cita a la "Revisión Científica Internacional de Investigación Pedagógica" (1955)⁸⁶. Subdivida en dos secciones, expresa su finalidad en el contraste científico de temas educativos.

En la sección primera se habla de la "Libertad de la persona humana, educabilidad, investigación e interpretación de textos pedagógicos y metodología general".

En la sección segunda se hablará de "El aprendizaje escolar, orientación escolar y profesional y educación especial".

Por último, en este primer período, y organizado por la Asociación Internacional de Psicotécnica y el Instituto Nacional de Psicología Industrial de Londres, se nos

informa del "XII Congreso Internacional de Psicotecnia" (1959)⁸⁷. Se centra preferentemente en los temas de orientación: orientación profesional, psicología social, niños excepcionales, delincuencia y adolescencia, enseñanza técnica, la medida en psicología, ocupaciones y orientación profesional y ajuste social del deficiente mental.

En un segundo período, se trata sobre el "XXIV Conferencia Internacional de Instrucción Pública" (1961)⁸⁸, organizada por la UNESCO y la OIE. Se discutirá sobre: La organización de la escuela Primaria de un sólo maestro y La organización de la educación Preescolar. En general, es la discusión sobre los informes presentados por los diferentes Ministerios de Educación Pública, correspondientes a los años que van de 1960 a 1961.

En la XXV Conferencia Internacional de Instrucción Pública (1960)⁸⁹, organizada por el BIE, se incide sobre el momento educativo correspondiente al período 1961-62. Se informa del voto sobre las recomendaciones para llevar a cabo la planificación de la educación.

La aportación efectuada por el Congreso Mundial Católico va dirigida a tratar los derechos del niño. Es patrocinada por la Oficina Internacional Católica de la Infancia y la Oficina Internacional de la Enseñanza Católica⁹⁰. La Asamblea votaría el derecho del niño a la vida, a su bien físico y afectivo, a la educación e instrucción religiosa y a la formación cívica y cultural.

En la tercera y última década (1970-1975) las dos primeras intervenciones se dirigen a resaltar el mundo de los medios audiovisuales en general y de la televisión en particular.

La VII Semana Internacional para productores y realizadores de televisión educativa estará patrocinada por la Unión Europea de Radiodifusión⁹¹. Es un intento de formación del personal que teniendo ya experiencia en televisión desea especializarse en la producción de emisiones educativas.

En esta misma línea temática y patrocinada por la UNESCO, se organiza la Conferencia Internacional de Enseñanza Audiovisual⁹². Se plantea la utilización de los medios audiovisuales en el campo educativo, haciendo referencia especialmente a la importancia de la televisión.

Un segundo bloque que se trata en esta década va dirigido hacia los temas de organización escolar y administración educativa. Se trata de "La Inspección técnica de la educación en los sistemas escolares europeos", organizada por la Hermandad Profesional de Inspectores Técnicos de Educación Primaria de España⁹³. Se estudia comparativamente el estatus legal de la inspección técnica en los distintos países europeos. Se analizan cuestiones referentes a la desburocratización del sistema educativo en sus distintos niveles. Se introducen, además, estudios referentes a técnicas directivas, planificación educativa y programaciones didácticas. Por último, analizan las funciones que la Ley de Educación asigna al Servicio de Inspección.

La segunda de las citas es el "Seminario Internacional sobre prospectiva de la educación", organizado por el "Centro Nacional de Investigación para el Desarrollo de la Educación", del Ministerio de Educación y Ciencia y colaborando la UNESCO⁹⁴. El tema central es la educación desde el punto de vista prospectivo y la necesidad que se tiene de analizarla desde su contexto e incluirla en los cambios que se producen en la sociedad postindustrial.

La tercera de las citas nos habla sobre la "Conferencia de Ministros de los países de la OCDE". Colabora Don José Luis Villar Palasí (Ministro de Educación)⁹⁵. Se revisan y se analizan los programas que afectan a las áreas científicas y tecnológicas. Sus conclusiones inciden en la necesidad del desarrollo de la ciencia en la década de los setenta con nuevas investigaciones y desarrollos tecnológicos.

Nombramos a la "Conferencia Internacional sobre informática y enseñanza", organizada por la Federación Internacional para el tratamiento de la informática (oficina integrada en la UNESCO y en la OCDE)⁹⁶. Se estudia la aplicación metodológica de la informática y de los ordenadores a los problemas de educación y a los países en vías de desarrollo.

Después de analizar las relaciones institucionales es necesario concretar como la REP recoge en sus páginas las reseñas de los acontecimientos educativos que se producen en su época. A partir de los criterios de selección que mantiene la Revista, podemos visualizar la red de interconexiones institucionales que mantiene. En lo referente a las nacionales nos muestra la presencia de Congresos Nacionales, Estudios Pedagógicos, Sociedad Española de Pedagogía, FAE y Reuniones de Inspección. El común denominador de todas ellas es la presencia activa de los miembros del Instituto y muy especialmente de Don Victor García Hoz. El registro de instituciones internacionales que aparece en la REP obedece a un conjunto de objetivos comunes: divulgar la información procedente de iberoamérica, por medio de la UNESCO y del Instituto de Cultura Hispánica, y vincularse a los departamentos y universidades católicas tanto europeas como americanas. Como estrategia ideológica, busca la validación internacional dirigida al consumo interno, defendiendo siempre la misma línea de pensamiento educativo.

6.3.- Referencias:

- 1 CONGRESO NACIONAL DE ENSEÑANZA SOCIAL. REP, nº 28, 1949. pp. 685-688.
- 2 IV CONGRESO NACIONAL DE CATECISMO. REP, nº 32, 1950. pp. 625- 651.
- 3 CONGRESO DE COOPERACIÓN INTELECTUAL. REP, nº 33, 1951. pp. 125-130.
- 4 CONGRESO DE SEGURIDAD SOCIAL. REP, nº 35, 1951. pp. 479-483.
- 5 I CONGRESO NACIONAL DE PEDAGOGÍA. REP, nº 4-6, 1954. pp. 221-223.
- 6 I CONGRESO NACIONAL DE PEDAGOGÍA. REP, nº 47, 1954. p. 393.
- 7 ELEVACIÓN DEL ESTUDIO GENERAL DE LA UNIVERSIDAD DE NAVARRA. REP, nº 73, 1961. pp. 94-95.
- 8 XVIII ASAMBLEA DE LA CONFEDERACIÓN NACIONAL DE PADRES DE FAMILIA. REP, nº 73, 1961. pp. 93-96.
- 9 I CONGRESO NACIONAL DE LA INFANCIA ESPAÑOLA en: R.E.P. nº 74, 1961. p. 205. REP, nº 76, 1961. p. 421. REP, nº 78, 1962. p. 180. REP, nº 79-80, 1962. p. 311-314.
- 10 I CONGRESO NACIONAL DE PSICOLOGÍA. REP, nº 79-80, 1962. p. 315.
- 11 III CONGRESO NACIONAL DE PEDAGOGÍA. REP, nº 91-92, 1965.
- 12 IV CONGRESO NACIONAL DE PEDAGOGÍA. REP, nº 100, 1967. pp. 299-302. REP, nº 104, 1968. pp. 379-384.
- 13 V CONGRESO NACIONAL DE PEDAGOGÍA. REP, nº 117, 1972. pp. 101. REP, nº 120, 1972. pp. 431-444.
- 14 VI CONGRESO DE LA ASOCIACIÓN INTERNACIONAL DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN. REP, nº 119, 1972. pp. 347-348.
- 15 IV CONGRESO NACIONAL DE PSICOLOGÍA. REP, nº 121, 1973. p. 117.

- 16 I REUNIÓN DE ESTUDIOS PEDAGÓGICOS. REP, nº 11, 1945. pp. 255-256.
- 17 II REUNIÓN DE ESTUDIOS PEDAGÓGICOS. REP, nº 16, 1946, pp. 471-478.
- 18 III REUNIÓN DE ESTUDIOS PEDAGÓGICOS. REP, nº 10-12, 1947. pp. 597-614.
- 19 IV REUNIÓN DE ESTUDIOS PEDAGÓGICOS. REP, nº 22, 1948. pp. 243-256.
- 20 VI REUNIÓN DE ESTUDIOS PEDAGÓGICOS. REP, nº 30, 1949. pp. 297-298.
REP, nº 32, 1950. pp. 609-624.
- 21 VII REUNIÓN DE ESTUDIOS PEDAGÓGICOS. REP, nº 36, 1951. pp. 649-661.
- 22 VIII REUNIÓN DE ESTUDIOS PEDAGÓGICOS. REP, nº 38, 1952. pp. 325-340.
REP, nº 39, 1952. pp. 443-454.
- 23 IX REUNIÓN DE ESTUDIOS PEDAGÓGICOS. REP, nº 45, 1954. pp. 89-96. REP,
nº 46, 1954. pp. 211-219.
- 24 CONSTITUCIÓN DE LA SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA. REP, nº 25,
1949. pp. 147-151.
- 25 SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA. REP, nº 7, 1949. pp. 693-697.
- 26 SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA. REUNIÓN PLENARIA. REP, nº 30,
1950. pp. 299-300.
- 27 SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA. REP, nº 30, 1950. pp. 305-310.
- 28 SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA. REP, nº 31, 1950. pp. 469-471.
- 29 SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA. REP, nº 33, 1951. pp. 135-137.
- 30 SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA. REP, nº 38, 1952. pp. 325-340.
- 31 IV ASAMBLEA GENERAL DE LA SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA.
REP, nº 43, 1953. pp. 421-424.
- 32 XXV ANIVERSARIO DE LA SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA. REP,
nº 127, 1974. pp. 415-425.

- 33 FEDERACIÓN DE AMIGOS DE LA ENSEÑANZA (FAE). XII SEMANA DE EDUCACIÓN NACIONAL. REP, nº 5, 1944. pp. 167-174.
- 34 FEDERACIÓN DE AMIGOS DE LA ENSEÑANZA (FAE). XV SEMANA DE EDUCACIÓN NACIONAL. REP, nº 17, 1947. pp. 303-307.
- 35 FEDERACIÓN DE AMIGOS DE LA ENSEÑANZA (FAE). XVI SEMANA DE EDUCACIÓN. REP, nº 22, 1948. pp. 261-265.
- 36 FEDERACIÓN DE AMIGOS DE LA ENSEÑANZA (FAE). XVII SEMANA DE EDUCACIÓN. REP, nº 25, 1949. pp. 153-156.
- 37 FEDERACIÓN DE AMIGOS DE LA ENSEÑANZA (FAE). III CENTENARIO DE LA MUERTE DE SAN JOSÉ DE CALASANZ. REP, nº 26, 1949. p. 439.
- 38 FEDERACIÓN DE AMIGOS DE LA ENSEÑANZA (FAE). XVIII SEMANA DE EDUCACIÓN. REP, nº 29, 1950. pp. 117-119.
- 39 SEMANA DE ESTUDIOS PROFESIONALES Y TÉCNICOS. REUNIONES DE INSPECCIÓN. REP, nº 9-10, 1945. pp. 131-136.
- 40 SEMANA DE ESTUDIOS PROFESIONALES Y TÉCNICOS. REUNIONES DE INSPECCIÓN. REP, nº 21, 1948. pp. 93-105.
- 41 ASAMBLEA NACIONAL DE INSPECTORES TÉCNICOS DE EDUCACIÓN. REP, nº 119, 1972. pp. 349-350.
- 42 IV SEMANA DE FORMACIÓN MISIONERA PARA EL MAGISTERIO ESPAÑOL. REP, nº 10-12, 1947. pp. 625-626.
- 43 SEMANA DE FORMACIÓN MISIONERA. REP, nº 38, 1949. pp. 689-691.
- 44 INHUESTA, A.: "Crónica" en Semana de Formación Misionera para el Magisterio Español, Santander. REP, nº 28, 1949. p. 690.
- 45 SEMANA NACIONAL DE MAGISTERIO Y MISIONES. REP, nº 31, 1950. pp. 464-468.
- 46 MILLÁN, M.: "Crónica" en Semana Nacional de Magisterio y Misiones. REP, nº 31, 1950. p. 468.

- 47 CONFERENCIA: "PSICOLOGÍA DEL NIÑO". REP, nº 20, 1947, pp. 619-623.
- 48 VII REUNIÓN ANUAL DE LA SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PSICOLOGÍA. REP, nº 73, 1961. p. 96.
- 49 CURSOS: "SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN. REP, nº 74, 1961. p. 203.
- 50 I JORNADAS NACIONALES DE BIBLIOGRAFÍA ESCOLAR. REP, nº 74, 1961. p.204.
- 51 EXPOSICIÓN DEL LIBRO INFANTIL. REP, nº 9-10, 1945. pp. 137-140.
- 52 EXPOSICIÓN DEL LIBRO MISIONAL. REP, nº 15, 1946. pp. 321-326.
- 53 I ASAMBLEA DEL PROFESORADO DE ENSEÑANZA TÉCNICA Y PROFESIONAL. REP, nº 12, 1945. pp. 397-407.
- 54 I ASAMBLEA NACIONAL DE GRADUADOS DEL SEU. REP, nº 13- 14, 1946. pp.161-163.
- 55 JORNADAS DE ESTUDIO SOBRE LA EDUCACIÓN INFORMAL. REP, nº 128, 1974. pp. 573-588.
- 56 ASAMBLEA DE DIRECTIVOS Y ORIENTADORES FAMILIARES. REP, nº 128, 1974. pp. 573-588.
- 57 PROGRAMA EDUCATIVO DE LA UNESCO. REP, nº 38, 1952. p. 338. REP, nº 43, 1953. pp. 431-432.
- 58 TODOLÍ, J.: "Las exigencias de la personalidad en el seno de la educación social". REP, nº 40, 1952. p. 492.
- 59 FERNÁNDEZ HUERTA, J.: "Panorama mundial". REP, nº 62-63, 1958. p. 114.
- 60 MÉJICO Y LA IMPORTANCIA DE LA UNESCO. REP, nº 75, 1961. pp. 303-308. -XXV ANIVERSARIO DE LA FUNDACIÓN DE UNICEF. REP, nº 75, 1961. pp. 303- 308.
- 61 UNESCO: "La enseñanza de una lengua extranjera a los niños pequeños". REP, nº 79-80, 1962. pp. 303-309.

-
- 62 UNESCO: "Principales proyectos para 1963-1964". REP, nº 81, 1963. pp. 69-76.
- 63 MARÍN IBÁÑEZ, R.: "Reunión de los contenidos de la educación planes y programas de estudio". REP, nº 118, 1972. p. 131.
- 64 I CONGRESO INTERIBEROAMERICANO DE EDUCACIÓN. REP, nº 28, 1949. pp. 669-679.
- 65 GIL SERRANO, R.: "Crónica del I Congreso Interiberoamericano de educación". REP, nº 28, 1949. pp. 675-676.
- 66 GIL SERRANO, R.: "Crónica del I Congreso Interiberoamericano de educación". REP, nº 28, 1949. p.676.
- 67 I CONGRESO FEMENINO HISPANOAMERICANO. REP, nº 35, 1951. pp. 475-478.
- 68 RAQUEL PAYÁ, M.: "Crónica del I Congreso Femenino Hispanoamericano". REP, nº 35, 1951. p. 475.
- 69 RAQUEL PAYÁ, M.: "Crónica del I Congreso Femenino Hispanoamericano". REP, nº 35, 1951. p. 478.
- 70 II CONGRESO INTER-IBEROAMERICANO DE EDUCACIÓN. REP, nº 47, 1954. p. 391.
- 71 INSTITUTO PSICOPEDAGÓGICO NACIONAL DE LIMA. REP, nº 59, 1957. pp. 255-256.
- 72 INFORME SOBRE: "COSTA RICA, ECUADOR Y PANAMÁ". REP, nº 61-63, 1958. pp. 147-150.
- 73 INFORME SOBRE: "PUERTO RICO". REP, nº 61-63, 1958. pp. 151-161.
- 74 INFORME SOBRE: "BRASIL". REP, nº 62-63, 1958 .pp. 163-183.
- 75 CRÓNICA: "EL Acceso a la Educación en América Latina". REP, nº 73, 1971. pp. 87-91.
- CRÓNICA: "La Educación y Desarrollo Económico en América Latina". REP, nº 74, 1961.pp. 195-202.

- 76 CRÓNICA: "Congreso Internacional de Pedagogía". REP, nº 23, 1948. pp. 409-410.
- REP, nº 24, 1948. pp. 587-594.
- REP, nº 25, 1949. pp. 133-136.
- REP, nº 27, 1949. pp. 449-466.
- REP, nº 27, 1949. pp. 479-496.
- REP, nº 27, 1949. pp. 497-499.
- REP, nº 27, 1949. pp. 525-532.
- REP, nº 27, 1949. pp. 537-562.
- 77 CRÓNICA: "Congreso Internacional de Pedagogía". REP, nº 25, 1949. p. 134.
- 78 FERNÁNDEZ HUERTA, J.: "Crónica del I Congreso Internacional de Pedagogía". REP, nº 27, 1949. p. 537.
- 79 DA SILVA, L.: "Las conclusiones de la primera sección del Congreso Pedagógico de Santander". REP, nº 27, 1949. pp. 495-496.
- 80 ROSA MARÍA: "Paedogógica". REP, nº 33, 1951. pp. 123-124.
- 81 CONGRESO INTERNACIONAL DE BERNA DE PSICOTECNIA. REP, nº 28, 1949. pp. 681-683.
- 82 CONGRESO DE FILOSOFÍA. REP, nº 38, 1952. pp. 339-340.
- 83 XVII CONFERENCIA INTERNACIONAL DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA. REP, nº 48, 1954. pp. 509-515.
- 84 JORNADAS INTERNACIONALES DE PSICOLOGÍA DEL NIÑO. REP, nº 4-6, 1954. pp. 225-226.
- 85 EL PRIMER ESTATUTO INTERGUBERNAMENTAL DE LA EDUCACIÓN (OIE). REP, nº 49, 1955. p. 71.
- 86 REUNIÓN CIENTÍFICA INTERNACIONAL DE INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA. REP, nº 49, 1955. pp. 72-73.
- 87 XII CONGRESO INTERNACIONAL DE PSICOTÉCNIA. REP, nº 53, 1956. pp. 76-78.
- 88 XXIV CONFERENCIA INTERNACIONAL DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA. REP,

-
- nº 76, 1961. pp. 409-417.
- 89 XXV CONFERENCIA INTERNACIONAL DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA. REP, nº 79-80, 1962. pp. 303-309.
- 90 CONGRESO MUNDIAL CATÓLICO: "Los derechos del niño". REP, nº 79-80, 1962. pp. 303-309.
- 91 VII SEMINARIO INTERNACIONAL PARA PRODUCTORES Y REALIZADORES DE TELEVISIÓN EDUCATIVA. REP, nº 109, 1970. pp. 85-89.
- 92 CONFERENCIA INTERNACIONAL DE ENSEÑANZA AUDIOVISUAL. REP, nº 112, 1970. pp. 391-394.
- 93 CONGRESO INTERNACIONAL DE INSPECCIÓN TÉCNICA DE EDUCACIÓN. REP, nº 114, 1971. p. 217.
- 94 SEMINARIO INTERNACIONAL SOBRE PROSPECTIVA DE LA EDUCACIÓN. REP, nº 115, 1971. p. 325.
- 95 CONFERENCIA DE MINISTROS DE CIENCIAS DE LOS PAÍSES DE LA OCDE. REP, nº 117, 1972. pp. 95-99.
- 96 CONFERENCIA INTERNACIONAL SOBRE INFORMATICA Y ENSEÑANZA. REP, nº 129, 1975. pp. 97-99.

