



# **PEDAGOGIAS ALTERNATIVAS Y EDUCACIÓN EN LOS MÁRGENES A LO LARGO DEL SIGLO XX**

Andrés Payà Rico  
(Coord.)

VNIVERSITAT  
ID VALÈNCIA



La edició de esta obra ha sido posible gracias a la financiación de la Conselleria de Innovación, Universidades, Ciencia y Sociedad Digital de la Generalitat Valenciana a través de las subvenciones para la organización y difusión de congresos, jornadas y reuniones científicas, tecnológicas, humanísticas o artísticas de carácter internacional (CIAORG 2021)

*PEDAGOGIAS ALTERNATIVAS Y EDUCACIÓN  
EN LOS MÁRGENES A LO LARGO DEL SIGLO XX*

Andrés Payà Rico (Coord.)

Edita: Universitat de València, 2022

ISBN: 978-84-9133-479-8

DOI: <http://dx.doi.org/10.273/PUV-OA-479-8>



Aquesta obra està sota una Llicència Creative Commons Reconeixement-NoComercial-SenseObraDerivada 4.0 Internacional.

# **Presiones, demandas y debates en torno a la consideración de las “lenguas vernáculas” en la Ley General de Educación (1970)**

Marcos Rodríguez Álvarez

*Universidad de Oviedo*

## **INTRODUCCIÓN**

Se ha cumplido, recientemente, medio siglo desde la aprobación de la Ley General de Educación (LGE), norma proyectada por el tecno-franquismo para la reforma del sistema educativo español con ajuste a su estrategia desarrollista. Entre las novedades que la ley reportaba, destacaba el reconocimiento de la enseñanza de las denominadas lenguas vernáculas, objeto éstas de una intensa represión durante los primeros lustros de la Dictadura. El objetivo de este estudio es analizar los acontecimientos y debates sociopolíticos desenvueltos en España durante los años finales del Régimen, que condujeron al reconocimiento de los idiomas territoriales en la ley educativa de 1970.

## **LA POLÍTICA LINGÜÍSTICA EDUCATIVA DURANTE LOS PRIMEROS AÑOS DEL FRANQUISMO (1936-1952)**

La imposición del monolingüismo castellano caracterizó los primeros años del franquismo. Como afirma Núñez Seixas (2014), esta política no estuvo impulsada por medio de una ley que estableció con carácter general la oficialidad del castellano como lengua exclusiva y proscribió las restantes, sino a través de una omnipresente fuerza totalitaria que impuso sobre la población un estado de sospecha, terror y coercitividad constantes, así como por medio de la promulgación de un conjunto de normas sectoriales que decretaron el uso obligatorio del castellano y sancionaron el empleo de las lenguas regionales en los ámbitos a los que referían.

En la esfera educativa, la invalidación de la Constitución de 1931 y los Estatutos Autonómicos que de ella emanaban, dejó sin efecto el rango de cooficialidad otorgado a las lenguas catalana, vasca y gallega y, por consiguiente, también el derecho a su enseñanza. La normativa y las actuaciones desarrolladas posteriormente enfatizarían la estrategia de uniformización y represión lingüística. La *Ley de 1945 sobre Educación Primaria* se encargaría de fijar el carácter homogeneizador castellano-céntrico que habría de desempeñar la escuela franquista. Consagrada al Movimiento Nacional, la ley proclamaba una escuela esencialmente católica y española. Se declaraba que “la lengua española, vínculo fundamental de la comunidad hispánica, será obligatoria y objeto de cultivo especial (...) en toda la educación primaria nacional.”

Junto con la elaboración del nuevo cuadro normativo, otra práctica ha de tenerse presente: la radical depuración a la que fue sometido el magisterio republicano. Las acusaciones que apuntaban hacia supuestas tareas docentes “desnacionalizadoras” fueron comunes en Cataluña, Galicia y País Vasco, pesando sobre buena parte de su profesorado cargos por desarrollo de “prácticas pedagógi-

cas inaceptables”, que, entre otros aspectos, aludían a la enseñanza de las lenguas propias (Morente Valero, 1997).