7.- SELECCIÓN Y ANÁLISIS BIBLIOGRÁFICO

7.- SELECCIÓN Y ANÁLISIS BIBLIOGRÁFICO.

Los criterios que inspiran la organización del material bibliográfico que aparecen en la REP se apoyan en el "Plan sistemático de clasificación bibliográfica". Su objetivo es la organización -en el sistema decimal- de las referencias bibliográficas. En el campo educativo los apartados generales que aparecen y que utilizaremos como base de nuestro comentario son los siguientes: Teología y Filosofía de la educación, Historia de la educación y Educación Comparada, Pedagogía Experimental, Biología, Psicología y Sociología de la educación, Didáctica, Orientación y consejo, Organización escolar, Educación diferencial y, por último, Educación familiar y ambiental.

No obstante, desde el enfoque del trabajo global que pretendemos abordar, los grandes apartados se utilizan a efectos de organización de los materiales. Es necesario, por tanto, tener presente que mucha de la bibliografía que aparece es susceptible de poder organizarse en varios conceptos. Para superar este efecto es necesario, previamente, mostrar un conjunto de opiniones que nos ayudarán a comprender cómo entendemos y qué áreas entran a formar parte de cada una de las divisiones nombradas en la organización anterior. Esta reflexión nace de la imposibilidad de abordar un estudio estrictamente cuantitativo, por la profundidad, variedad y falta de definición de los tópicos. Desde este propósito iniciaremos el tratamiento de este bloque de contenidos.

Inicialmente, y afectos prácticos, separaremos las aportaciones bibliográficas teleológicas de las propiamente filosóficas. Es problemática la acotación del término "filosófico", en el que se pueden agrupar fines, valores, autores clásicos, etc. Del mismo modo existe una clara vinculación a esta área de la teoría pedagógica.

Más sencillo es organizar la Historia de la educación e Historia comparada. En Historia de la educación englobaremos el desarrollo temporal de los fenómenos educativos, considerados en sus distintos períodos. Forman parte el análisis de los sistemas educativos de los distintos países, las instituciones educativas y las

referencias a los modelos educativos basados en biografías. En Educación comparada, por su propia definición, mucho más concreta, incluiremos, preferentemente, las referencias a los sistemas educativos foráneos, analizados bajo la metodología comparativista.

Si nos referimos a la Pedagogía experimental, podemos hacer dos grandes grupos: los propios estudios estadísticos y los diseños experimentales que se utilizan en el tratamiento de los hechos educativos.

Un apartado que tendrá una gran repercusión en la bibliografía, por no decir el mayor, es el que se refiere a la Biología, Psicología y Sociología. Prácticamente la Biología y la Sociología no aparecen como referencias bibliográficas. En el caso de la Psicología -la más numerosa-, se tendrán que analizar: aprendizaje, motivación y evolutiva entre otros.

La Didáctica ocupa un lugar destacado al estar incluida en las metodologías específicas prioritariamente en el área del Lenguaje, Geografía e Historia y teoría general de la Didáctica.

En el caso de la Orientación escolar, dos serán los campos de trabajo: la orientación postescolar, realizada dentro de la escuela, y la que se integra, en exclusiva, al mundo laboral y profesional.

La referencia a la Organización escolar se basará en distintos intereses, que al ser muy amplios, acotaremos en diferentes momentos: sistema educativo, sistema escolar y agentes que lo componen (maestros, alumnos). Del mismo modo se agrupa todo lo relativo a planes de estudio, material escolar y evaluación.

El espacio de la educación diferenciada se concretará en todas aquellas formas escolares y educativas que exceden a la educación formal. Existen varios campos, pero el más interesante sería el dedicado al estudio de alumnos con deficiencias.

Por último, la educación familiar y ambiental trataría de la problemática familiar y su relación con los procesos escolares, más concretamente con la escuela. La educación ambiental, podemos anticipar no existe en el desarrollo bibliográfico que hace la REP.

En referencia a la organización temporal, los períodos que consideramos susceptibles de diferenciación son los que se acercan a los grandes períodos generales pero subdivididos con el objeto de que nos puedan ayudar a conocer más pormenorizadamente la tendencia general de la bibliografía mostrada y que nos permitan extraer algún tipo de conclusiones.

- a) 1943-1951
- b) 1952-1956
- c) 1957-1962
- d) 1963-1968
- e) 1968-1975

7.1.- Teología y Filosofías de la Educación.

a) En el caso de las citas bibliográficas que inciden en temas filosóficos tendremos que diferenciar las que se refieren a temas específicamente filosóficos y las que tratan temas pedagógicos. Conviene recordar que en estos primeros años, la Pedagogía está fuertemente vinculada a la Filosofía. No obstante, existe una alta autonomía filosófica sobre la producción pedagógica. En esta primera etapa la Filosofía incorpora: Filosofía de la educación, fundamentos filosóficos y teológicos, introducción filosófica, con gran incidencia en los estudios sobre los fines educativos y su relación con Dios. Los autores clásicos que se citan se refieren a Sócrates, Platón y posteriormente Santo Tomás. En este segundo momento aparece la ciencia y su relación con la espiritualidad ocupará un interés prioritario. Se finaliza con la tendencia a analizar la crisis del hombre moderno, crisis social y el lugar del hombre en el mundo.

En el campo de la Pedagogía el interés bibliográfico es mucho más modesto, se resalta la pedagogía católica, la pedagogía franciscana, así como estudios introductorios a la pedagogía basados en antropologías pedagógicas.

b) En Filosofía se prosigue con la tendencia al estudio de los fines educativos y el estudio de los valores. Se abre un nuevo campo filosófico al tratar la relación existente entre Filosofía y Metafísica, Filosofía y Catolicismo, Filosofía y Protestantismo. Se informa, por último, de la edición y publicación de la "Enciclopedia Humanista" (Herder).

En el campo de la Pedagogía el interés se encaminará hacia la preocupación por la educación del hombre moderno y las relaciones que mantiene la pedagogía con la libertad.

c) Lo más destacado en Filosofía es lo que hace referencia a los elementos básicos de la ciencia filosófica. En este campo, y unida a la Teología se habla de la mística del sacerdote y el perfeccionamiento del apostolado.

En cuanto a la Pedagogía se inicia con la Pedagogía calasancia, Pedagogía sistemática y Principios de Pedagogía Sistemática. Prosigue con el estudio de las corrientes educativas, la función de la enseñanza y estudios sobre comentarios pedagógicos.

d) Podemos afirmar que este período es de nula presentación de bibliografía sobre temas filosóficos o pedagógicos. No existen indicaciones bibliográficas en el año 1964, y en el resto del período tratado se hacen escuetas menciones a tratados generales de Filosofía y Pedagogía.

e) Se inicia con estudios sobre Lógica, Ciencia y problemas religiosos, Ética y Medicina, Textos filosóficos e Historia de la Filosofía en el siglo XVII. Con la disputa del positivismo en Alemania y el estudio de las fuentes de la teoría marxista se finaliza este área.

En Pedagogía, se muestran los tratados generales de Pedagogía y su función en los "nuevos tiempos".

7.2.-Historia de la Educación y Educación Comparada.

a) Las publicaciones que se refieren a España irán encaminadas a analizar los problemas del sistema educativo y tratados generales de educación. Se trata la implantación de las instituciones educativas de índole religioso, Compañía de Jesús, Orden Franciscana y Escuelas Pías. Al mismo tiempo se divulga el "Anuario de Enseñanza Privada en España". Otro de los campos analizados se refiere a la historia de la Universidad y tratado de príncipes.

Respecto a las biografías, los autores mencionados en este período son los siguientes: Padre Torró, San José de Calasanz, Fray Francisco de Vitoria, Pestalozzi, Don Pedro López Montoya, Sartre, Heidegger y Luis Vives.

En los trabajos sobre países europeos, el interés mostrado se centra en el análisis del sistema educativo en Inglaterra y más concretamente sobre su enseñanza media. El sistema francés y su sistema de instrucción, la educación fascista en Italia y el sistema educativo portugués completan este período.

En cuanto a la historia de la educación en América, se analiza y divulga el sistema educativo argentino, el de Uruguay, Perú y el de Estados Unidos (nueva ley de 1948).

La información trata la pedagogía contemporánea. La divulgación de las organizaciones internacionales de educación y el papel de la educación en los "tiempos modernos".

b) Se inician los estudios en España sobre la Pedagogía Jesuítica a la vez que proporcionan información sobre el "Congreso Eucarístico Internacional", en Barcelona. Estadística docente y estudios de Historia Sagrada del Antiguo y Nuevo Testamento. Se reafirma en la bibliografía que España no tiene problemas educativos: "España sin problema".

Las biografías tratarán a varios autores: Descartes, Bosco, Feijóo, Jovellanos y Raimundo Lulio.

La tendencia europea divulgará la enseñanza media italiana y portuguesa y estudios sobre la problemática educativa en Glasgow.

La bibliográfica sobre los países americanos se concreta en estudios de Formación Profesional en América Latina, Educación Secundaria en Chile y la Educación Primaria en América Latina. Finaliza indicando la educación de adultos tanto en Estados Unidos como en Méjico.

Fuera del entorno europeo y americano existe un interés minoritario por la educación en Marruecos y Japón.

Los temas internacionales se interesan por el estudio del "Humanismo en la educación Occidental", instrucción pública e informes sobre el "Anuario Internacional de Educación".

c) Se muestra la actividad de los colegios de Salamanca y la historia de la educación en España.

La biografía se ocupará de: San José de Calasanz, Reverendo Padre Jauregui y Montaigne.

En Europa se tratará la enseñanza profesional en Alemania y la perfección de la escuela en la Europa Occidental.

Referido al campo americano se muestra, de forma general la enseñanza en hispanoamérica y estudio específico de la educación en la República Dominicana. No obstante, lo más destacado de este período, es que se presentan, por primera vez, dos estudios de educación comparada.

d) Se cita solamente en España la historia de la educación y textos hispanoamericanos.

Entran a formar parte de las biografías: Montessori, Confucio y San José de Calasanz.

En Europa el interés está dirigido -por primera vez- a concretar y analizar el sistema educativo en Escandinavia y el sistema educativo en Francia.

En el ámbito internacional se cita el "Anuario Internacional de Educación".

En educación comparada se inicia el tratamiento teórico de esta área: "la educación comparada" e "introducción a los estudios comparados".

e) Sobresale en España la presencia de la Historia cristiana, Historia de España, Historia de la Universidad de Salamanca y las Escuelas Pías de Mataró y Olot.

Las biografías tratan sobre, San José de Calasanz, Piaget (1972), Padre Manjón y Ruiz Amado.

La información europea analizará la "Política docente a la luz del Vaticano II" y el régimen general de enseñanza en diversos países europeos.

Prosigue la Educación Comparada con referencias a la fundamentación teórica y práctica de la propia historia.

7.3.- Pedagogía Experimental.

a) Parte en 1945 con las tablas estadísticas, medidas de inteligencia e introducción a la Pedagogía empírica. Con un preámbulo entre los años 1947-1949, dónde se tratará las escalas ortográficas, diagnóstico experimental y desarrollo moral del niño. Será en 1950-1951 cuando irrumpen las pruebas objetivas y tests, siendo el más mencionado el de Rorschach. Se unen a esta tendencia los tests de aplicación a la escuela, inteligencia y estudios para elaborar informes psicológicos.

b) Se desarrolla la investigación científica y metodología de la Pedagogía experimental. Pedagogía experimental y cristianismo unido a los análisis estadísticos sobre la sensibilidad, será otro de los campos. El año 1955 estará dedicado en su totalidad a los estudios propiamente estadísticos.

c) Los tests de Murray, de Mosaico Lewin, Feld, Raven, serán los mencionados en este período. Se comparará el rendimiento escolar y análisis de técnicas proyectivas sobre psicoterapia infantil. Se informa sobre la actividad del Instituto de Investigación Pedagógica. En el campo estrictamente matemático se elabora su propia teoría estadística. Aparece como campo novedoso, la aplicación del test para la orientación educativa.

d) Prácticamente inexistente se aprecian estudios sobre vocabulario en la Educación Secundaria, aplicación a las Ciencias Humanas y teoría de la investigación experimental (predominan las traducciones francesas).

e) No aparece bibliografía en este tema en los años 1973, 1974, 1975. Se analiza la metodología de investigación y estudios sobre el rendimiento de los alumnos. Los tests se dirigirán al tratamiento de la adaptación escolar y análisis de la inteligencia general, para niños.

7.4.- Biología, Psicología y Sociología de la Educación.

a) Gran desarrollo en este período de las citas bibliográficas sobre Psicología. La proliferación de variantes en el tratamiento de esta área, nos hacen señalar, de forma general un conjunto de campos: La Psicología como ciencia, Psicología educativa, perturbaciones psicológicas y terapias, desarrollo personal del alumno e implicaciones educativas de los estudios psicológicos. Destacaremos inicialmente que la "euforia" psicológica se da preferentemente en los años comprendidos entre 1943 y 1957.

En este primer período la Psicología abarcará los estudios de Psicología comparada, introducción a la psicología y dirección psicológica. La relación con la educación se tratará bajo los estudios de Psicología evolutiva. Las perturbaciones psicológicas se analizarán bajo el prisma de la Psicopatología, la Psiquiatría infantil y estudios sobre la neurosis infantil. El tratamiento de la problemática juvenil es otro de los campos más estudiados, en temas tales como el misionero y situación del joven ante la vida.

No obstante, la gran preocupación psicológica de este período se refiere al desarrollo personal del alumno en sus múltiples manifestaciones. El mayor número de citas bibliográficas inciden en la formación del propio alumno en variantes como espiritualidad, personalidad, sentido religioso y carácter. Del mismo modo, aunque

en número menor se tratará la inteligencia, éxito escolar, higiene mental, lenguaje y angustia vital. Finaliza con los conflictos que padece el mundo infantil.

b) Desciende la orientación bibliográfica en este período. Psicología y ciencia, relación entre Psicología y Educación, Psicología y catolicismo y Psicología evolutiva. Al mismo tiempo las referencias al desarrollo del alumno se dirigirán a señalar sentido religioso, sentido moral del niño, aptitudes, voluntad, higiene mental, juego, lenguaje y pensamiento, psiquismo y su relación con la existencia.

c) Se muestran las tendencias al tratamiento de manuales de Psicología. El estudio de la Psicología evolutiva del niño y del adolescente, completándolo con la relación entre Psicología y Fe. En lo que concierne al alumno, la temática nos habla de la higiene mental, educación del Yo, personalidad y personalidad del muchacho español, carácter y la aptitud intelectual.

d) Bajo contenido psicológico con una única referencia a la Psicología social. El resto de las intervenciones se circunscriben al mundo de la Psicología evolutiva del niño y del adolescente, desarrollando nuevamente carácter, afectividad moral y salud mental.

e) Un rasgo característico de este período es que la Psicología se articula alrededor de la Ley General de Educación (1970), preferentemente en el año 1970-1971, no aparece en los años 1973-1975. Los campos de trabajo serán Psicología y educación, Psicología patológica, Psicología y método científico y Terapias psicológicas. Persisten la Psicología evolutiva del niño y del adolescente y los estudios sobre agresividad infantil. En el campo del desarrollo infantil aparece por primera vez el tratamiento de sexualidad y patología sexuales. El resto de la temática obedece a lo

ya mencionado con anterioridad: personalidad, ambiente y personalidad, aprendizaje, carácter difícil, criterios morales y creatividad.

7.5.- Didáctica.

a) La Didáctica como entidad bibliográfica tiene su origen en el año 1951. Anteriormente hay escasas menciones que podamos considerar como poco significativas. Dos son los segmentos que adquieren un mayor interés: el referido a la divulgación religiosa y el que se centra en el estudio del lenguaje, en sus múltiples manifestaciones. El resto de las citas bibliográficas se dispersan en un conjunto de materiales difícilmente sistematizables. En el segmento de la didáctica religiosa, ésta se orienta hacia la divulgación del apostolado, formas de tratar el evangelio, predicación, y recomendaciones sobre las lecturas cristianas. En el segundo segmento, el lenguaje ocupa un lugar preferente, y dentro de él, los cuidados que debe tener el docente en la selección del libro infantil y su correcta utilización. En este mismo apartado sobresalen los aspectos instrumentales del lenguaje: caligrafía y lectura. El resto de la bibliografía -de forma muy puntual- analiza didácticamente las siguientes áreas: curriculum, Geografía, Educación física, Enseñanza social, técnicas de aprendizaje y trabajos manuales.

b) Podemos indicar que este segundo período es el que agrupa el mayor número de publicaciones dirigidas a temas didácticos. Sobresalen, muy por encima del resto de las áreas, los segmentos que tratan el hecho religioso y el lenguaje. La profusión de publicaciones religiosas y su didáctica aglutinarán todo el conjunto dogmático de esta área: Mística, liturgia y espiritualidad, servicio al espíritu, evangelio dominical, la Santa Misa, educación y vida sobrenatural, Historia sagrada y catequesis antigua. La Didáctica aplicada al lenguaje incidirá en gramática española práctica, teatro infantil, latín, vocabulario usual, libro español y lectura de libros prohibidos. Las referencias a las materias instrumentales se concretarán en lectura, escritura y medidas para cuantificar estadísticamente la ortografía. Geografía, Historia, Geología, Matemáticas,

Educación física y Filosofía en Secundaria será la bibliografía didáctica del resto de las materias (sólo se realizará una mención en cada área señalada). Es en este momento dónde entran a formar parte los temas dedicados al mundo de los medios audiovisuales. El interés más sobresaliente está en explicar cómo se debe escuchar la radio, formas de ver el cine y las formas de preparar las audiciones musicales.

c) Si con anterioridad hablábamos de la gran incidencia de la bibliografía en temas didácticos, en este período, el interés ha decaído de forma significativa, aunque persisten los dos segmentos mencionados: religión y lenguaje. Respecto a la religión, trata la educación cristiana activa, Historia de la Iglesia, los santos del año y finalmente la Pedagogía Catequética. El lenguaje incide -nuevamente- en la lectura de los libros prohibidos, la literatura infantil, el estilo literario y los métodos de lecto-escritura. El aspecto más novedoso se refiere en este caso al tratamiento del lenguaje como comunicación y a la relación existente entre lenguaje y percepción. Es poco significativa la bibliografía dedicada a la didáctica de las Matemáticas, Geografía e Historia.

d) De los dos segmentos tratados (religión y lenguaje), en este período la didáctica religiosa prácticamente desaparece. Se cuantifica una sola mención que se dirige al tratamiento de la educación cristiana. En el tratamiento del lenguaje, aunque numéricamente menos importante que en apartados anteriores, resalta los libros y el niño, el vocabulario y su estudio, redacción, escritura y lenguaje artístico. La bibliografía restante abarca un gran abanico de intereses: Ciencias naturales, máquinas de calcular, Didáctica de la Geografía e Historia, Enseñanza programada y Didáctica de la educación técnica.

e) Como información bibliográfica dedicada a la didáctica podemos indicar, inicialmente, que su divulgación finaliza en el año 1973. Es prácticamente nula en el año 1974 y no aparece ninguna referencia en el año 1975. Del mismo modo se

manifiesta un cambio en la didáctica religiosa, su presencia señala solamente el "Nuevo Catecismo". Por contraposición avanza la divulgación de los temas dedicados a los Medios audiovisuales: televisión y educación, educación musical, estudios didácticos generales y particulares de los propios medios. En el área del Lenguaje se inicia la preocupación por las lenguas extranjeras y su Didáctica. El estudio de la lengua en relación con su aprendizaje se concretará en varios aspectos: lenguaje significativo, tratamiento de los símbolos, didáctica del teatro y técnicas de escritura. En el resto de las áreas la novedad es la inclusión en los programas educativos de las "fichas" en Ciencias sociales y la irrupción de la "Matemática moderna" o "Nuevas Matemáticas". Se orienta de forma novedosa sobre el aprendizaje del dibujo y la introducción a la Estética.

7.6.- Orientación Educativa.

a) Los años de mayor presencia de la Orientación Educativa corresponden al período que va de 1943 a 1948. La orientación estará dirigida predominantemente a la Formación Profesional. Al mismo tiempo se analizan las variantes de la orientación en su relación con la escuela y con los jóvenes. En este período se insiste sobre la necesidad de divulgar los estudios de Formación Profesional. Como consecuencia adquiere una mayor importancia la Orientación profesional. Hacia el mundo de los jóvenes va dirigida información sobre la industria, las dificultades que conlleva la elección de carrera y la información necesaria para conocer el mundo profesional que se desea estudiar. El resto de las citas bibliográficas incidirán en el tratamiento que se debe realizar en la escuela de la Orientación profesional, preferentemente al finalizar sus estudios de enseñanza primaria y con el apoyo del psicólogo escolar (bibliografía traducida del Francés).

b) No existen en este período referencias a la formación profesional y a la enseñanza técnica. Se informa, solamente, de la propuesta de crear un Consejo psicológico para

los jóvenes.

c) Basa su propuesta en los análisis sobre los exámenes y la selección profesional que realizan las empresas a los futuros trabajadores. Se informa sobre la actitud profesional y su evolución. Finalmente se muestran las conclusiones del "I Simposio sobre Orientación vocacional y profesional" (1960).

d) La Orientación profesional, dirigida hacia los jóvenes toma como referencias las innovaciones que se realizan en Francia, al estar presente la orientación en el sistema educativo, tanto en sus etapas escolares como profesionales. Del mismo modo se pone de manifiesto la necesidad de utilizar la Psicología en la vida profesional.

e) Solamente en el año 1973, se tratarán temas de orientación tanto en el proceso educativo como profesional, y señalando su relación con el desarrollo de la persona humana.

7.7.- Organización Escolar.

a) A modo de organización interna de este apartado, tomaremos varios indicadores que nos ayudarán a definir el complejo y variado mundo de la Organización escolar en su relación con la bibliografía. Se seguirá la organización del material según la propia estructura del sistema educativo: Primaria, Secundaria, Universidad y temas generales de Organización educativa. Respecto a este esquema interpretativo podemos indicar, previamente, que el interés prioritario es la formación del profesorado, la escuela y elementos generales de organización: materias, directivos, educación política.

La escuela en este período se definirá como rural y en ella la problemática sería

la de definir su propia tipología. Los programas y el material escolar ocupan otro lugar destacado. Esta problemática está unida a la necesidad de desarrollar la educación de adultos y la pretensión de que se trabaje en el medio escolar. La bibliografía dedicada a la formación del maestro se orienta hacia el tratamiento de la moral profesional, formación profesional y la preparación ante los nuevos retos educativos. Escasas referencias se realizan sobre la selección de los alumnos y elaboración del curriculum. En lo referente a la Universidad las citas bibliográficas resaltan la necesidad de una nueva organización tanto burocrática como docente.

b) Escasas citas en todo este período. La preocupación sobre el mundo escolar está dirigida a exámenes, contenidos, programas y el trabajo en el parvulario. Se señala la necesidad de que el profesorado reciba cursos de Pedagogía. En este caso se recomienda, explícitamente a los maestros rurales el conocimiento de la Psicología y el conocimiento de su propia Psicología. No aparecen referencias a los estudios de Educación Secundaria. Respecto a la Universidad se incide en la función de los Colegios Mayores como órganos que cumplen un papel educativo dentro de la propia Universidad. En el resto de la bibliografía se aprecian publicaciones sobre legislación escolar, metodología organizativa, estatuto del personal educador y la necesidad del estudio dirigido.

c) La escuela pasa, en este período, a tener una orientación experimental. La importancia en este momento recae sobre los cambios metodológicos que se tienen que realizar en la escuela rural y la peculiaridad de las mismas en relación con el pueblo. El mundo del maestro se definirá como el verdadero motivo de calidad de las escuelas. Su personalidad se indicará en varias citas: realizar función de educador, poseer conocimientos psicológicos y científicos, tener una gran consideración y poseer una gran personalidad. Estos aspectos se muestran también como ejemplo para los futuros candidatos a profesores. La orientación bibliográfica en secundaria tratará la formación profesional y el área matemática en todo este nivel. La temática organizativa nos dirige hacia la Organización Científica del Trabajo, los estudios

sobre evaluación en educación, investigación médico-pedagógica y la necesidad, por último, del trabajo en grupo (lo más destacado).

d) La reorganización del curriculum, dentro de la organización general de la escuela moderna, es el tema que incide en este momento. Se basa la formación del profesorado (aspecto más tratado) en la propia percepción de la profesión de enseñante. Se abordan los estudios sobre perfeccionamiento de los maestros en ejercicio. Es el inicio de la formación permanente. Se cita la labor y contribución de profesores españoles en el extranjero. Respecto a la educación secundaria un única cita nos plantea la necesidad de la restructuración administrativa de este nivel. La única referencia a la Universidad nos informa sobre los cambios en la estructura del personal universitario. En las precisiones sobre organización general podemos enumerar el conjunto de citas del siguiente modo: educación sin coacción, elementos prácticos de la enseñanza, la enseñanza en equipo y técnicos de formación social. Se finaliza con una novedosa e incipiente terminología: planeamiento en Instituciones escolares, preludio del cambio legislativo.

e) Este período se vive como el más propicio para desarrollar la organización escolar que se plantea en la Ley General de educación. Serán los años centrales de 1971 a 1974 -no aparecen reseñas en el año 1975- los que nos trasladen a una nueva terminología organizativa. Su tendencia va dirigida a la formación y función del profesorado y la inclusión del maestro en el nuevo sistema educativo. Lo que hemos convenido en llamar temas generales de educación se pueden agrupar de la siguiente forma.

Según política educativa: control de la actividad pública, política social de la educación, la revolución de la enseñanza, espíritu y realidad de la reforma educativa, estudios y costes económicos, el control en la educación, política educativa y escolaridad obligatoria, planificación y política educativa. Por último, revisión crítica

de la Ley General de educación en el primer trienio de su aplicación (1974).

Según metodologías: taxonomías de los objetivos (1972), centros de interés renovados, nuevos métodos activos, dinámica de grupos, Pedagogía no directiva, la enseñanza programada y el diálogo en educación.

Según administración: el problema de la evaluación, el expediente personal del alumno, el director escolar ante un nuevo planteamiento de la educación en España y cómo mejorar la dirección en los centros.

7.8- Educación diferenciada.

a) Dos serán los aspectos más nitidamente expresados en la Educación diferenciada: los dirigidos hacia los niños y los dirigidos a la juventud. Añadiremos un tercero que bajo la definición de "otros", complementa las aportaciones bibliográficas.

En este primer período, la bibliografía se centra en los años 1947-1948. Serán los años en que a la problemática infantil se analiza desde este punto de vista de educación diferenciada. Se citan referencias al Tribunal tutelar de menores, con los estudios sobre niños difíciles, indisciplinados y delincuentes, como consecuencia del abandono familiar. El mayor número de citas se refiere a los niños delincuentes. En cuanto a las referencias a los jóvenes se debe destacar que provienen mayoritariamente de traducciones francesas. Se centran en los estudios del adolescente, su adaptación psicológica, su psicopatología, el mundo del joven y sus angustias. En los apartados generales sobresalen los tratados de Educación especial y Pedagogía especial.

b) Sobresalen las definiciones que se hacen sobre los propios niños -siempre dentro de la Educación diferenciada-, el mundo de referencia será el de los niños difíciles, niños vagabundos y educación del niño perverso. En la temática juvenil sobresale el tratamiento educativo de la edad difícil, el muchacho difícil y ejemplos de otros países

con experiencia en esta problemática, nuevamente se citará al desarrollo de la delincuencia en Glasgow. Otra orientación se basará en poner de manifiesto la repercusión que tiene el cine en la juventud y la relación del adolescente con Dios. Nacen -en los temas generales- las tipologías educativas y se expresa la creación de la Junta contra el analfabetismo.

c) Período centrado exclusivamente en el tratamiento de las dificultades del niño. El conjunto de bibliografía nos conduce a analizar al niño como un componente negativo. Se nos habla del niño con problemas, alcoholismo en el niño, el alma del niño proletario, el niño y el adolescente, el lenguaje del niño deficiente, el niño difícil, el niño problema, y, como cierre de este período, valoración y características de la Delincuencia Infantil española. En el apartado general aparece un tratado sobre la educación de ciegos.

d) Persiste la orientación sobre la vida del niño con dificultades educativas. El aspecto más novedoso, es que se habla tanto de las dificultades como de los mecanismos para su reeducación. Las citas bibliográficas se centran en divulgar la necesidad de abordar desde una óptica reeducativa a los niños con dificultades (1968). Se pasa así, de una concepción "carcelaria" a una concepción "educativa". El conjunto de temática va dirigido a desarrollar y tratar el mundo infantil: los niños que odian, educación del sub y del superdotado, psicología del niño anormal, psiquiatría infantil, niño problema y su reeducación, educación religiosa de los deficientes mentales, esquizofrenia y niños difíciles y educación distinta. El mundo de los jóvenes nos lo definen como la edad de los problemas. Se hace hincapié en el conocimiento y tratamiento del período del inicio de la adolescencia. En la temática general se informa sobre la educación de adultos en Estados Unidos y será en 1964 cuando aparece un nuevo concepto que se refiere a la educación permanente.

e) La problemática sobre el niño persiste en este último período. Lo más significativo es la entrada, en la escena educativa, de la madre como parte responsable en el

cuidado y reeducación de los niños con dificultades. Así se vincula el niño retrasado con el ambiente familiar, se analizan los deberes maternos y su relación con los niños de "ninguna parte". Paralelamente se siguen mostrando observaciones sobre los niños difíciles. En los planteamientos sobre la juventud se desarrollan temáticas que incorporan la espiritualidad con el mundo juvenil. En el enfoque general se anuncia la utilización de nuevas tecnologías en la educación de adultos, actuación tutorial para adultos, su formación continua y el desarrollo de la pedagogía de la responsabilidad.

7.9.- Educación familiar.

a) Dos serán los bloques desde los cuales analizaremos la educación familiar: los aspectos de dimensión familiar y los específicos de los padres. En el ámbito familiar se muestran la relación existente entre el juego y la socialización de los niños, sus fiestas y la relación familiar. Desde el punto de vista de los padres se cita a la mujer como elemento fundamental de la familia, siendo cristiana, unida al marido y compartiendo la responsabilidad de la educación de sus hijos.

b) Se divulga el pensamiento de Pio XII respecto a la familia. Se interesa por la relación del niño en su entorno familiar, las técnicas de exploración para analizar la relación familiar y las competiciones deportivas. A los padres se les recuerdan sus derechos y deberes en la educación de sus hijos.

c) La familia entra dentro de la preocupación bibliográfica. Será a partir del desarrollo de la sociedad de masas y los cuidados que se deben de tener a la hora de educar familiarmente. Dentro de las funciones familiares, en el plano educativo, estará la que va encaminada al desarrollo de la personalidad del niño. También se trata la tensión existente entre padres e hijos. Respecto a los padres, se propone un programa para desarrollar la enseñanza ocasional, educación de los padres y estudio y preparación para ser mamá.

d) Se analiza el hogar del niño, el juego y el juguete educativo. Pedagogía de la familia será la que tratará la relación entre la familia y la escuela. Las referencias a los padres se dirigen hacia la potenciación de la espiritualidad paterna y su relación con Dios. Se ve la necesidad de orientar a los padres en aspectos prácticos y en el conocimiento de la situación escolar. Se incide, nuevamente, en la responsabilidad de los padres en la formación de sus hijos.

e) Será en 1973 cuando proliferan los tratados dedicados a la familia y su participación social. El conjunto de la bibliografía expuesta, analizará comunidad y educación familiar, la institución familiar en la comunidad internacional, casos de educación familiar, familia y centros educativos, familia y educación. En el mundo de los padres, se incide sobre la relación padres y adolescentes. Se invita a los padres a interesarse sobre el mundo de los jóvenes, ser ayuda del hijo para que se autorealice. La relación de los esposos y la relación existente entre sociedad y ética da por finalizado este apartado.

Teniendo en cuenta la selección bibliográfica, es necesario indicar que no existe una clara diferenciación de los contenidos a través de las sucesivas décadas estudiadas. La tendencia temática que aparece en la amplia y heterogénea bibliografía seleccionada la podemos concretar en varios bloques.

- *Teología y Filosofía de la educación.* Se inicia con los filósofos clásicos, estudio de los fines educativos y la relación entre Teología y Pedagogía. La temática pedagógica se concretará en una secuencia que va desde la consideración católica, a la de calasancia y sistemática.
- *Historia de la educación e Historia comparada.* Sobresalen las biografías de autores cristianos, instituciones educativas religiosas y el interés por los sistemas educativos de América latina. De los sistemas educativos europeos se analiza el modelo inglés.

- *Pedagogía Experimental.* Se centra en la difusión de los tests (Rorschach), en sus diversas modalidades, rendimiento, adaptación, inteligencia y vocabulario.
- *Psicología.* Gran incidencia de los estudios psicológicos en los primeros años. Durante todos los períodos se analiza la psicología evolutiva del niño y del adolescente, patologías psicológicas e higiene mental. Un bloque significativo estará dirigido a la formación personal y moral del adolescente.
- *Didáctica.* En todos los períodos tratados sobresale la referente a la religión y al lenguaje. En la década de los setenta se inicia el interés por los medios audiovisuales y de comunicación de masas.
- *Orientación educativa.* Dirigida en exclusiva durante todo el período a la formación profesional.
- *Organización escolar.* Temas dedicados a la necesaria reestructuración del sistema educativo, su desarrollo legal, programas escolares y formación del profesorado.
- *Educación diferenciada.* Sobresale el interés sobre el tratamiento de los niños y jóvenes inadaptados y la incipiente educación de adultos.
- *Educación familiar.* Divulgación del pensamiento religioso de las familias y responsabilidad de los padres en la educación de sus hijos, cooperando con la escuela.

8.- CONCLUSIONES Y SÍNTESIS

CONCLUSIONES.

El trabajo exhaustivo con todo el material publicado durante un período tan dilatado de tiempo hace del estudio de la R.E.P. un análisis substancial de la vida de esta revista pedagógica española. En efecto, a través de los distintos apartados hemos podido esbozar una serie de hechos que indican la evolución de la situación de la investigación en esta área de conocimiento y se plantean distintos aspectos interpretativos. Recuperaremos brevemente, al nivel de síntesis, algunos de los datos ya conocidos a lo largo de nuestra exposición que aquí simplemente recapitularemos.

Como se ha señalado al principio de este trabajo, el nuevo régimen procedió tras la guerra civil a dismantelar la organización pedagógica republicana, lo que impuso al mismo tiempo una ruptura con las tradiciones que se habían venido fraguando a lo largo del último medio siglo. Construir una nueva pedagogía no era tarea fácil. Había que crear nuevas estructuras, nuevos cuadros teóricos y nuevos círculos de investigación, y hasta era preciso enlazar con alguna tradición pedagógica que legitimara la nueva legislatura, puesto que la retórica ideológica del régimen, aunque siguiera manteniendo su presencia en las instituciones educativas, no era suficiente en orden a la necesaria racionalización del sistema educativo.

La R.E.P. se inscribe en el contexto anteriormente descrito. No hay que olvidar que director y colaboradores mantienen ininterrumpidamente su actividad durante todo el período estudiado. Este equipo directivo estaría estructurado en torno a la figura de Victor García Hoz. Una nota común en todos los casos es la doble condición de ponentes y miembros de la dirección de la publicación. Predominan, del mismo modo, autores que mantienen una estrecha relación con la universidad, en su calidad de profesores que más pronto o más tarde se incorporarán a las cátedras universitarias, sin perder su contacto con la R.E.P. Esta confluencia, unida por una misma concepción ideológica, constituye un grupo de presión que matizará todo el desarrollo histórico pedagógico español.

Las bases teóricas nos ofrecen una imagen de confusa relación entre una pedagogía de corte espiritualista y las corrientes que provienen de postulados

positivistas. Este binomio, constante a lo largo del período franquista, adquiere distinta relevancia según en que época se inscriba. Así, en principio, es necesario destacar que en el primer franquismo, el predominio es netamente espiritualista respecto a las aportaciones positivistas que se van intercalando paralelamente al discurso ideológico-educativo (paradigma autoritario). Por contra, en lo que denominamos ciclo de transición, se produce la situación inversa: el rasgo positivista adquiere una mayor presencia y se diluyen los postulados ideológicos, al ser estos sustituidos por el ambiente "tecnocrático" dominante (paradigma estratégico). El cambio temporal se sitúa en los primeros años de la década de los sesenta.

La orientación netamente espiritualista que predomina en el primer franquismo fundamentará el modelo educativo que se desprende de la R.E.P.. Los conceptos de los que partirá nos hacen analizar la educación desde postulados teológicos. De este modo, la articulación del pensamiento pedagógico sigue idénticas pautas que la antropología cristiana. Así, desde un claro paralelismo, se parte de una identificación entre ambos modelos. El dogma, en su desarrollo doctrinal, recurre al pecado original como eje desde el que inicia su fundamentación teórica. Prosigue con la necesidad de incluir al hombre en un camino de purificación para llevarlo a su finalidad, que no sería otra que la salvación sobrenatural. El modelo educativo, por su parte, incidiría en la crisis social y personal del hombre (pecado original), proseguiría en la necesidad de cambio por medio de la educación (purificación), para llegar al fin educativo (fin sobrenatural y salvación).