La repoblación de la plantilla magisterial se llevó a cabo mediante la concesión de 2.200 plazas docentes a Alféreces Provisionales del Ejército. Se aseguraba de este modo la presencia en las escuelas de un *ejército de instructores* plenamente identificados con los parámetros educativos dictados por el Régimen, que no solo desempeñarían la tarea adoctrinadora requerida, sino que ejercerían, además, una fiel labor de supervisión de la conducta y las prácticas desarrolladas por el resto del profesorado. Aun por encima de lo que en términos cuantitativos pudo suponer para la situación escolar de las lenguas regionales la inhabilitación o deslocalización del profesorado sensibilizado con las mismas, el principal resultado del atroz proceso depurador habría radicado en su capacidad para inocular un profundo estado de terror sobre el magisterio español del momento, aplacando coactivamente todo impulso subversivo sobre las pautas docentes prefijadas.

En suma, el entramado represivo idiomático sustentado sobre el imperativo jurídico del castellano en la enseñanza, la depuración del magisterio disidente y su reemplazo por adeptos a la causa franquista y la expansión de una atmósfera de control y coacción constante hacia la práctica educativa y hacia quienes la ejercían, habría acabado por desterrar de la escuela a los idiomas regionales. La enseñanza elemental se convirtió en un espacio monolingüe reservado a, y para más alta gloria de, la lengua castellana.

## **LA POLÍTICA LINGÜÍSTICA EDUCATIVA DEL FRANQUISMO DURANTE EL PERIODO DESARROLLISTA (1953-1970)**

Los acuerdos suscritos entre el Régimen y el Gobierno estadounidense (1953), la integración de España en organismos internacionales y la ulterior remodelación administrativa que situó al frente de la Secretaría Técnica de la Presidencia a los tecnócratas del Opus Dei (1957), dispusieron las condiciones para el despliegue de un modelo de desarrollismo económico. En 1968, el MEC iniciaba el proceso de reforma general del sistema educativo que habría de relevar a la obsoleta Ley Moyano (1857), adaptando la enseñanza a las exigencias de la nueva coyuntura. El denominado *Libro Blanco*, concebido como guion para la discusión y abordaje de la reforma, sorprendía al exponer la posibilidad de que las lenguas territoriales fueran incorporadas a la enseñanza oficial (MEC, 1969). ¿Qué empujaba al Régimen a introducir esta modificación en política lingüística escolar cuando aún la *Ley de reforma de la Enseñanza Primaria de 1965*, no variaba en el aspecto idiomático ni una sola coma con respecto a lo decretado en la norma de 1945?

La Comisión de Educación y Ciencia encargada de estudiar y discutir en las Cortes el proyecto de la nueva Ley General de Educación mantuvo intensos debates durante la primavera de 1970. Los aspectos mencionados en el transcurso de los mismos ofrecen pistas en relación al cambio de estrategia. De la intervención que el 17 de abril protagonizó el delegado Antonio Rosón podemos desprender las claves que impelían al Régimen a considerar la escolarización de las lenguas regionales en la nueva normativa: (1) la necesidad de adoptar las prescripciones sobre equidad educativa emitidas por la UNESCO; (2) las pujantes tendencias psicopedagógicas que abundaban en la conveniencia de iniciar la actividad formativa a través de la lengua familiar del alumnado; (3) las modificaciones acometidas por la Iglesia Católica en materia lingüística y (4) la necesidad de afrontar un plurilingüismo que constituía una realidad y demanda sociocultural incontestables (en Cortes Españolas, 1970a).

Así pues, el abordaje de la cuestión lingüística en la enseñanza elemental respondía a un juego de presiones que, proyectadas tanto desde el ámbito externo como desde el interno, forzaban al tecno-franquismo a impulsar un conjunto de reformas que permitiesen adaptar a las exigencias de los nuevos tiempos un modelo educativo que, paralelamente, anhelaban mantener tan fiel a sus principios fundacionales como fuera posible.

### ***Las presiones externas***

La Convención surgida de la Conferencia General de la UNESCO de 1960 comprometía a los estados miembro a reconocer el derecho de las "minorías nacionales [a] (...) emplear y enseñar su propio idioma" (UNESCO, 1960, Art. 5.1). En 1969, España se había adherido a la Convención, razón por la cual, según expresaron en las Cortes además del ya citado Rosón otros procuradores como Manuel Escudero Rueda o Joaquín Viola, la nueva legislación educativa debía contemplar la incorporación de las lenguas regionales en la escuela (en CE, 1970a, 1970b).

Asimismo, un informe publicado por la UNESCO en 1953 prescribía la conveniencia de escolarizar al alumnado a través de su lengua materna, al menos durante las primeras etapas de la escolarización (UNESCO, 1953). La recomendación del organismo fue tomada como principio axiomático durante los años posteriores, alcanzando un importante apogeo en la década de los sesenta, en la que proliferarían los programas bilingües de cariz transicional. La influencia de esta corriente de pensamiento se manifestaba en los discursos de buena parte de los procuradores favorables a la incorporación de las lenguas vernáculas en la nueva legislación educativa (en CE, 1970a, 1970b).