Desde este esquema conceptual, se asignará a cada componente educativo su lugar en el ciclo dogmático. En este sentido, no resulta extraño que el tradicionalismo pedagógico haga suyos los supuestos filosófico-culturales de la educación. Parte de la visión negativista de la sociedad, al no coincidir su evolución con sus postulados religiosos, en un claro aislamiento de las doctrinas pedagógicas contemporáneas. Acoge el propio concepto de educación, que dejaría de ser efectivo si abandonase las bases teológicas de las que se nutre, que fundamentado en el pensamiento tomista, ocupa todo el espacio doctrinal en exclusividad. En nombre de la tradición se declara partidario de la dependencia del hombre y de la familia de los dictados eclesiásticos. El primero como sujeto de la educación, al cual se le propondrá su salvación por

medio de la educación. La familia ocupará una mediación socializadora, cuyos valores estarán en consonancia con la autoridad paterna, jerarquía de tareas y diferenciación de los contenidos educativos en función del sexo. Por otra parte, la actividad social, tanto en las relaciones como en la participación política, estará regulada por los contenidos doctrinales que emanan de las encíclicas papales. Como elemento-imagen de la línea doctrinal, se imponen modelos educativos basados en la divulgación hagiográfica de personajes sobresalientes en la tradición católica. Cada uno de ellos, en un afán totalizador, aporta un conjunto de peculiaridades que intenta abarcar todo el espectro cultural-educativo que se pretende transmitir. Proporcionando una estrategia educativa basada más en la emotividad que en la racionalidad.

Respecto a la función asignada al Estado, la R.E.P. asume los postulados propugnados por la iglesia católica. Bajo conceptos abstractos de independencia y libertad educativa defiende el papel subsidiario del estado. No obstante, este principio contradice uno de los grandes intereses que se manifiestan en los textos a la hora de analizar hechos concretos: al Estado se le asignará la tarea de control social, al tener que garantizar la ortodoxia católica frente a las divergencias doctrinales que pudieran venir tanto del interior como del exterior del país. De este modo, la exclusividad doctrinal recaería en la Iglesia católica. Como en épocas históricas anteriores se ponen en marcha mecanismos de defensa a la libre circulación de ideas.

En sus precisiones sobre la formación ideológica, la arquitectura en que se asienta el sistema educativo que propugna la R.E.P. responde a un modelo netamente clasista, reflejo, en su concepción piramidal, de la estructura social característica de la época medieval. Sin duda esta idea, unida al componente teológico de la educación, determinará el lugar que ocupa cada uno de los niveles educativos. De este modo, la enseñanza universitaria tendría como objetivo la formación de los grupos dirigentes en una clara mitificación de la individualidad creadora. El Bachillerato, por su parte, sería un espacio reservado para las clases medias integrantes de los cuerpos funcionariales del Estado, a la vez que depositarias de los valores que prevalecerán en el sistema educativo. Es el apoyo explícito a un sistema mesocrático. Por último, según estos datos, la escuela primaria y la formación profesional, extensión de la anterior, estarían dirigidas a las clases populares.

Debemos, no obstante, tener en cuenta que el centro temático sobre el que se asienta la R.E.P. es la concepción ideológica de la escuela primaria. Esta participará del mismo ambiente teológico que hemos aludido con anterioridad. Esta situación se pone de relieve cuando la función del maestro se asocia a la del sacerdote, cuando la finalidad, relación y posición del alumno ante la educación están guiadas por la teoría pedagógica tradicional. Pero la peculiaridad fundamental que mejor va a caracterizar esta intención, es que la R.E.P. se ocupa en exclusividad de la escuela primaria rural. Considera este espacio como el más adecuado para reafirmar y revitalizar los valores católicos. Esta exaltación del ruralismo, de marcado matiz economicista, vendrá acompañada por el interés en facilitar una formación profesional agraria, que eleve la productividad económica y frene la emigración al tiempo que forme sin alterar las esencias de los valores tradicionales propios de las estructuras sociales. En esta obra globalizadora se contaría con la participación de la educación paraoficial: Misiones Pedagógicas, ejemplo de cooperación entre la organización escolar y organismos representativos de la educación no formal del franquismo.

Si nos referimos a las decisiones organizativas y curriculares de corte positivista, éstas se concretarán en la adopción de medidas tendentes a estructurar los contenidos por medio de los cuestionarios. Se incorporarán los estudios psicológicos y de vocabulario bajo formas estadísticas. Sin embargo, el currículum se verá afectado por los componentes ideológicos del momento en las áreas de Historia y Religión. La Historia, tendría como misión reconstruir y legitimar el régimen por medio de la exaltación de la tradición histórica española, desde supuestos interpretativos anclados en la Historia eclesiástica. La Religión, ocuparía un lugar destacado en el currículum, al ser el área que lo fundamenta y didácticamente lo globaliza. El dogma católico, de esta forma, tendría una presencia constante en todos los contenidos escolares. Se cumpliría, desde esta perspectiva, un interés permanente de la iglesia católica: la subordinación de la cultura a los supuestos religiosos en el más puro estilo neoescolástico.

La Revista también refleja los cambios en relación con lo que hemos denominado ciclo de transición. No hay que olvidar, por otra parte, que desde el CSIC se había adoptado una postura justificativa clara del régimen desde la

falsificación histórica de nuestro pasado, y adoptando un modelo de realidad española sustancialmente reaccionario. Ahora, en los años sesenta, convierten esta forma de justificación en residual.

Se plantea la "desideologización" de la sociedad, como resultado del crecimiento económico controlado por la tecnocracia, generador de un progresivo aumento del nivel de vida, del bienestar y, como consecuencia, del consenso. Es paradójico que un planteamiento ideológico que planteaba una "desideologización", forzosamente llevaba implícito un cierto descuido por aquellos aspectos más directamente justificativos del régimen y, en consecuencia, relegaba a segundo término la elaboración teórica más inmediata en el ámbito ideológico.

Este aspecto es el que hace que el componente ideológico-educativo de la R.E.P. en estos años, pierda intensidad y vigencia y se concrete en la elaboración doctrinal del personalismo cristiano. Eso sí, con vocación de estar presente en los planes de estudio y leyes educativas. En cualquier caso, es necesario indicar que no aparece renuncia expresa a los postulados anteriores, ni se realizan propuestas de nuevos modelos desde perspectivas filosóficas diferentes a la persistente fundamentación teológica. Los cambios obedecen a la influencia de las estrategias positivistas en los contenidos de la R.E.P. Aparece un nuevo lenguaje, sinónimo de modernidad, que inicia una apertura hacia planteamientos más relacionados con el contexto internacional y con la práctica educativa más próxima a la realidad escolar. Es desde este ambiente desde el que se tendrá que contemplar la necesaria renovación del sistema educativo. La implicación de la R.E.P. en esta labor pasará por la divulgación de las teorías organizativas y cuantitativas, que tendrán su expresión más concreta en el currículum escolar.

Quizá resulte ilustrativo recordar que en 1963 se presenta un documento de trabajo para el III Congreso Nacional de Pedagogía que ofrece un cuadro de objetivos por niveles educativos en orden a la redefinición del sistema escolar. Nuevas tareas y enfoques, que coincide con la reorganización interna de la R.E.P., que entre otras medidas cuenta con la entrada de licenciados en Pedagogía. En este sentido la R.E.P. se desprende de sus arcaicos componentes ideológicos anteriores y se plantea una

orientación más profesionalizada. Este aspecto hace que la escuela incorpore nuevas directrices basadas en la normalización de los contenidos, su organización, la participación activa de los alumnos los estudios de psicología, que mejorarán el rendimiento y solucionarán las dificultades escolares. La Psicología será tomada por los responsables de la R.E.P. como un ejemplo de modernización educativa. El maestro dejará a un lado el mito vocacional y asumirá las tareas de su formación, como consecuencia de los nuevos planteamientos metodológicos. Se desplazará la responsabilidad educativa hacia los padres y la escuela pasará a ser considerada como comunidad escolar. Ya no se hablará de la universidad imperial, su reorientación se dirigirá a la formación de cuadros especializados que respondan a las nuevas demandas del mercado. Pero, al mismo tiempo, se seguirá manifestando la incapacidad para resolver la fuerte demanda de estudios medios requeridos por los grupos emergentes de la sociedad, consecuencia a su vez, del crecimiento económico. Por tanto, la REP toma el positivismo como modelo desde el cual inicia la renovación pedagógica que tendrá su concreción en el cambio didáctico. No obstante, es preciso no pasar por alto que la realidad escolar, por su complejidad, impone sus leyes, y que un cambio meramente didáctico no es garantía de efectividad educativa.

Evidentemente esta actitud de cambio tiene sus limitaciones. Frente al interés de que la fibra ideológica permaneciera en el sistema escolar y en la pedagogía española en general, se pone de manifiesto, desde la propia REP, una estrategia de silencio pedagógico. Se excluyen las corrientes pedagógicas contemporáneas, las verdaderas necesidades educativas, la pluralidad lingüística y cultural, los sectores más dinámicos de la sociedad (urbanos e industriales) y, aquellos grupos renovadores que ponen en crisis y confirman el inmovilismo de la cultura oficial, que ya es incapaz de resistir las nuevas alternativas de la cultura pedagógica extraoficial cuyos contenidos implican una contestación objetiva al régimen.

Cabe decir, en este sentido, que no existe por parte de los responsables de la revista un interés en renovar y modernizar el discurso educativo. El modelo que se propone como paradigma de la pedagogía oficial estará inmerso en una constante ambivalencia temática con elementos ideológicos y técnicos entrelazados en un difícil

equilibrio que responde a una clara intencionalidad de mostrar tanto la tradición como la modernidad. Realizaron una obligada y necesaria renovación de sus supuestos ideológicos y educativos, pero insuficiente, ya que la presencia del pasado prevalece sobre las necesidades del presente. Conscientes de que el bienestar económico traería nuevas formas y valores sociales, se instalarán en un discurso retardativo que se enfrentaría a las nuevas necesidades culturales y educativas. Producto de la cultura oficial, la REP ocupará un espacio institucional desde el cual su situación se asemeja más a un "bunker elitista" que a un grupo profesional implicado en la necesaria tarea de renovación educativa española.

- Líneas de investigación abiertas

A partir de los resultados de la presente investigación, las posibilidades de futuros estudios son, ciertamente, muy amplias, de ahí que ha de ser el mismo investigador (o grupo de investigadores) interesados en su profundización quien decida qué aspectos más relevantes han de ser tenidos en cuenta para plantear estudios, directa o indirectamente, relacionados con el presente trabajo.

Nuestra opinión, sin embargo, es que tales estudios han de plantearse con un carácter interdisciplinar: historiadores de la educación, pedagogos, lingüistas, psicólogos y sociólogos, pueden contribuir a una clarificación del pensamiento educativo del franquismo.

Evidentemente, las dificultades de una investigación como la que planteamos son múltiples. Cierta consenso político, imperante durante la transición española, hace que se asigne un estatus de caducidad histórica a los estudios sobre la dictadura. Este propósito político se enfrenta al propósito historiográfico, que no es otro que el estudio científico de un acontecimiento histórico. De otro modo, a pesar de la explosión editorial que vivió el país a partir de la muerte del general Franco, puede afirmarse que persiste una gran ignorancia sobre la historia educativa. Es evidente un hecho palpable: la mayoría de las monografías de cierta entidad escritas sobre

"franquismo y educación" proceden de investigaciones desarrolladas fuera de la comunidad científica de los historiadores de la educación. Este aspecto va unido a la autarquía intelectual auspiciada por los defensores de la tradición histórica, mucho más interesados en justificar el régimen autoritario, que en elaborar nuevos conocimientos historiográficos.

A partir de los presupuestos anteriores, proponemos, entre otras, las siguientes líneas de investigación.

- Plantear la posibilidad de estudios similares sobre Revistas educativas del período franquista y contrastar nuestros resultados con los otros marcos que se supongan, a priori, aproximados al que aquí hemos considerado.
- Dentro de esta misma tendencia, estudiar el aparato propagandístico del Régimen franquista: agencias de noticias, periódicos y revistas, emisoras de radio, noticiarios cinematográficos, concebidos en régimen de monopolio, para verificar la presencia de nuestro modelo educativo. Desarrollar, con idéntica finalidad, estudios comparativos entre las distintas esferas propagandísticas.

9.- FUENTES DOCUMENTALES



9.- FUENTES DOCUMENTALES.

9.1.- BIBLIOGRAFÍA:

AA.VV. (1964): *Panorama español contemporáneo. XXV Años de paz*. Madrid, Cultura Hispánica.

AA.VV. (1977): *La cultura española durante el franquismo*. Bilbao, Mensajero.

AA.VV. (1960): *Estudios del Magisterio (Legislación para todas las carreras del Magisterio, puesta al día hasta 1 de marzo de 1960)*. Madrid, Escuela Española.

AA.VV. (1976): *Historia de los Sistemas Educativos Contemporáneos*. Madrid, UNED.

AA.VV. (1977): *La cultura bajo el franquismo*. Barcelona, Anagrama.

AA.VV. (1974): *Cuadernos para el diálogo*. Extraordinario nº XLII. Madrid.

ABBAGANANO, N. Y VISALBERGUI, A. (1986): *Historia de la Pedagogía*. Madrid, F.C.E.

ABELLA, R. (1985): *La vida cotidiana en España bajo el Régimen de Franco*. Barcelona, Argos Vergara.

ACCIÓN CATÓLICA ESPAÑOLA (1942): *Colección de Encíclicas y Cartas Pontificias*. Madrid, Secretariado de Publicaciones.

AINA NAVAL, L. (1938): *Teoría y Práctica de los Círculos de estudio*. Zaragoza, El Noticiero.

ALTED VIGIL, A. (1984): *Política del Nuevo Estado sobre el Patrimonio cultural y la Educación durante la Guerra Civil Española*. Madrid, MEC.

AMANDO, M. (1975): *Sociología del Franquismo. Análisis ideológico de los Ministros del Régimen*. Barcelona, Euros.

AVANZINI, G. (1987): *Pedagogía en el S. XX*. Madrid, Narcea.

BANCO INTERNACIONAL DE REESTRUCTURACIÓN Y FOMENTO (1962): *El desarrollo económico de España. Oficina de coordinación y programación económica*. Madrid, Imprenta nacional del B.O.E.

BENEJAN, P. (1986): *La formación de maestros*. Barcelona, Laia.

BENSO CALVO, C. (1978): "La coyuntura económica y el presupuesto para educación en España (1940-1975). REP nº 141, pp. 125-135.

BENSO CALVO, C. (1978): "Algunas reflexiones en torno al Presupuesto de Educación en los años 70". REP nº 139, pp. 73-78.

BENSO CALVO, C. (1982): "Notas para un planteamiento actual de la Historia de la educación". REP nº 157, pp. 119-127.

BEREDAY, C.Z.F. (1968): *El método comparativo en Pedagogía*. Barcelona, Herder.

BERMEJO, J. (1989): *Replanteamiento de la historia. Ensayos de Historia teórica (II)*. Madrid, Akal.

BURILLO, J. (1968): *La universidad actual en crisis. Antología de textos desde 1939*. Madrid, Magisterio español.

CÁMARA VILLAR, G (1984): *Nacionalismo y escuela. La socialización política del franquismo (1936-1951)*. Jaén, Hesperia.

CALATAYUD, R y SALA SUCH, E. (1992): "50 años de vida de la Revista Española de Pedagogía: una aproximación bibliométrica (1943-1990)". REP, 192, p.271.

CAPITÁN DIAZ, A. (1994): *Historia de la Educación en España. Tomo II. Pedagogía Contemporánea*. Madrid, Dykinson.

CASANOVA, J. (1991): *La historia social y los historiadores*. Barcelona, Crítica.

CASTRO MARTINEZ, J. Y FERNÁNDEZ MENÉNDEZ, J. (1942): *Temas de Pedagogía, según el último cuestionario para la oposición a ingreso en el magisterio nacional*. Oviedo, Mesor.

CASTRO MARCOS, M. (1943): *Legislación de Enseñanza Media*. Madrid, Artes Gráficas.

CERDÁN PAZOS, F. (1986): *Medio siglo de libros infantiles y juveniles en España (1935-1985)*. Madrid, Pirámide.

COMÍN, A.C. (1973): "Educación 1938-1970. De la ideología espiritualista a la ideología tecnocrática". *Cuadernos para el Diálogo*, extra XXXVII.

CONARD MALERBE, P. (1980): *Guía para el estudio de la Historia Contemporánea de España*. Madrid, Siglo XXI.

CONCILIO VATICANO II (1965): *Constituciones, Decretos y Declaraciones*. Madrid,

B.A.C.

CRESPO REDONDO, J. (1987): *Purga de maestros en la Guerra Civil*. Madrid, Ambito.

CUADERNOS DE PEDAGOGÍA (1975): "Panorama de la educación desde la Guerra Civil". Monográfico número nueve. pp.24-40.

DÍAZ, E. (1983): *Pensamiento español en la era de Franco (1939-1975)*. Madrid, Tecnos.

DELGADO CRIADO, B. (Coord.) (1994): *Historia de la educación en España y América. La educación en la España contemporánea (1789-1972)*. Fundación Santa María. Madrid, Morata.

DICCIONARIO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (1985): *Historia de la Educación II*. (Coord. Escolano). Madrid, Anaya.

DIRECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZA MEDIA (1964): *Planes de estudio de Enseñanza Media*. Madrid, M.E.N.

ESCOLANO BENITO, A. (1983): *Escolarización y sociedad en la España contemporánea (1808-1970)*. Valencia, Departamento de Historia de la Educación.

ESCOLANO BENITO, A. (1980): *La investigación pedagógica universitaria en España (1940-1976)*. Salamanca, ICE.

ESCUELA ESPAÑOLA (1955): *Temas de Pedagogía Fundamental e Historia de la Pedagogía*. Madrid.

ESTEBAN, L. y LÓPEZ MARTÍN, R. (1992): "La prensa pedagógica en su devenir histórico (Antecedentes de la Revista Española de Pedagogía)". REP, 192, 217.

FALANGE ESPAÑOLA TRADICIONALISTA Y de las J.O.N.S. (1951): *Plan de formación de las juventudes*. Madrid, Sección Femenina.

FLORIANO CUMBREÑO, A. (1944): *Hispania. Tratado de educación patriótica*. Madrid, Escuela Española.

FONTAN, A. (1961): *Los católicos en la Universidad española actual*. Madrid, Rialp.

FONTANA, J. (1982): *Historia: Análisis del pasado y proyecto social*. Barcelona, Crítica.

FULLAT, O. (1979): *Filosofías de la educación*. Barcelona, CEAC.

GABINO MÁRQUEZ, S.J. (1943): *Las Encíclicas*. Madrid, Apostolado de la prensa.

- GALINO, A. (1982)³: *Textos pedagógicos hispanoamericanos*. Madrid, Narcea.
- GARCÍA HOZ, V. (1970): *Principios de Pedagogía sistemática*. Madrid, Rialp.
- GARCÍA HOZ, V. (1942): *Pedagogía de la lucha ascética*. Madrid, C.S.I.C., Instituto de Pedagogía "San José de Calasanz".
- GARCÍA HOZ, V. (1980): *La educación en la España del S. XX*. Madrid, Rialp.
- GARCÍA del DUJO, A. (1985): "El museo pedagógico nacional y las corrientes contemporáneas". *Historia de la educación* número cuatro.
- GARCÍA DE CORTAZAR, F. y ESPINOSA, L. (1991): *Los pliegues de la tiara. Los Papas y la iglesia del Siglo XX*. Madrid, Alianza.
- GARCÍA DELGADO, J.L. (1989): *El primer franquismo. "España durante la II Guerra Mundial"*. En V coloquio Contemporaneo de España. Madrid, Siglo XXI.
- GARCÍA DELGADO, J.L. (1989): *España. Economía*². Madrid, Espasa-Calpe.
- GARCÍA CRESPO, C. (1983): "Léxico e ideología en los libros de lectura de la escuela Primaria. 1940-1945". *Historia de la Educación*, vol. 3. Salamanca, ICE.
- GARCÍA GARRIDO, J.L. (1984): *Sistemas educativos hoy*. Madrid, Dykinson.
- GARCÍA CARRASCO, J. (1969): *La política docente. Estudio a la luz del Vaticano II*. Madrid, BAC.
- GARCÍA VILLOSLADA, R. (1979): *Historia de la Iglesia en España*. Madrid, BAC.
- GERVILLA CASTILLO, E. (1990): *La escuela del nacional-catolicismo. Ideología y educación religiosa*. Granada, Impredisur.
- GINER, S. (1990): *España: Sociedad y Política*. Madrid, Espasa.
- GONZÁLEZ, M.J. (1979): *La economía política del franquismo (1940-1970)*. Madrid, Tecnos.
- GUTIERREZ RÍOS, E. (1969): *José María Albareda. Una época de la Cultura española*. Madrid, C.S.I.C.
- GUZMAN, M. (1986): *Vida y muerte de las Escuelas Normales: Historia de la formación del Magisterio Básico*. Barcelona, Promoción Publicaciones Universitarias.
- GUZMÁN, M. (1971): *Como se han formado los maestros en España, 1871-1971, cien años*

de disposiciones oficiales. Barcelona, Prima Luce.

HERMET, G. (1986): *Los católicos en la España franquista II*. Madrid, Siglo XXI.

HERMET, G. (1985): *Los católicos en la España franquista I*. Madrid, Siglo XXI.

HERRERA ORIA, E. (1941): *Historia de la Educación Española desde el Renacimiento*. Madrid, Veritas.

HISTORIA DE LA EDUCACIÓN, Revista interuniversitaria. Salamanca, ed. Universidad de Salamanca.

HOVRE, F. (1946): *Pedagogos y Pedagogía del catolicismo*. Madrid, Fax.

IBAÑEZ MARTÍN, J. (1940): *Hacia una nueva ciencia española*. Madrid, Samarán.

KOCKO, J. (1989): *Historia Social. Concepto, desarrollo y problemas*. Barcelona, Alfa.

LERENA ALESON, C. (1986): *Escuela, ideología y clases sociales en España*. Barcelona, Ariel.

M. RAMA, C. (1976): *La crisis española del S.XX*. Madrid, F.C.E.

MAILLO, A. (1943): *Educación y Revolución. Los fundamentos de una educación nacional*. Madrid, Editora nacional.

MANJÓN Y MANJÓN, A (1945-1956): *Obras selectas. Patronato de las Escuelas del Ave-María*. Granada.

MARROU, H.I. (1968): *El conocimiento histórico*. Barcelona, Labor.

MARTÍN GAITE, C. (1987): *Usos amorosos de la postguerra española*. Barcelona, Anagrama.

MAYORDOMO, A. y FERNÁNDEZ SORIA, J. (1993): *Vencer y convencer. Educación y política. España 1936-1945*. Valencia, Universitat de València.

MAYORDOMO PEREZ, A. (1985): "El magisterio primario en la política educativa de la postguerra (1939-1945)" en: Ruiz Berrio, J. (ed): *La educación en la España contemporánea. Cuestiones históricas*. Madrid, Sociedad Española de Pedagogía.

MAYORDOMO PÉREZ, A. (1990): *Historia de la Educación en España. V Nacionalcatolicismo y Educación en la España de posguerra*. Madrid, MEC.

MAYORDOMO PÉREZ, A. (1991): *Historia de la Educación en España. Textos y*

Documentos. Nacional-Catolicismo y Educación en la España de Postguerra (2 vol.). Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia. Salamanca.

MEC (1985): *Historia de la Educación I. Del Despotismo Ilustrado a las Cortes de Cádiz*.

MEC (1969): *La educación en España. Bases para una política educativa*. Madrid, Secretaria General Técnica del MEC.

MEC (1991): *Historia de la Educación en España IV. La educación durante la II República y la Guerra Civil (1931-1939)*. Madrid, Centro de Publicaciones del MEC.

MEC (1979): *Colección Legislativa de Educación y Ciencia. Índice Analítico. Tomo I y II. (1940-1975)*. Madrid, Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación.

MEC (1990): *Historia de la educación en España V. Nacional-Catolicismo y Educación en la España de Postguerra (I,II)*. Madrid, Secretaria General Técnica del MEC.

MEC (1982): *Historia de la Educación en España III. De la Restauración a la II República*.

MEC. (1977): *Ley General de Educación y disposiciones complementarias*. Madrid, Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación.

MENDEL, G. (1975): *El manifiesto de la educación*. Madrid, Siglo XX.

MÉRIDA-NICOLICH, E. (1983): *Una alternativa de reforma pedagógica: La Revista de Pedagogía (1922-1936)*. Pamplona, Eunsa.

MIGUEL, A. (1975): *Sociología del Franquismo*. Barcelona, Euros.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (1964): *Ley de Educación Primaria, de 17 de julio de 1945 (Puesta al día hasta 1-12-64)*. Madrid, Escuela Española.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (1938). *Curso de Orientaciones Nacionales de Enseñanza Primaria*. (Pamplona del 1 al 30 de junio de 1.938). Burgos, Hijos de Santiago Rodríguez.

MORODO, R. (1985): *Los orígenes ideológicos del Franquismo: Acción Española*. Madrid, Alianza.

MOUNIER, E. (1957): *El miedo del S. XX*. Madrid, Taurus.

MOUNIER, E. (1972): *Manifiesto al servicio del personalismo*. Madrid, Taurus.

MOUNIER, E. (1969): *El personalismo*. Barcelona, Estela.

- NASSIF, R. (1980): *Pedagogía General*. Buenos Aires, Kapelusz.
- NAVARRO SANDALINAS, R. (1990): *La enseñanza primaria durante el franquismo (1936-1975)*. Barcelona, P.P.U.
- ORDEN de la, A. (1985): "Innovaciones pedagógicas en la Reforma Educativa de 1970", y MEDINA RUBIO, R. (1985): "La Inspección Educativa en la Reforma de 1970". En BERRIO, J. (ed.) (1985): *La Educación en la España Contemporánea. Cuestiones históricas*. Madrid, Sociedad Española de Pedagogía.
- P. GABINO MÁRQUEZ, S.J. (1943): *Las Encíclicas al alcance de todos*. Madrid, Apostolado de la Prensa.
- PAYNE, S. (1987): *El régimen de Franco (1936-1975)*. Madrid, Alianza.
- PAYNE, S. (1985): *Falange. Historia del fascismo español*. Madrid, Sarpe.
- PERÉZ ALONSO, G. (1985): *Los Congresos Nacionales de Pedagogía*. Valencia, Nau Llibres.
- PÉREZ GALÁN, M. (1975): *La enseñanza en la II República Española*. Madrid, Edicusa.
- PORTERO, F. (1989): *Franco aislado. La cuestión española (1945-1950)*. Madrid, Aguilar.
- PRESTON, P. (1978): *España en crisis: La evolución y decadencia del régimen de Franco*. Madrid, FCE.
- PUELLES BENÍTEZ, M. (1980): *Educación e ideología en la España Contemporánea*. Barcelona, Labor.
- PUELLES BENÍTEZ, M. (1980): "Educación y valores en España". En Actas del Seminario del Centro de Investigación, Documentación y Evaluación . Cádiz, MEC.
- PUENTE OJEA, G. (1989)⁴: *Ideología e Historia. La formación del Cristianismo como fenómeno ideológico*. Madrid, Siglo XXI.
- RAMIREZ, M. (1978): *España, 1939-1975. Régimen político e ideología*. Madrid, Guadarrama.
- RAYMOND, C. (1979): *España 1808-1939*. Barcelona, Ariel.
- RAYMOND, C. (1983): *España de la Restauración a la democracia (1875-1980)*. Barcelona, Ariel.
- REVISTA DE EDUCACIÓN (1992). "La Ley General de Educación veinte años después".

Madrid (número extraordinario).

RUIZ BERRIO, J. (1976): "El método histórico en la investigación histórica en educación". REP, nº 134, pag. 449.

RUÍZ, D (1978): *La dictadura franquista 1939-1975*. Madrid, Naranco.

SÁNCHEZ JIMÉNEZ, J. (1991): *La España Contemporanea. Tomo III*. Madrid, Itsmo.

SANTHA, G. (1984): *San José de Calasanz (obra pedagógica)*. Madrid, B.A.C.

SERRANO de HARO, A. (1941): *La escuela rural*. Madrid, Hijos de Ezequiel Solana.

SERRANO de HARO, A. (1944): *Los cimientos de la obra escolar (Pedagogía práctica en el primer grado)*. Madrid, Escuela Española.

SOLANA, E. (1940): *Didáctica Pedagógica*. Madrid, Escuela Española.

TAMAMES, R. (1973): *Historia de España*. Tomo VII. "La República. La Era de Franco". Madrid, Alfaguara.

TIANA FERRER, A. (1988): *La investigación histórico-educativa actual. Enfoques y métodos*. Madrid, UNED.

TOTH, T. (1942): *El joven creyente*. Madrid, Sociedad de Educación Atenas.

TUÑÓN DE LARA, M. (1979): *Metodología de la historia social de España*. Madrid, Siglo XXI.

TUÑÓN DE LARA, M. (1980): *Historia de España*. Cap. X. "España bajo la Dictadura franquista (1939-1975)". Barcelona, Labor.

TUÑÓN DE LARA, M. (1980): *Historiografía española contemporánea*. X Coloquio del Centro de Investigaciones Hispánicas de la Universidad de Pau y Resumen. Madrid, Siglo XXI.

TUÑÓN de LARA, M. y VIÑAS, A. (1976): "La España de la Cruzada. Guerra Civil y primer franquismo (1936-1959)". *Historia* 16, Extra XXIV, pp. 77-130.

TUSELL GÓMEZ, X. (1975): *La España del S. XX*. Barcelona, Dopesa.

URÍA, J.: "La depuración de Maestros asturianos en los años 40". *Andecha Pedagógica*, 12 (1.984) 9-11.

VALLE LÓPEZ, A. del (1990): *Historia de la educación contemporánea*. Madrid, Nieva.

WEBER, M. (1994): *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*¹³. Barcelona, Península.

9.2.- ARCHIVOS, BIBLIOTECAS Y HEMEROTECAS

ARCHIVOS:

- Archivo de la Diputación Provincial de Oviedo.
- Archivo de la E. U. del Profesorado de E.G.B. de Oviedo.
- Archivo General de la Administración de Alcalá de Henares.
- Archivo Histórico Provincial de Oviedo.

BIBLIOTECAS:

- Biblioteca Central de la Universidad. Oviedo.
- Biblioteca de la E.U. del Profesorado de E.G.B. Oviedo.
- Biblioteca de la Facultad de Geografía e Historia de la Universidad de Oviedo.
- Biblioteca del antiguo Instituto de Pedagogía del C.S.I.C.
- Biblioteca Nacional. Madrid.
- Biblioteca del Seminario Metropolitano. Oviedo.
- Biblioteca del Instituto de Ciencias de la Educación. Oviedo.
- Biblioteca Pública Municipal. Oviedo.
- Biblioteca Cámara de Comercio de Gijón.

HEMEROTECAS:

- Hemeroteca Municipal de Madrid.
- Hemeroteca Provincial. Gijón.

PUBLICACIONES PERIÓDICAS:

- Bordón, 1949-1975 (publicación de la Sociedad Española de Pedagogía, Instituto "San Jose de Calasanz", CSIC).
- Cuadernos de Pedagogía, desde 1975.
- Cuadernos para el Diálogo, 1964-1975.
- Educadores, 1959-1975 (Federación Española de Religiosos de la Enseñanza).
- Perspectivas Pedagógicas, 1958-1975 (Sección de Pedagogía, Universidad de Barcelona).
- Repertorio Cronológico de Legislación, 18 de julio de 1936 a 20 de noviembre de 1975. Aranzadi. Pamplona.
- Revista de educación, 1952-1975 (MEC).

ANEXO

- ANEXO

- A.O.:
- Cuestiones de trabajos manuales. 1952, 40, 597.
- AGUADO ARRESSE, A.:
- Del hecho televisivo a una pedagogía de la imagen. 1970, 111, 265.
- AGUSTÍN, T.:
- Temática cinematográfica y psicología de la adolescencia. 1951, 34, 225.
- ALBA ALONSO, J.:
- Algunos aspectos de la evolución histórica de la orientación en Europa. 1969, 108, 359.
- ALSTROM, K.:
- La investigación pedagógica en Suecia. 1958, 62/63, 317.
- ÁLVAREZ DÍAZ, R.:
- La motivación en el aprendizaje. 1959, 66/67, 213.
- ALVIRA ALVIRA, T.:
- Escuelas agrícolas españolas. 1946, 10/12, 437.
- Cómo se ha celebrado el IV Centenario de Cervantes en una escuela nacional. 1948, 24, 517.
- Un ensayo de Pedagogía social. 1950, 29, 81.
- Bases del cuestionario de Ciencias Naturales. 1953, 41, 105.
- ANDRÉS GALLEGO, J.:
- Una escuela rural castellana del siglo XIX: Fuencaliente del Burgo, 1847-1901. 1972, 120, 401.
- ANDRÉS MUÑOZ, M. C.:
- El Psicólogo escolar: su necesidad. 1950, 31, 403.
- Consideraciones sobre el psicólogo escolar: funciones y formación. 1950, 32, 517.
- Pruebas de rendimiento escolar aritmético. 1951, 35, 453.
- Estudio experimental del primer recuerdo. 1952, 39, 393.
- Determinación experimental del rendimiento escolar. 1952, 40, 539.
- Fundamentos de la organización de un grupo escolar. 1953, 43, 403.

- ANGULO GARCÍA, R.:
- Cuestionarios de formación político-social y educación física. 1953, 41, 119.
- ARANDA FERNÁNDEZ, R.:
- Fundamentos legales de nuestra Primera Enseñanza previos a la Ley Moyano. 1965, 89, 73.
- ARNAL, V.:
- Valor educativo de la vulgarización científica. 1952, 40, 601.
- ARROYO DEL CASTILLO, V.:
- La comunicación docente según el pensamiento de Gabriel Marcel. 1957, 58, 123.
- Directrices pontificias sobre educación. 1959, 65, 32.
- Ensayo experimental sobre métodos de estudio. 1960, 70, 125.
- Relaciones humanas en la escuela. 1961, 76, 385.
- ARROYO SIMÓN, M.:
- Aspectos y problemas del desarrollo físico en la psicología de los adolescentes. 1970, 109, 23.
- Función docente, actitud personal del profesor y problemas del alumno. 1971, 115, 251.
- ARTIGAS, J.:
- Sobre la extensión y comprensión de la segunda enseñanza. 1951, 33, 113.
- Pedagogía y Enseñanza Media. 1952, 39, 431.
- Situación de la historia de la Pedagogía. 1953, 43, 329.
- BAEN, A.:
- La información sexual colectiva. 1966, 95, 231.
- BAÑARES VÁZQUEZ, A.:
- Registro acumulativo de datos para los departamentos de orientación de BUP y COU. 1975, 129, 47.
- BAQUERO MIGUEL, G.:
- La religión y las neurosis en la personalidad del individuo. 1959, 65, 46.
- BARRERA SÁCHEZ, J.:
- Los fines de la educación en José Ortega y Gasset. 1971, 116, 393.

- BARTOLOMÉ, M.:
- Pruebas de madurez de lectura y escritura. 1967, 98, 113.
 - La función orientadora de las técnicas de trabajo individualizado en la universidad. 1973, 121, 21.
- BATANAZ PALOMARES, L.:
- Algunas consideraciones sobre los problemas educativos de las minorías laborales emigradas. 1972, 120, 371.
 - El sistema escolar suizo: factores y realidades (I). 1975, 129, 53.
 - El sistema escolar suizo: factores y realidades (y II). 1975, 130, 183.
- BEALES, A. C. F.:
- El desarrollo histórico de los "métodos activos" en educación. 1956, 55, 254.
- BELLANATO, S.:
- El vocabulario científico usual y la frecuencia léxica en los textos de ciencias. 1958, 64, 417.
- BENAVENT OLTRA, J.:
- Técnicas para el diagnóstico de la risa infantil: el test "Origlia Benavent". 1969, 106, 177.
 - El "Encounter Group" en la orientación personalizada. 1973, 122, 147.
- BENEDET, M. J.:
- El fracaso escolar, consideraciones generales. 1973, 123, 341.
- BERNAD MAINAR, J.:
- La enseñanza de la filosofía en BUP. 1973, 124, 495.
- BERTRÁN QUERA, M.:
- La enseñanza superior en los Estados Unidos. 1968, 102, 159.
 - Resumen y comentario al documento pedagógico de Juan Luis Vives: De Ratione Studii Puerilis. 1968, 103, 191.
- BESCÓS SIERRA, J.:
- Contrato de un maestro español en el siglo XVII. 1944, 8, 453.
 - Una escuela catedralicia. 1953, 44, 551.
- BLANCO NÁJERA, F.:
- ¿Tiene el niño verdadero derecho a ser educado? 1943, 2, 206.

- BORDOY, M. T.:
- Los niños en los Kramazov. 1957, 58, 113.
- BOUSQUET, J.:
- Proyecto de la enseñanza primaria centrada en la vida y en el medio del niño. 1956, 54, 149.
- Métodos y organización de la enseñanza centrada. 1956, 56, 353.
- Los problemas de la enseñanza secundaria. 1959, 65, 15.
- Los problemas de la enseñanza de segundo grado. 1959, 68, 273.
- Una encuesta internacional sobre la organización de la investigación en las ciencias históricas. 1960, 70, 141.
- Una encuesta internacional sobre la organización de la investigación en las ciencias históricas. 1962, 77, 3.
- BOVET, P.:
- A propósito de los pueblos Pestalozzi. 1948, 22, 245.
- BOZAL FERNÁNDEZ, V.:
- Saber ver el arte. 1962, 79/80, 259.
- Aspectos educativos del arte contemporáneo. 1966, 93, 63.
- BRERA ORIA, E.:
- Los libros sagrados: "Deuteronomio", "Proverbis", y "Eclesiástuico", desde el punto de vista de la educación 1945, 11, 211.
- BUENO MARTÍNEZ, G.:
- Sobre el alcance educativo en la música popular. 1957, 58, 77.
- BURNS, CH.:
- La psiquiatría infantil en Inglaterra. 1948, 23, 375.
- BUYSE, R.:
- Consideraciones sobre la obra escolar de la Francia contemporánea. 1944, 5, 63.
- Idea de un curso de Pedagogía experimental. 1947, 20, 547.
- Origen y desarrollo de la pedagogía experimental. 1949, 28, 591.
- CABALLERO, V.:
- El padre Octavio Assarotti, de las Escuelas Pías, el primer apóstol de los sordomudos de Italia. 1949, 26, 383.