Por su parte, en 1963, inmerso en el contexto reformista del Concilio Vaticano II, Pablo VI promulgaba la *Constitución Sacrosanctum Concilium sobre la Sagrada Liturgia* que concedía un mayor protagonismo al empleo de los idiomas vernáculos en los actos litúrgicos (Art. 36). El 30 de noviembre de 1969 entraban oficialmente en vigor los misales en catalán, euskera y gallego. Llegados a este punto, y como así lo hicieron notar varios procuradores en la Comisión educativa de las Cortes, resultaba totalmente incongruente que un sistema educativo ampulosamente consagrado al dogma católico como lo estaba el franquista, no admitiera en la enseñanza a aquellas lenguas que la propia Iglesia había reconocido (en CE, 1970a, 1970b). Parecía evidente que si el Régimen quería mantenerse fiel a su propia lógica, estaba obligado a asumir la incorporación de las lenguas regionales en la nueva normativa educativa.

### ***Las presiones internas***

A partir de los años sesenta la proyección y reivindicación de las lenguas propias ganó fuerza dentro del ámbito del asociacionismo cívico, injertándose entre el conjunto de proclamas aireadas por la corriente de oposición democrática (Núñez Seixas, 2007). Desde aquí, la demanda de escolarización de los idiomas vernáculos saltó a las academias lingüísticas que operaban en semiclandestinidad y, de estas, a las instituciones provinciales y municipales.

Entre noviembre de 1966 y el primer trimestre de 1967 la Academia de la Lengua Vasca, el Institut d'Estudis Catalans y la Academia Gallega solicitaron formalmente al MEC la incorporación de sus respectivas lenguas en la educación básica y secundaria (*A lingua galega en todos os niveles do insino*, 1967; *Promoción del vascuence*, 1966; *Se hace pública la solicitud en favor de la ense-*

ñanza del catalán en los centros estatales, 1967). En atención a la reclamación efectuada por dichos organismos académicos, algunas Diputaciones Provinciales y Ayuntamientos presentaron planes propios de enseñanza extraescolar. A pesar de que en un primer momento el Ministerio había mostrado disposición a estudiar y autorizar la ejecución de actuaciones educativas en la línea de las peticiones, se mantuvo finalmente inmóvil ante las mismas, dando pie a una nueva ola de reivindicación cívica encauzada por medio de la recolección de firmas.

Los escasos datos estadísticos disponibles constatan la existencia de una sustantiva demanda social a favor de la escolarización de estas tres lenguas (ver *En octubre enseñanza del catalán*, 1967; FOESSA, 1970). Una demanda que, ante la imposibilidad de ser cubierta por cauces legales, buscaba vías para desarrollarse en los subterfugios del ordenamiento franquista. La enseñanza clandestina de estos idiomas era a mediados de los años sesenta una realidad palpable y en tendencia ascendente, practicando un modelo educativo que, además, conectaba el estudio de las lenguas con corrientes de renovación pedagógica y oposición democrática. Hablamos de la recuperación de las Ikastolas en el País Vasco y de las escuelas activas en Cataluña, dando pie estas últimas a la creación del instituto Rosa Sensat, así como del surgimiento de un pequeño conjunto de experiencias en Galicia (Costa, 2012; González-Agàpito, 2008; Zabaleta, Garmendia y Murua, 2015).

Atendiendo a los Diarios de Sesiones de la Comisión educativa de las Cortes (CE, 1970a, 1970b), una parte del Régimen parecía asumir la urgencia de arbitrar fórmulas legales para la introducción de las lenguas territoriales en la escuela, de tal modo que, ante la imposibilidad de impedir que su enseñanza se propagara por otros cauces, pudiera al menos ser controlada dentro de los propios. De esta manera, facilitando el aprendizaje de los idiomas vernáculos dentro de las vías oficiales se evitaría que las familias continuasen recurriendo a alternativas formativas que incomodaban profundamente al Movimiento. Al tiempo que, al transmitir una apariencia de aceptación y naturalización del hecho plurilingüe en las aulas, se arrebataría a la oposición democrática uno de los principales símbolos de la evidencia represiva de la Dictadura e icono de la resistencia.