- CALATAYUD, V.:
- El problema catequístico y el fin de la catequesis. 1943, 3/4, 375.
- El Carácter Pedagógico del Catolicismo. 1944, 6/6, 233.
- CALO, G.:
- Directrices contemporáneas de la pedagogía italiana. 1952, 40, 517.
- CAMÓN AZNAR, J.:
- La estética del cine. 1951, 34, 273.
- CANO, J. M.:
- La difusión religiosa y el cine. 1951, 34, 301.
- La censura cinematográfica en España. 1951, 34, 361.
- CAPITÁN DÍAZ, A.:
- Dos versiones de la presencia francesa en la realidad educativa española de principios del siglo XIX. El informe de instrucción pública, los catecismos políticos. 1974, 128, 437.
- CASOTTI, M.:
- Problemas y directrices generales de la Pedagogía en Italia. 1949, 27, 467.
- CASTÁN LACOMA, L.:
- Un gran pedagogo español en el siglo XVI: El maestro Juan de Ávila. 1957, 60, 296.
- Las realizaciones del Maestro Ávila. 1958, 61, 3.
- CASTILLO, G.:
- Las técnicas de estudio y el bachillerato. 1965, 90, 111.
- CÉSAR CASTELLI, V.:
- Un pedagogo colonial: Fray José Antonio de San Alberto. 1955, 50, 124.
- CONCEPCIÓN PÉREZ, R.:
- Un programa de formación para responsables de organización a nivel medio. 1973, 122, 227.
- CONTRERAS VILLALOBOS, J.:
- Relaciones entre errores ortofónicos, ortográficos y comprensión léxica. 1957, 58, 133.

- CORRAL, J. DEL:
- Aportaciones al estudio de la Enseñanza Primaria en Madrid. 1957, 58, 150.
- CORREA PERÓ, F.:
- La enseñanza comercial en Portugal. 1947, 19, 413.
- CRESPO BERISA, J.:
- El diagnóstico de la inteligencia a través de los test Otis intermedio. 1972, 119, 279.
- CUADRA ECHAIDE, I.:
- Métodos habituales para controlar la asistencia escolar. 1955, 51, 220.
- Simplificación de métodos para controlar la asistencia escolar. 1956, 53, 51.
- La productividad y la enseñanza de la ortografía castellana. 1957, 60, 347.
- Estudios sobre simplificación de la enseñanza de la ortografía. 1958, 64, 407.
- CUBILLO, A.:
- La educación en el Talmud. 1971, 113, 19.
- CULTRERA, S.:
- Educar y reeducar para reconstruir. 1949, 25, 73.
- DA SILVA, L.:
- Las conclusiones de la Primera Sección del Congreso Pedagógico de Santander. 1949, 27, 479.
- DEYA PALERM, M.:
- Colaboración de la familia y la escuela. 1945, 9/10, 101.
- La lengua nacional y la Ley de Educación Primaria. 1948, 24, 523.
- DÍAZ ARNAL, I.:
- El test de Goodenough aplicado en normales. 1955, 50, 113.
- Características y dificultades del aprendizaje de deficientes mentales. 1963, 82/83, 33.
- DÍAZ DE CERIO, F.:
- Teoría pedagógica del W. Dilthey. 1961, 75, 255.

- DOMÍNGUEZ, S.:
- Comparación de dos métodos para realizar la división. 1956, 56, 372.
- DOMÍNGUEZ DIÉGUEZ, J. L.:
- La función de la inspección (un estudio experimental). 1966, 96, 329.
- DUPRAZ, L.:
- Algunas observaciones sobre el trabajo de la segunda sección del Congreso Internacional de Pedagogía de Santander-San Sebastián. 1949, 27, 497.
- DURAN, A.:
- La nueva Ley de Educación Inglesa (1944) y el Plan de Londres (1947) para su realización. 1948, 22, 159.
- ECHEVARRÍA, L.:
- Sugerencias prácticas para la enseñanzas de las lenguas vivas. 1948, 21, 63.
- Las unidades de trabajo. 1948, 23, 401.
- Nuevas directrices en la Enseñanza Media. 1950, 29, 99.
- La educación inglesa. 1950, 29, 121.
- La enseñanza del inglés por el método directo orgánico. 1952, 37, 143.
- Disposiciones legales vigentes en el campo cultural. 1954, 47, 189.
- La formación profesional en España. 1954, 48, 517.
- Experimentos en educación. 1957, 57, 63.
- La enseñanza de la Astronomía. 1959, 66/67, 230.
- ESCOLANO, A.:
- Ocio y prospección. 1965, 90, 167.
- Los temas educativos en la obra de J. Ortega y Gasset. 1968, 103, 211.
- La investigación comparativa y la revisión de los sistemas escolares. 1969, 108, 367.
- ESQUER TORRES, R.:
- La formación del maestro rural y su aportación a la cultura española. 1959, 66/67, 222.
- ESTEBAN MATEO, L.:
- La estructura unitaria del hombre y su proceso de aprendizaje. 1973, 122, 161.

- EUGUI, J.:
 - La televisión escolar ante un gran futuro. 1966, 96, 347.
- FELDMAN, E.:
 - El profesor de enseñanza media y su preparación profesional. 1953, 42, 175.
 - La película como factor de cultura. 1955, 52, 251.
- FERNANDEZ FERRER, R.:
 - Analfabetismo y nivel de vida. 1954, 47, 329.
- FERNÁNDEZ HUERTA, J.:
 - Investigación pedagógica: Procedimientos de evaluación. 1947, 18, 275.
 - Sobre calificación escolar. 1948, 22, 159.
 - Sobre la curva colectiva del trabajo intelectual. 1948, 23, 385.
 - Estudio de realizaciones de pruebas objetivas. 1948, 24, 537.
 - Maduración, disposición y preparación lectora. 1950, 30, 217.
 - Comprensión lectora: determinación y perfeccionamiento. 1950, 31, 367.
 - Revisión de una prueba psicológica de dominio de vocabulario.
 Escala Bellevue. 1951, 33, 93.
 - Aplicaciones didácticas del cine. 1951, 34, 189.
 - El estudio de aplicación del test de inteligencia en la Escuela
 Primaria. 1951, 35, 391.
 - Motivación del aprendizaje. 1952, 37, 61.
 - Corrección de los hábitos de estudio. 1952, 38, 219.
 - Formas de examen del rendimiento escolar. 1952, 39, 378.
 - Libertad e isomorfismo de métodos didácticos. 1952, 40, 503.
 - Criterios psicológicos en los cuestionarios. 1953, 41, 15.
 - Recursos didácticos en los tres tipos básicos de
 cuestionarios. 1953, 41, 85.
 - El vocabulario usual como prueba léxica en la
 escuela primaria. 1953, 42, 157.
 - Los cuestionarios nacionales para Enseñanza Primaria. 1953, 43, 415.
 - El criterio intrínseco en la hipótesis de normalidad dentro de la
 experimentación didáctico-pedagógica. 1953, 44, 517.
 - El criterio intrínseco en la determinación de nulidad dentro
 de la experimentación didáctico-pedagógica. 1954, 45, 79.
 - Puntuaciones típicas en la composición de las notas. 1954, 46, 158.
 - La fidelidad de las pruebas de instrucción por el método de
 mitades. 1954, 47, 273.
 - Evolución de la comprensión escrita. 1954, 47, 337.
 - Métodos de consistencia y equivalencia en la determinación del
 a fidelidad de las pruebas instructivas. 1954, 48, 413.

- Cuantificación del vocabulario del párvulo y necesidad léxica del adulto. 1955, 49, 3.
- Pruebas de lectura silenciosa por la interpretación de imágenes. 1955, 49, 56.
- Consideración causal del aprendizaje escolar. 1955, 50, 83.
- Personalidad docente como síntesis y perfil niveladores. 1955, 51, 189.
- El diseño factorial 2x2 en la investigación psicodidáctica. 1955, 52, 292.
- El profesorado universitario como aventura y conquista. 1956, 53, 63.
- Diseños factoriales complejos en la investigación psicodidáctica. 1956, 54, 172.
- La organización del aprendizaje, prelude de la integración discente. 1956, 55, 234.
- La aritmética como saber de varios momentos madurativos fácilmente discriminables. 1957, 58, 89.
- La geometría, materia de lenta emergencia desde que el escolar percibe las formas. 1957, 59, 230.
- La historia, centro de contrastes entre la interpretación y la realización escolar. 1957, 60, 287.
- El problema de la madurez ortográfica. 1958, 61, 38.
- Panorama mundial (monografía). 1958, 62/63, 107.
- La Geografía, materia escolar muy necesitada de estudios madurativos. 1958, 64, 383.
- La geometría, centro de discusiones madurativas. 1959, 65, 3.
- Proceso madurativo del complejo literatura-estilo. 1959, 66/67, 138.
- Momentos madurativos en la Filosofía filosofada. 1959, 68, 259.
- Sentido bipolar de lo didáctico. 1960, 69, 3.
- Objeto de la didáctica. 1960, 70, 110.
- Comprobación del trabajo escolar. 1960, 71, 221.
- Principios hipotéticos de la didáctica integral. 1960, 72, 309.
- El examen, fuente de hipertensión y taquicardias. 1962, 79/80, 191.
- Comprensión fácil de métodos didácticos. 1963, 82/83, 3.
- Problemas y técnicas de diagnóstico pedagógico o educacional. 1967, 100, 315.
- Barreras de la investigación didáctica en España. 1969, 106, 103.

FERNÁNDEZ PÉREZ, M.:

- El "ciclo" de los objetivos de la enseñanza. 1968, 104, 329.
- Codificación "formal" del lenguaje pedagógico y renovación de la praxis educativa. 1970, 112, 351.

FERNÁNDEZ OTERO, O.:

- Normas de actividad educativa. 1961, 75, 275.

- FERNÁNDEZ PÉREZ, M.:
 - El "residuo de indeterminación técnica" en educación. 1971, 115, 275.
- FERNÁNDEZ TRESPALACIOS, J. L.:
 - El problema didáctico de la iniciación a la Filosofía (I). 1970, 109, 51.
 - Problemática didáctica de la Filosofía. 1970, 111, 237.
- FERRER MARTÍN, S.:
 - El problema estadístico. 1954, 45, 65.
- FLORIANO, A.:
 - Las fuentes para la historia de la Pedagogía española. 1943, 1, 117.
 - Un catecismo castellano en el siglo XIV. 1945, 9/10, 87.
- FONS MARTÍN, J. L.:
 - Nuevos medios y técnicas para la enseñanza superior: I. Los medios audiovisuales. 1971, 115, 297.
 - Nuevos medios y técnicas para la enseñanza superior. II. La enseñanza programada. 1971, 116, 415.
- FONT PUIG, P.:
 - La Educación en el periodo del Rig-Veda. 1947, 20, 523.
 - La educación en el periodo de los Vedas posteriores al Rig y de la literatura védica hasta las Upanishads. Inferencias pedagógicas. 1949, 25, 59.
 - San José de Calasanz, maestro de psicología moderna y perenne. 1949, 26, 247.
 - La Educación en los Upanishads. 1951, 33, 21.
 - Pedagogía de San Juan Bautista de la Salle. Parte I. El educando, el maestro y la relación educadora. 1951, 36, 561.
 - Pedagogía de San Juan Bautista de la Salle. Parte II. Los factores estimulantes y correctivos en la función educadora. 1952, 37, 89.
 - La psicología del niño en su evolución y en la actualidad.(+). 1960, 69, 49.
- FRANCISCO ALLENDE, D.:
 - Sobre el problema de los fines de la educación. 1944, 8, 397.
- FRANCO, F.:
 - Ordenación de la Enseñanza Media. 1953, 42, 255.

- FRUTOS CORTÉS, E.:
- Perspectivas de los Institutos Nacionales de Enseñanza Media. 1946, 16, 459.
- FÚSTER DE CARULLA, J.:
- Psicohigiene del estudio en la escuela de enseñanza primaria. 1957, 58, 142.
- FÚSTER CASAS, J.:
- Los tests "A. B. C." de Filho en los niños gaditanos de clases populares. 1957, 59, 247.
- G., A. D.:
- La edad de los adolescentes. 1958, 64, 431.
- G. SIMANCAS LACASA, J. L.:
- Informe sobre la enseñanza secaundaria agrícola en Inglaterra y Gales. 1951, 33, 59.
- GABRIEL, C.:
- San Juan Bautista de la Salle en la Historia de la Pedagogía. 1950, 32, 547.
- GALIANA, G. R.:
- Las instituciones pedagógicas en la comunidad europea. 1958, 61, 90.
- GALINO, M. A.:
- Don Diego de Saavedra Fajardo. 1945, 12, 377.
- La obra educativa de España y Méjico. 1947, 17, 25.
- Algunas facetas del realismo pedagógico. 1947, 19, 363.
- Los niños difíciles. 1948, 22, 133.
- San José de Calasanz, creador de la Escuela Popular. 1949, 26, 293.
- Nota bibliográfica. Educación de príncipes. 1949, 28, 655.
- Yela Utrilla, filósofo de la Educación. 1950, 31, 347.
- El pensamiento pedagógico del Padre Poveda. 1951, 33, 41.
- Un aspecto de la pedagogía como ciencia del espíritu. 1952, 37, 113.
- La educación estética como descubrimiento de la originalidad. 1954, 45, 35.
- La condición de los que aprenden. Un aspecto de la Pedagogía Luliana. 1961, 73, 5.
- El aprendiz en los gremios medievales. 1962, 78, 117.
- El aprendiz en los gremios medievales. 1962, 79/80, 223.

- Problemas y técnicas de la investigación pedagógica. 1967, 100, 303.
- La calidad de la enseñanza. 1969, 108, 319.

GAMBOA SEGGI, G.:

- Algunas consideraciones a cerca de la situación y enseñanzas de las lenguas vivas en Francia. 1955, 51, 205.
- Educación estética infantil. 1956, 56, 410.
- Educación y poesía. 1957, 57, 35.
- Estudios hispánicos e iberoamericanos en la universidad francesa. 1957, 58, 161.
- Curva alrededor de las emisiones infantiles de la radio. 1960, 69, 89.
- Libros y material nuevo en la enseñanza del castellano en Francia. 1960, 70, 198.
- Cauce educativo: La escuela y la imagen visual. 1960, 71, 276.
- Acción pedagógica de un congreso de enseñanza francés. 1960, 72, 384.
- Notas acerca de la reforma de la enseñanza en Francia. 1961, 73, 75.

GAMBRA, R.:

- El valor de lo típico popular en la formación del maestro. 1949, 28, 634.

GARCÍA F. CASTAÑÓN, J.:

- Las bibliotecas de Misiones Pedagógicas. 1948, 21, 71.

GARCÍA GARRIDO, J. L.:

- El "Corpus senecanum" y los temas referentes a la formación humana. 1968, 101, 43.
- Séneca: Tratados, epístolas y otras obras. 1968, 102, 119.
- Séneca y Quintiliano: dos enfoques diversos de la educación. 1969, 107, 229.
- Séneca y Quintiliano: dos enfoques diversos de la educación (y II). 1969, 108, 337.
- Séneca en el pensamiento pedagógico de la antigüedad cristiana y del medievo. 1972, 118, 193.

GARCÍA GUZMÁN, A.:

- La formación profesional, en la sociedad burguesa medieval. 1955, 50, 136.

GARCÍA HOZ, V.:

- Sobre el concepto de Didáctica. 1943, 1, 57.
- El ingreso en las Normales y Centros de Enseñanza Media. 1943, 1, 145.
- Hacerca del cálculo y representación de la simetría de

- las series 1943, 2, 273.
- Formas de vida del Magisterio. 1943, 3/4, 439.
 - Algunas direcciones actuales de la Pedagogía. 1944, 8, 421.
 - Semblanza del P. Barbado. 1945, 9/10, 9.
 - Evolución cuantitativa del vocabulario en escolares de nueve a dieciocho años. 1946, 16, 403.
 - El estudio experimental de la función docente. Las cualidades del profesor. 1948, 21, 7.
 - El sentido actual de la Empresa Calasancia. 1949, 26, 223.
 - La soledad y la vida del maestro. 1949, 28, 569.
 - El silencio en el maestro. 1951, 33, 5.
 - Prólogo. Panorama del cine y panorama de la educación. 1951, 34, 165.
 - El cine: Influencia real de un arte de ilusión. 1951, 34, 262.
 - Terminología del cine referido a la educación. 1951, 34, 281.
 - De actuación social. 1951, 35, 407.
 - El Sacramento de la Eucaristía y la capacidad de renuncia. 1952, 38, 191.
 - Valor pedagógico y psicológico del vocabulario. 1952, 39, 369.
 - La cuestión de los programas escolares. 1953, 41, 5.
 - Programas personales. 1953, 41, 45.
 - Armonización de los tres tipos de programas. 1953, 41, 67.
 - La escuela como situación de tránsito. 1953, 42, 141.
 - Sentido personal de la educación. 1953, 43, 319.
 - Concepto y sentido de la organización escolar. 1953, 44, 465.
 - La orientación de los alumnos en las instituciones escolares. 1954, 47, 261.
 - Concepto y perspectivas pedagógicas de las actitudes. 1956, 55, 221.
 - La idea de maestro en San José de Calasanz. 1956, 56, 343.
 - El problema de hoy en la experimentación pedagógica: La orientación. 1957, 60, 279.
 - Países de lengua castellana. España. (monográfico). 1958, 62/63, 117.
 - Sistemática de las ciencias de la educación. 1959, 66/67, 99.
 - La doctrina y la obra pedagógica del doctos Font y Puig. 1959, 68, 285.
 - El problema científico de la pedagogía comparada. 1960, 70, 99.
 - La inadaptación en los estudiantes de bachillerato. 1961, 73, 19.
 - El sentido cristiano de hacerse niños. 1961, 73, 65.
 - El concepto y los campos de adaptación. 1961, 74, 147.
 - Inadaptación familiar de los estudiantes de bachillerato. 1961, 75, 225.
 - Inadaptación escolar. 1961, 76, 353.
 - Dogmatismo, neutralismo y libertad en la educación de hoy. 1962, 78, 99.
 - Ambiente, raza y nación en el proceso educativo. 1962, 79/80, 235.
 - Ley sobre el aumento de vocabulario y sus aplicaciones pedagógicas. 1964, 87, 187.

- Escala de instrucción. 1965, 90, 99.
- Lo que hay tras los grupos homogéneos 1966, 94, 163.
- Caracteres de la educación actual. 1966, 95, 249.
- La educación actual, problemas y técnicas (Ante el IV Congreso Nacional de Pedagogía). 1967, 100, 299.
- Los problemas de la educación en la sociedad a través de la prensa. 1968, 101, 3.
- El poder de la universidad. 1968, 104, 295.
- La educación en el mundo actual. La actividad expresiva. 1969, 107, 211.
- La evolución del rendimiento escolar en el modelo de evaluación educativa. 1971, 114, 115.
- Reforma cualitativa de la educación. 1972, 117, 3.
- Escala de valoración de las técnicas de trabajo cooperativo en la enseñanza universitaria. 1972, 118, 207.
- Desarrollo de la creatividad en el estudiante universitario (trabajo cooperativo y reflexión silenciosa). 1973, 124, 443.
- La educación liberadora según Paolo Freire. 1974, 126, 161.
- La pedagogía del padre Poveda y la función de educadores. 1974, 127, 327.
- Una pauta para la evaluación de centros educativos. 1975, 130, 117.

GARCÍA JIMÉNEZ, F.:

- Algunos aspectos educativos del concepto de experiencia en Dewey. 1958, 61, 75.
- La enseñanza de la religión por radio y televisión. 1963, 82/83, 55.

GARCÍA YAGÜE, J.:

- La sociabilidad y el adolescente escolar. 1950, 29, 91.
- Direccionales y problemas de las universidades inglesas y españolas. 1950, 31, 441.
- El control de las películas y protección de la juventud. 1951, 34, 239.
- Cuestionarios de arte. 1953, 41, 127.
- Cientificidad y sistematización de los contenidos pedagógicos. 1954, 45, 25.
- Problemática histórico-legislativa de las Escuelas del Magisterio en España. 1955, 49, 15.
- ¿Son formativas las escuelas del Magisterio? (Estudio experimental de los cambios postulados que se realizan en ellas). 1956, 53, 44.
- Las relaciones padres-hijos a la luz del psicoanálisis. 1957, 59, 198.
- ¿Son los hermanos un factor de condicionamiento psicológico? 1958, 61, 52.
- Condicionamientos económicos y sociales de la vida familiar. 1960, 70, 154.
- La orientación de los escolares en los momentos críticos. 1966, 93, 3.

- El diagnóstico de la inteligencia a través del dibujo. 1969, 106, 159.
 - Dimensiones de la inteligencia en Bachillerato superior. (aproximación factorial). 1972, 117, 37.
- GARMENDIA DE OTAOLA, A.:
- Personalidad y medio ambiente. 1944, 5, 9.
 - Los test Rorshach y el exámen de la Inteligencia. 1945, 9/10, 35.
 - La Percepción de Movimiento en los tests Rorshach. 1946, 13/14, 55.
 - Color y afectividad, según los tests de Rorshach. 1947, 19, 341.
 - Individuo, comunidad y educación. 1948, 23, 309.
 - La enseñanza popular durante la vida de San José de Calasanz. 1949, 26, 325.
 - El tipo vivencial B o "introversivo" de Rorshach. 1950, 30, 251.
 - El film Hagiográfica. 1951, 34, 289.
 - Un problema fundamental en el método psicodiagnóstico de Rorshach. 1952, 40, 565.
 - Democracia y selección. 1954, 45, 5.
 - Las ideas pedagógicas de San Ignacio de Loyola. 1956, 53, 3.
 - Francisco Saenz "Doctor Eximio", pedagogo y educador. 1957, 60, 312.
 - Una experiencia psicológica: Clarividencia y fe. 1960, 70, 167.
 - Filosofía del respeto. 1962, 77, 27.
 - Estima, respeto y prestigio de la educación. 1964, 85, 31.
 - La minoría que propone la nueva civilización. Su necesidad y formación. 1967, 98, 147.
 - Educación plena y madurez humana en la Antropología actual. 1969, 105, 73.
 - Las virtudes humanas en la formación vocacional. 1971, 113, 3.
- GARRIDO RÚJULA, C.:
- Un método para la enseñanza del dibujo. 1962, 79/80, 275.
- GATHERCOLE, J.:
- Esquemas y símbolos en la didáctica del inglés. 1973, 121, 45.
- GAYARRE, C.:
- Los métodos activos en la enseñanza especial. 1973, 121, 35.
- GIL Y GIL, C.:
- Aspecto docente de la medicina física. 1943, 2, 243.
- GIMENO SACRISTAN, J.:
- La autoevaluación dentro del grupo: sus condiciones

- personales y sociales. 1972, 120, 415.
 - Aproximación experimental a la relación educativa: Congruencia entre el "Alumno modelo" y el "Compañero modelo". 1973, 124, 461.
- GOMEZ R. DE CASTRO, F.:
 - Aires de reforma por la universidad alemana. 1961, 75, 287.
 - La investigación en los centros docentes. 1969, 106, 171.
- GONZÁLEZ, C.:
 - Rousseau, sublime perturbado. 1964, 86, 117.
- GONZÁLEZ ALVAREZ, A.:
 - El principio fundamental de la metodología. 1947, 17, 7.
- GONZÁLEZ RODRÍGUEZ, A. M.:
 - Los problemas aritméticos en el párvulo. 1958, 61, 85.
- GONZÁLEZ, M.:
 - Don Juan Francisco Yela Utrilla. 1950, 30, 311.
- GUTIÉRREZ ZULUAGA, I.:
 - El concepto del "Bildung" en el proceso ideológico de los escritos hegelianos. 1967, 97, 21.
 - La escuela como "reino de necesidades" en el materialismo marxista. 1967, 99, 219.
 - Los Orígenes de Isidoro de Sevilla y su trascendencia didáctica (I). 1970, 111, 219.
 - Los Orígenes de Isidoro de Sevilla y su trascendencia didáctica (II). 1970, 112, 311.
 - Personalización educativa. 1972, 117, 27.
- H. M., L.:
 - María Ángeles Galino Carrillo, catedrática de Historia de la Pedagogía de la Universidad de Madrid. 1953, 44, 575.
 - Formación y eficacia profesionales. 1954, 48, 521.
 - Juan Tusquets Ferrants, nuevo catedrático de Pedagogía general en la Universidad de Barcelona. 1957, 57, 49.
 - Mariano Yela, primer catedrático de psicología general en la Sección de Pedagogía de la Universidad de Madrid. 1957, 60, 302.
- HAUGLAND, A.:
 - La investigación pedagógica en los países de lengua nórdica.

- Dinamarca y Noruega. 1958, 62/63, 307.
- HERNÁNDEZ, E.:
- El doctor Pedro López de Montoya. 1945, 9/10, 51.
 - Valoración de la didáctica Luliana. 1946, 13/14, 77.
 - Valoración de la didáctica Luliana. 1946, 15, 237.
 - Pedagogía del Misticismo Luliano. 1947, 18, 141.
 - El Romanticismo en la Pedagogía. 1948, 23, 333.
 - Funcionalidad y evaluación de los Sistemas Educativos. 1949, 25, 5.
 - El ambiente educativo italiano en la época de San José de Calasanz. 1949, 26, 263.
- HERRERO ARTIGOSA, M.:
- El cine pedagógico en el mundo. 1951, 34, 321.
- HIDAKA, D.:
- La investigación pedagógica en Japón. 1958, 62/63, 335.
- HOTYAT, F.:
- La investigación pedagógica en los países de lengua francesa. Bélgica, Francia y Suiza. 1958, 62/63, 185.
- J. F., H.:
- El primer estatuto intergubernamental de la educación. 1955, 49, 71.
 - Reunión científico-internacional de investigadores en pedagogía. 1955, 49, 72.
- J. G., R.:
- El niño en la Iglesia y en el mundo de hoy. 1957, 59, 264.
- JACKSON, R. W.:
- La investigación en los países de lengua inglesa. Canada. 1958, 62/63, 209.
- JANINI CUESTA, J.:
- Juan de Ávila. 1948, 21, 33.
- JUEZ VICENTE, J.:
- El cine y su utilización en los centros de enseñanza. 1951, 34, 205.
 - La producción de películas para niños. 1951, 34, 341.
- L.E.E.:
- La enseñanza de las lenguas vivas. 1944, 6/7, 334.

- LAGÜENS DAROCA, P.:
- Relación entre educación estética y educación intelectual. 1971, 113, 67.
- LASCARIS COMNENO, C.:
- Pedagogía del arte. 1953, 43, 397.
- Pedagogía y derecho. 1954, 45, 47.
- Origen del término Pedagogía. 1954, 48, 468.
- Un concepto de educación. 1955, 51, 163.
- Las Mutualidades escolares. 1956, 55, 307.
- La intransmisibilidad del saber. 1957, 57, 3.
- La paideia bizantina a través de la "alexiada". 1959, 66/67, 157.
- LÁZARO MARTÍNEZ, A.:
- Aspectos educativos del teatro infantil. 1970, 110, 183.
- LEGAZ OZCARIZ, J.:
- Intervención del factor espacial en el dominio de la Geometría. 1957, 59, 244.
- LIMÓN MIGUEL, C.:
- Los sistemas pedagógicos en relación con los dogmas del pecado original. 1943, 2, 261.
- Ideas pedagógicas del libro de "las siete partidas". 1946, 15, 271.
- Psicología del adolescente. 1950, 29, 3.
- Lecciones ocasionales. 1953, 41, 75.
- LÓPEZ NOMBEDU, G.:
- La educación en Suiza: un paso hacia la coordinación. 1973, 123, 363.
- Teoría y práctica de la cristiandad. 1974, 128, 495.
- LÓPEZ, M. J.:
- La orientación personal y profesional de los emigrantes. 1969, 107, 269.
- LOSADA, C.:
- Higiene de la Educación. 1944, 5, 127.
- LUQUE ALCAIDE, E.:
- Proyecto de un colegio para nobles americanos en la España del siglo XVIII. 1966, 95, 213.
- MARCOS MONTERO, A.:
- El Magisterio en la época de Carlos III. 1954, 48, 497.

MAÍLLO, A.:

- Introducción a la problemática del cuarto periodo de graduación escolar. 1952, 38, 285.
- Los cuestionarios de lenguaje. 1953, 41, 91.

MALLART, J.:

- Problemas nacionales de Pedagogía del trabajo. 1943, 2, 225.
- La nueva Ley de Enseñanza en el Brasil. 1943, 3/4, 451.
- La Orientación Profesional y la Escuela. 1944, 5, 25.
- La Orientación Profesional y la Escuela. 1944, 6/7, 255.
- En el II Centenario de Pestalozzi. 1946, 13/14, 145.
- Perfeccionamiento de maestros de taller de las escuelas de trabajo. 1954, 48, 525.
- La formación de especialistas en métodos de trabajo. 1954, 48, 531.
- La formación de dirigentes subordinados en Inglaterra. 1955, 50, 145.
- Plan de estudios comunes y Sección de pedagogía en la Facultad de F. y Letras de la Universidad de Madrid. 1955, 50, 152.

MANZANEDO, M. F.:

- Psicología y pedagogía de la memoria. 1963, 82/83, 75.

MARÍN CABRERO, R.:

- La virtud de la caridad en la Educación. 1945, 12, 293.
- Una Pedagogía mesológica a la luz del Evangelio. 1946, 13/14, 9.
- Hacia un programa social. 1947, 20, 483.
- Lo misional en Pedagogía. 1950, 30, 195.
- Paedogógica. 1951, 33, 123.
- Elementos básicos en pruebas de Catecismo. 1953, 42, 225.
- Valor pedagógico de la evaluación y medida: Su "quantum" jerárquico. 1959, 66/67, 192.
- Modos de puntuar la educación física. 1959, 68, 314.
- ¿Podemos evaluar los hábitos? 1960, 69, 71.
- Calificación y puntuación del trabajo extraescolar y la conducta. 1960, 70, 179.

MARÍN IBÁÑEZ, R.:

- La jerarquía axiológica y su proyección educativa. Parte histórica. 1968, 101, 25.
- La jerarquía axiológica y su proyección educativa. Parte sistemática. 1968, 102, 99.
- La investigación filosófica de la educación: su sentido y métodos. 1969, 106, 109.

-
- Renovación de los contenidos de la educación:
planes y programas de estudio. 1972, 118, 123.
 - El bachillerato internacional. 1973, 123, 287.
- MARDOMINGO SANZ, M. P.:
- Aplicación de la teoría de los números congruentes a la aritmética escolar. 1956, 56, 382.
- MARTÍN, F.:
- Juan Standonck y el Colegio de Monteagudo. 1961, 76, 365.
- MARTÍN HERNÁNDEZ, F.:
- Una pedagogía sacerdotal francesa de fines del siglo XV. 1961, 74, 163.
- MARTÍN RODRÍGUEZ, C.:
- La enseñanza activa de las ciencias físico-químicas. 1966, 93, 57.
- MARTÍN Y MARTÍN, A.:
- El problema de la maduración en la comprensión histórica. 1957, 59, 238.
- MARTÍNEZ VAL, J. M.:
- Contribución al estudio de la educación en la Edad Media. 1943, 3/4, 401.
 - La formación del sentido histórico en el niño. 1945, 11, 177.
 - Educación y pacifismo. 1947, 18, 253.
- MARTÍNEZ, E.:
- Influencia de los internados en la inadaptación del escolar. 1964, 85, 47.
- MARTÍNEZ SÁNCHEZ, A.:
- Educación personalizada y adaptación escolar. 1974, 126, 227.
 - Organización escolar, métodos y medios de enseñanza. 1974, 127, 379.
- MATÉU ALBA, J.:
- Optimismo pedagógico y alegría en Lulio. 1959, 65, 75.
- MEDINA DE LA FUENTE, A.:
- Medida objetiva del cálculo. 1947, 19, 401.
- MEDINA RUBIO, R.:
- El principio de coordinación y la moderna administración educativa periférica en España. 1969, 105, 57.
 - Hacia una revisión del distrito universitario como

- unidad de administración educativa del Estado. 1974, 126, 175.
- MENDOZA ÁLVAREZ, J.:
- Un diagnóstico de escritura mediante la escala gráfica Fernández Huerta. 1951, 35, 465.
- MERCADER RIBÁ, J.:
- Agunas ideas sobre educación pública en Cataluña a principios del siglo XIX. 1952, 38, 269.
- MILLÁN PUELLES, A.:
- Los límites de la educación en K. Jaspers. 1951, 35, 439.
 - Notas didácticas sobre el predicamento hábito. 1952, 38, 243.
 - El criterio epistemológico de los cuestionarios. 1953, 41, 9.
 - Concepto de educación en Santo Tomás. 1958, 64, 359.
 - La función social de los saberes liberales. 1961, 74, 117.
- MIRET, H.:
- El sistema pedagógico de las "Public Schools" inglesas. 1951, 36, 595.
 - Aspecto formal del sistema pedagógico de las "Public Schools" inglesas. 1952, 37, 129.
- MONJE, C. Y VELASCO, E.:
- Costa Rica, Ecuador y Panamá. (monográfico). 1958, 62/63, 147.
- MONTILLA, F.:
- Los tipos de Escuelas en la Ley de Educación Primaria. 1946, 15, 289.
 - Problemática del Certificado de Estudios Primarios. 1947, 18, 217.
 - Los períodos de Graduación Escolar en la Ley de Educación Primaria. 1947, 20, 561.
 - El cardenal Segura, primer maestro de España. 1949, 25, 107.
 - Cometidos asignados a la inspección primaria en la legislación. 1951, 35, 421.
 - El ambiente escolar en la encíclica "Divini Illius". 1952, 39, 413.
 - Cometidos asignados a la inspección primaria en la bibliografía española. 1953, 42, 243.
 - Influencia de la Iglesia y de la familia en la educación. 1953, 44, 541.
 - Disciplina pedagógica en el "Soñar despierto". 1953, 44, 579.
 - Grupos de conocimientos establecidos por la Ley de Educación. 1954, 47, 199.
 - La inquietud, factor educativo. 1955, 49, 50.
 - La escuela primaria en el Cocordato español de 1953. 1957, 57, 43.

-
- La instrucción, remedio del mal intelectual. 1959, 66/67, 234.
 - Proceso educativo de la libertad. 1960, 72, 320.

MORENO GARCÍA, A.:

- El bachillerato radiofónico, una realización de enseñanza a distancia. 1973, 122, 235.

MORAGAS, J.:

- Una prueba para evidenciar la capacidad de análisis y de síntesis:
Prueba de las lanzas. 1953, 42, 207.
- Modalidades de la sobreprotección. 1963, 82/83, 105.

MORCILLO, C.:

- Educación religiosa en la enseñanza media. 1943, 1, 99.

MORENO GARCÍA, J.:

- Dimensión teórica y práctica del problema educativo. 1961, 75, 239.
- Valores didácticos de la palabra. 1962, 78, 151.
- El contenido pedagógico de las leyes de las indias. 1966, 96, 293.

MUÑOZ, J.:

- Unidad pedagógica de la clasificación caracterológica de Heymans retocada por Le Senne. 1953, 43, 387.

MUÑOZ VALLE, I.:

- El comentario de textos griegos como labor pedagógica en los cursos universitarios. 1973, 122, 247.

MÜLLER WIELAND, M.:

- La investigación en los países de lengua alemana. 1958, 62/63, 283.

MUNICIO, P.:

- Concepto y límites de la Administración escolar. 1963, 81, 45.
- El proceso de la administración escolar. 1964, 86, 131.
- La función planificadora del dirigente escolar. 1967, 97, 67.
- La utilización de modelos en la organización escolar. 1967, 99, 275.
- Adaptación del alumno en la organización departamental. 1968, 103, 231.
- Los departamentos de proyectos en la organización escolar. 1975, 129, 73.
- Iniciación a la organización matricial. 1975, 130, 205.

NAÑEZ FERNÁNDEZ, E.:

- La enseñanza del vocabulario. 1956, 56, 393.

- NOGALES, M. Y VICO, M.:
- La comunicación y la amistad: límites y problemas. 1973, 121, 55.
- OLIVAR BERTRAND, R.:
- Consideraciones sobre la didáctica de la Historia. 1949, 25, 91.
- OLIVEROS ALONSO, A.:
- Acercamiento sociológico al programa en la Escuela Rural. 1952, 38, 249.
- La familia y el niño en edad escolar. 1954, 47, 291.
- Colaboración de los adultos en la educación de la libertad. 1964, 87, 247.
- Profesores de enseñanza media. Selección de los candidatos. 1970, 109, 3.
- Profesores de enseñanza media. Selección de los candidatos (y II). 1970, 110, 99.
- ORDEN HOZ, A. DE LA:
- El grupo en la escuela de párvulos. 1964, 85, 3.

- Influencia de la homogeneidad de la clase en el rendimiento escolar. 1968, 100, 65.
- El binomio "investigación-acción" en pedagogía. Hacia una solución de continuidad. 1969, 106, 119.
- Instrumentos didácticos. 1972, 118, 169.
- ORTEGA, F.:
- La filosofía de la educación en Marx. Bases para su estudio (I). 1973, 122, 175.
- La filosofía de la educación en Marx. La educación y marxismo (II) 1973, 123, 301.
- La filosofía de la educación en Marx. Bases para su estudio (III y IV). 1974, 126, 191.
- PABLO CAMPO. L. D.:
- El juego y el deporte como medios de formación. 1960, 69, 82.
- Las marchas y excursiones en relación con la educación física. 1960, 72, 375.
- PACIOS LÓPEZ, A.:
- La causalidad educativa del Maestro. 1950, 30, 175.
- ¿La educación círculo vicioso? 1951, 36, 543.
- Psicología y Pedagogía. 1953, 43, 377.
- Concepto de pedagogía racional. 1954, 45, 73.