## A MODO DE CONCLUSIÓN

Como ha indicado Puelles (1992), la LGE constituyó, sí, un intento por actualizar el arcaico sistema educativo español, pero también un capítulo más en la huida hacia adelante protagonizada por un Régimen que hacía aguas y que trató de encauzar a través de esta reforma educativa algunas de las exigencias de un descontento político cada vez más vigoroso. El franquismo reconoció finalmente a través de la nueva ley educativa la inserción de las lenguas regionales en las escuelas. La decisión vino suscitada por un conjunto de presiones externas e internas que empujaron al Régimen a efectuar contorsiones estructurales en torno a sus principios educativos, lo que explica la perspectiva restrictiva desde la que se contempló su incorporación.

Con todo, la contemplación de los idiomas vernáculos en la LGE constituyó durante el tiempo de prolongación del franquismo un reconocimiento carente de efectividad real. Las concreciones legislativas efectuadas a través de los documentos de *Orientaciones pedagógicas* no atribuyeron asignación horaria ni docente a estas enseñanzas (MEC, 1971a, 1971b). Hasta la aprobación en mayo de 1975 del *Decreto 1433/1975*, no existió una norma de carácter genérico que reglamentase la escolarización de los idiomas regionales. Por lo tanto, su ingreso en la escuela se mantuvo, de facto, en un estado de suspense hasta el inicio de la Transición democrática.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- A lingua galega en todos os niveles do insino. (1967). *Grial* (19), 254
- Constitución Sacrosanctum Concilium sobre la Sagrada Liturgia. 4 de diciembre de 1963 (Vaticano).
- Cortes Españolas (17 de abril de 1970a). Comisión de Educación y Ciencia. *Diario de las Sesiones de Comisiones*, No. 30.
- Cortes Españolas (2 de abril de 1970b). Comisión de Educación y Ciencia. *Diario de las Sesiones de Comisiones*, No. 20.
- Costa, A. (2012). Aínda non raiaba o día. Educación e sociedade galega nun tempo agrisallado (1961-1977). *Sarmiento* (16), 7-36.
- Decreto 193/1967, de 2 de febrero, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley de Enseñanza Primaria. 13 de febrero de 1967. *BOE*, No. 37.
- En octubre enseñanza del catalán (12 de septiembre de 1967). *La Vanguardia*.
- FOESSA (1970). *Informe sociológico sobre la situación de España*. Editorial Euramérica.
- González-Agàpito, J. (2008) Dos formas de construir España: educación e identidad nacional. Una visión desde la cultura catalana. *Historia de la Educación* (27), 195-2013.
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. 6 de agosto de 1970. *BOE*, núm. 187.
- Ley de 26 de enero de 1940 convocando un concurso para proveer cuatro mil plazas del Magisterio entre Oficiales Provisionales, de Complemento y Honoríficos del Ejército. 7 de febrero de 1940. *BOE*, núm. 38
- Ley de 17 de julio de 1945 sobre Educación Primaria. 18 de julio de 1945. *BOE*, núm. 199.
- MEC (1969). *La educación en España. Bases para una política educativa*.
- . (1971a). Educación General Básica: Nueva orientación pedagógica. *Vida escolar* (124-126).
- . (1971b). Segunda etapa de Educación General Básica. Nuevas orientaciones pedagógicas. *Vida escolar* (128-130).
- Morente Valero, F. (1997). *La escuela y el Estado Nuevo: la depuración del magisterio nacional (1936-1943)*. Ámbito.
- Núñez Seixas, X. M. (2007). Nuevos y viejos nacionalistas: la cuestión territorial en el tardofranquismo, 1959-1975. *Ayer*, 68 (4), 59-87.
- . (2014). La región y lo local en el primer franquismo. En Michonneau, S. Y Núñez Seixas, X. M. (Coords.) *Imaginario y representaciones de España durante el franquismo* (pp. 127-154). Casa Velázquez.
- Promoción del vascuence (29 de diciembre de 1966). *La Vanguardia*.
- Puelles Benítez, M. (1992). “Tecnocracia y política en la reforma educativa de 1970”, *Revista de educación* (número Extraordinario), 13-29.
- Se hace pública la solicitud en favor de la enseñanza del catalán en los centros estatales (30 de mayo de 1967). *ABC*.
- UNESCO (1953). *Empleo de las lenguas vernáculas en la enseñanza*.
- . (1960). *Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza*, 1960.
- Zabaleta, I.; Garmendia, J. y Murua, H. (2015). Movimiento popular y escuela en el franquismo: las ikastolas en Guipuzkoa. *Historia de la Educación* (34), 305-336.

••• ••• •••