-
- Pedagogía especulativa. 1954, 47, 313.
 - Problemas y técnicas de la enseñanza y el aprendizaje. 1967, 100, 339.
 - Problemática de la evaluación. 1972, 119, 253.
- PALMES, F. M.:
- Técnica de la memoria en el proceso de aprender. 1943, 1, 15.
 - La autoridad en la disciplina pedagógica. 1944, 6/7, 323.
 - La autoridad dinámicamente considerada. 1944, 8, 461.
 - La autoridad en la disciplina directiva. 1945, 9/10, 109.
 - La autoridad en la disciplina preventiva. 1945, 11, 235.
 - La autoridad en la disciplina represiva. 1945, 12, 367.
- PANIKER, R.:
- El sentido cristiano de la vida. 1947, 19, 393.
- PAREDES GROSSO, J. M.:
- La función del producto educacional. 1969, 107, 263.
- PARKYN, G. W.:
- La investigación pedagógica en Nueva Zelanda. 1958, 62/63, 273.
- PAYÁ IBARS, M. R.:
- Fundamento de un cuestionario de Ciencias Sociales. 1953, 41, 111.
 - La verdad en la Pedagogía. 1954, 46, 121.
- PEEL, E. A.:
- La investigación pedagógica en el Reino Unido. 1958, 62/63, 227.
- PERDOMO GARCÍA, J.:
- Sociología de la actividad profesional femenina. 1951, 36, 627.
 - La teoría de las tres vidas del hombre en la Doctrina aristotélica. 1954, 48, 443.
 - El contenido de la educación según Aristóteles. 1955, 49, 29.
- PÉREZ MORALES, B.:
- Algunos aspectos de la problemática docente. 1967, 98, 131.
- PINILLOS, J.L.:
- Motivación y aprendizaje. 1960, 69, 16.
- PIQUER Y JOVER, J. J.:
- San Antonio María Claret, pedagogo. 1954, 47, 227.

-
- Ascética para adolescentes. 1954, 48,533.
 - Mater Amabilis (Un ensayo de pedagogía social). 1957, 57, 51.
 - La personalidad de don Pedro Font y Puig. 1959, 68, 294.
 - Volumen y caracteres de la delincuencia juvenil en España. 1961, 76, 401.
 - Tipos y tendencias de trabajo de los menores delincuentes de Barcelona. 1962, 77, 71.
 - Comentario a la estadística de factores influyentes en el extravío de los menores. 1964, 86, 141.
- PLANA Y SALA, J. M.:
- Huellas Calasancias. 1944, 6/7, 301.
- PLANCHARD, E.:
- El psicólogo escolar. Sus tareas y su formación. 1949, 27, 501.
- PLANS, P.:
- La geografía urbana en un curso universitario de geografía general: sugerencias metodológicas. 1968, 104, 317.
- PLATA, J.:
- La orientación profesional en la escuela primaria. 1951, 35, 495.
 - El nuevo plan general del Bachillerato. 1953, 42, 285.
 - El trabajo de los escolares en sus casas. 1953, 42, 293.
 - Estudio experimental sobre el desarrollo intelectual del niño español de edad escolar. 1960, 71, 280.
- POCHS, J.:
- Bibliografía calasancia. 1949, 26,395.
- POZO PARDO, A.:
- Algunos aspectos en la conducta social del niño bien dotado. 1951, 36, 641.
 - Sentido pedagógico de la Filosofía de la Historia en Condorcet. 1952, 39, 425.
 - Generosidad y egoísmo. 1953, 42, 193.
 - La Pedagogía en las clasificaciones científicas. 1955, 51, 176.
- PRADO, R.:
- Problemas de psicopedagogía modernos. 1952, 38, 203.
- PUJALS, E.:
- Valor formativo de la literatura inglesa. 1961, 76, 329.

- PUJOL, J.:
- Apuntes sobre el origen y desarrollo histórico de la Inspección escolar (I). 1970, 112, 375.
 - Apuntes sobre el origen y desarrollo histórico de la Inspección escolar (II). 1971, 113, 49.
- QUINTANA CABANAS, J. M.:
- El muchacho y sus relaciones con el otro sexo. 1960, 72, 328.
- RADFORD, W. C.:
- La investigación pedagógica en Australia. 1958, 62/63, 225.
- RAMOS SOBRINO, A.:
- Edad y sexo en los retrasos escolares. 1969, 106, 185.
 - Modelo matricial para previsión de la demanda de puestos escolares. 1970, 109, 67.
- REDONDO, E.:
- El maestro rural. 1961, 74, 183.
 - La integración del concepto de sabiduría en la pedagogía de Luis Vives. 1966, 94, 99.
 - La tendencia secularizadora de Jovellanos. 1966, 95, 195.
 - La secularización docente en la segunda mitad del siglo XVIII español: Labor de los políticos. 1966, 96, 283.
 - La comunidad educativa. 1972, 119, 243.
- REY ALTURA, L.:
- Etiología de la enseñanza. 1950, 31, 425.
- RICO VERCHER, M.:
- La estructura social en una escuela. 1959, 66/67, 180.
 - El "Caree Day" en las escuelas americanas. 1959, 68, 332.
 - Investigación sociométrica de marginales (aislados y rechazados) en las comunidades escolares. 1967, 99, 241.
- RÍO SADORNIL, D.:
- Didáctica de la música. El Método Ward. 1966, 94, 149.
- RIVAS MARTÍNEZ, F.:
- Papel de los oficios en el desarrollo vocacional del universitario español. 1974, 128, 539.

- RODRÍGUEZ ARANDA, L.:
- La influencia en España de las ideas pedagógicas de John Locke. 1954, 47, 321.
- RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J. L.:
- La educación en la picaresca. El lazarillo. 1964, 87, 259.
- Un estudio experimental sobre la didáctica de la ortografía. 1967, 97, 35.
- Las relaciones públicas en la educación. 1968, 102, 143.
- Areas de atracción escolar. Modelos matemáticos para su estudio. 1970, 110, 151.
- El pupitre escolar. Datos para su normalización. 1972, 119, 319.
- Sentido de la "Introducción a las Ciencias de la Educación" en los planes de estudios universitarios. 1975, 130, 151.
- RODRÍGUEZ BOU, I.:
- Puerto Rico. (monográfico). 1958, 62/63 151.
- RODRÍGUEZ QUIROGA, F.:
- La objetividad como meta educativa en Foerster 1971, 114, 157.
- ROIG-IBÁÑEZ, J.:
- La ansiedad escolar. 1969, 108, 375.
- ROMERO MARÍN, A.:
- Psicofilmalogía y educación intelectual. 1951, 34, 175.
- El cine y los problemas pedagógicos interministeriales. 1951, 34, 252.
- Los cuestionarios científicos. 1953, 41, 37.
- Problemas y técnicas de la organización pedagógica. 1967, 100, 353.
- Formación y perfeccionamiento del personal docente. 1972, 117, 11.
- ROMULD, Z.:
- Nación, definición y formas fundamentales del Medio. 1951, 36, 583.
- RONAI, Z.:
- La escritura y la ortografía como medios de la educación política. 1957, 58, 99.
- ROSELLÓ, P.:
- Consideraciones sobre la estructura de la educación comparada. 1963, 81, 3.

ROYO, J.:

- Estadística docente. 1945, 11, 233.
- Estadística docente. 1946, 13/14, 123.
- Estadística docente. 1947, 20, 543.
- Estadística docente. 1950, 30, 248.
- Estudio comparativo de las calificaciones obtenidas por los alumnos de séptimo curso de Bachillerato y exámenes de Estado y correlación entre ambas en las distintas Universidades y en total por medio de una muestra. 1952, 37, 5.
- La enseñanza en España: Cómo se distribuyen los alumnos entre los distintos tipos de estudios. 1953, 43, 347.
- La enseñanza en España: Cómo se distribuyen los alumnos entre los distintos tipos de estudios. 1954, 46, 169.
- Resultados obtenidos con un test de aptitud estadística en el curso preuniversitario del Instituto Nacional de Enseñanza Media "Ramiro de Maeztu". 1956, 54, 165.
- La enseñanza en España: Cómo se distribuye los alumnos entre los distintos tipos de estudios. 1956, 55, 271.
- Nuestra ficha psicopedagógica. 1958, 64, 395.

RUBIO, J.:

- Universidad Carolina. 1958, 64, 423.

RUIZ BERRIO, J.:

- Actividades escolares de la Junta de Caridad en Madrid. 1963, 81, 59.
- Los primeros planes españoles de educación primaria. 1966, 93, 47.
- Las dotaciones de centros docentes en la economía escolar de principios del siglo XIX. 1967, 98, 99.
- El coste de la enseñanza española en la época de la primera Ley general de educación. 1969, 106, 133.
- La enseñanza en España (1960-1969). Fuentes bibliográficas. 1970, 109, 73.
- El desafío de la sociedad a los educadores. 1971, 114, 135.
- Notas para una historia de la Educación Comparada en España. Publicaciones españolas sobre la enseñanza en otros países. 1975, 130, 225.

S.E.R.E.:

- Resultados de los exámenes de Grado Elemental en los Colegios de la Iglesia. 1958, 64, 443.
- Resultados de los exámenes de Grado Elemental en los Colegios de la Iglesia. 1958, 64, 451.

- Resultados de los exámenes de Grado Elemental en los Colegios de la Iglesia. 1958, 64, 457.
- SÁENZ BARRIO, O.:
- Los temas de lectura en la niñez y adolescencia. 1960, 69, 59.
 - Análisis de las lecturas infantiles. 1960, 72, 367.
 - La familia, problema de educación de adultos. 1962, 78, 163.
 - Los conflictos del adolescente y la educación. 1973, 124, 515.
- SÁENZ-RICO URBINA, A.:
- Algunos aspectos de la enseñanza primaria en Barcelona durante el trienio Constitucional. 1969, 107, 251.
- SAÍNZ-AMOR, C.:
- El acto educativo. 1955, 52, 284.
 - La vocación. 1957, 60, 327.
- SALAS PALENZUELA, I.:
- Cuestionarios de matemáticas. 1953, 41, 99.
- SALVADOR GARCÍA, C.:
- Evaluación de la lección magistral dentro del perfeccionamiento del profesorado universitario. 1973, 121, 71.
- SÁNCHEZ-ANDRADE BOLAÑOS, F.:
- En torno al valor positivo de la agresividad infantil. 1971, 114, 175.
- SÁNCHEZ, A. J.:
- J. Amos Comenio: "Orbis Sensualium Pictus": un modelo de enseñanza audiovisual de idiomas en el siglo XVII. 1975, 129, 3.
- SÁNCHEZ BUCHÓN, C.:
- Reivindicación del aspecto psíquico-moral de la educación. 1953, 44, 563.
- SÁNCHEZ-CUENCA, J.:
- Modelos cibernéticos de aprendizaje. 1969, 107, 297.
- SÁNCHEZ JIMÉNEZ, J.:
- Un examen de rendimiento escolar con pruebas objetivas de tipo reducido. 1953, 44, 475.
 - La orientación profesional y la elección de profesión. 1957, 60, 337.
 - La orientación de los alumnos de bachillerato. 1962, 77, 57.

- SÁNCHEZ LAGO DE LA VEGA, J.:
- Función Nacional del Colegio Mayor. 1948, 24, 485.
- SAN CRISTÓBAL, A.:
- La teoría educacional de Karl Mannheim. 1965, 90, 129.
- SANJUAN NÁJERA, M.:
- Lecturas y escolaridad de los niños delincuentes. 1956, 55, 293.
- SANVISENS MARFULL, A.:
- Métodos educativos. 1972, 118, 137.
- SATUÉ ROMERO, P.:
- El cuestionario de ideas personales. 1959, 68, 301.
- El cuestionario de ideas personales. 1960, 71, 257.
- SAURAS ALCÁINE, A.:
- Escala de instrucción en cálculo aritmético. 1968, 103, 243.
- SECADAS MARCOS, F.:
- Factores de personalidad y rendimiento escolar. 1952, 37, 77.
- El concepto de personalidad. 1954, 46, 135.
- La inteligencia y la orientación profesional de los estudiantes y aprendices. 1954, 48, 471.
- Análisis factorial de los intereses profesionales el aprendizaje. 1955, 50, 98.
- La selección de los aprendices. 1956, 53, 24.
- Rotación por el método de prolongación de vectores. 1956, 54, 184.
- Un test pronóstico de aptitud para los estudios. 1957, 57, 15.
- Un procedimiento empírico de normalización de tests. 1957, 59, 216.
- Orientación especial de los bachilleres elementales. 1960, 71, 239.
- El test "SAE" de aptitud para el estudio. 1961, 73, 41.
- La motivación de la enseñanza. 1962, 77, 43.
- Perfiles de aptitud para estudios superiores. 1962, 78, 131.
- Formación y humanismo técnico. 1962, 79/80, 247.
- Discrimen de aptitud para estudios medios o de aprendizaje. 1964, 86, 91.
- El valor formativo del latín. 1964, 87, 199.
- las dificultades del latín. 1965, 89, 3.
- Prácticas de sociograma. 1966, 94, 129.
- La edad de la gramática. 1966, 96, 307.
- La problemática adolescente. 1967, 99, 195.
- Criterios para una referencia de la educación. 1969, 105, 3.

- La evolución psicológica del adolescente. 1970, 112, 329.
 - La dimensión básica de la inteligencia. 1971, 116, 351.
 - La evolución de la personalidad. 1972, 117, 65.
 - Nueva técnica del sociograma. 1973, 121, 3.
 - Mielinización y despertar mental. 1974, 127, 349.
 - Evolución del comportamiento reflejo. 1975, 129, 19.
- SENLLE SZODO, A.:
- Dinámica de grupos en el ciclo unitario. 1973, 121, 83.
- SEIJAS, R.:
- San Isidoro en la Pedagogía. 1948, 24, 453.
- SERRANO DE HARO, A.:
- Notas sobre la Inspección de Primera enseñanza. 1943,1, 137.
- SERRANO MYRÓN, L.:
- Estudio sobre la valided y fiabilidad de un test colectivo de inteligencia. 1966, 93, 21.
- SERRATE, A.:
- Educación estético-sexual como profilaxia del onanismo. 1954, 46, 177.
 - Influencia de la personalidad del maestro sobre los escolares. 1963, 81, 37.
- SIGÜÁN, M.:
- El cine y los cines en Inglaterra. 1952, 40, 589.
- SMITH VERDIER, E.:
- Circuito cerrado de TV y formación del profesorado. 1973, 121, 101.
- SOPENA ALCORLO, A.:
- La dinámica psíquica de la educación. 1963, 81, 15.
 - Concepto de organización escolar. 1965, 89, 59.
- STELLA, G.:
- La lengua castellana y la comunidad vía satélite. 1971, 114, 197.
- TELECHEA, J.:
- Un error fundamental en la educación de nuestros días. 1952, 40, 541.

- TEXEIRO, A.:
- La investigación pedagógica en los países de lengua portuguesa, Brasil. (monográfico). 1958, 62/62, 163.
- TITONE, R.:
- Aspectos generales del desarrollo lingüístico del preadolescente. 1963, 82/83, 17.
- Aspectos generales del desarrollo lingüístico del adolescente. 1964, 85, 23.
- TODOLÍ, J.:
- Las exigencias de la personalidad en el seno de la educación social. 1952, 40, 489.
- Un curso extraordinario de moral profesional. 1952, 40, 607.
- TORIBIO LOSA, M.:
- Líderes. 1962, 79/80, 287.
- TRANQUE, F.:
- El test de Szondi. 1952, 40, 557.
- TUSQUETS, J.:
- La posición de Santo Tomás respecto a las cuatro causas de la educación. 1957, 589, 175.
- ¿Ha influido Ramón Lull en la evolución de la escuela elemental? 1960, 71, 211.
- Hacia un nuevo concepto y enfoque de la Educación General. 1970, 111, 207.
- TUTOR, M. J.:
- Problemas y técnicas de la educación especial. 1967, 100, 371.
- UBEDA, J.:
- Perspectivas Filosóficas e Históricas para la pedagogía de Dilthey. 1946, 15, 201.
- URÍA RODRÍGUEZ, M. E.:
- Dificultades relativas a las cuatro operaciones de cálculo. 1957, 57, 24.
- URMENETA, F.:
- Referencias a las Bellas Artes en las obras pedagógicas de Luis Vives. 1948, 22, 233.
- Ética y pedagogía (Reflexiones calasancias). 1949, 26, 371.

- Perfiles pedagógicos tomistas según Grobman y Serlillangs. 1950, 32, 535.
 - La pedagogía bíblica y el pensamiento de Luis Vives. 1951, 36, 617.
 - Nuevas cartas sobre la educación estética de la Humanidad. 1953, 44, 529.
 - Francisco Pcheco, pedagogía del arte. 1954, 48, 488.
 - Pedagogía del arte y de la artesanía. 1957, 59, 187.
 - Pedagogía de la realeza. 1959, 65, 61.
 - "In memoriam" Pedro Font y Puig. 1959, 68, 327.
 - Teoría de las edades. 1960, 71, 267.
 - ¿Por qué aprendemos? 1947, 17, 57.
 - Los métodos cibernéticos como métodos pedagógicos. 1973, 122, 215.
- VALBUENA P., J.:
- La formación de la personalidad según los principios pedagógicos de Santo Tomás. 1965, 89, 43.
- VALCÁRCEL, D.:
- Dos educadores españoles en el Perú. 1957, 58, 156.
- VANDER VELDI, J.:
- La transferencia de los conocimientos. 1946, 16, 361.
- VÁZQUEZ GÓMEZ, G.:
- Preocupación pedagógica de la "Mater et Magistra". 1966, 94, 113.
 - Dos ejemplos de diseños experimentales sobre un programa de perfeccionamiento de profesores. 1974, 128, 469.
- VESGA, L. M.:
- Un pedagogo lasaliano ilustre: el hermano Agatón. 1960, 72, 346.
- VICENTE ARENAL, J.:
- Bibliografía pedagógica sobre Educación y Enseñanza Media en lengua extranjera. 1952, 38, 303.
 - Bibliografía pedagógica sobre Educación y Enseñanza Media en lengua extranjera. 1952, 40, 579.
- VICENTE, P.:
- La primera universidad coeducacional de Oriente. 1968, 104, 349.
- VILÁ, G.:
- Problemas y técnicas de la orientación. 1967, 100, 333.
- VILÁ PALÁ, C.:
- Pensando en una teología de la educación. 1959, 66/67, 113.

- VILA SELMA, J.:
- De la enseñanza de la historia. 1971, 116, 369.
- VILLA-ALCAZAR, MARQUÉS DE:
- El cine aplicado a la divulgación agrícola. 1951, 34, 311.
- VILLAREJO MÍNGUEZ, E.:
- Vocablos y sujetos representativos para una escala de ortografía española. 1945, 12, 317.
- Contenido didáctico de la ortografía española. 1949, 28, 611.
- Inventario calcográfico usual del escolar madrileño. 1950, 29, 31.
- La orientación profesional, problema pedagógico. 1950, 32, 499.
- Las corrientes psicológicas Herbartiana y sus aportaciones al método pedagógico moderno. 1951, 35, 375.
- Criterio social de los cuestionarios. 1953, 41, 25.
- Cuestionarios realistas. 1953, 41, 55.
- Sobre el concepto de enseñanza laboral. 1954, 48, 331.
- La transferencia pedagógica (el problema de la disciplina mental). 1955, 55, 272.
- Los cuestionarios escolares en la integración social de la juventud. 1958, 61, 28.
- VIQUERA BARREIRO, J. M.:
- Sobre la didáctica de la literatura en la Enseñanza Media. 1947, 17, 67.
- WERNER MOORE, T.:
- Lo inconsciente. 1947, 18, 183.
- WILHEM, T.:
- La pedagogía alemana en el año 1942. 1943, 3/4, 427.
- WOOD DE INFANTE, E.:
- Fines del estudio del español en la educación norteamericana. 1963, 82/83, 91.
- YELA UTRILLA, J.:
- Valores trascendentes de la Empresa Calasancia. 1949, 26, 193.
- ZARAGOZA, J.:
- Datos para el estudio de la aptitud y tendencia del escolar. 1949, 28, 649.

