

Origen y evolución de la escuela elemental del nacionalcatolicismo

Origin and evolution of the elementary schooling during the national-catholicism regime

Gabriel Parra Nieto¹
Universidad de Salamanca

RESUMEN

La escuela del nacionalcatolicismo tiene sus orígenes en el programa del bando sublevado para conseguir el control del país que, con la intención de suprimir y dismantelar la educación republicana, sienta las bases ideológicas y pedagógicas de una educación al servicio del nuevo régimen, basada en la disciplina, el nacionalismo y el catolicismo. Posteriormente, las influencias exteriores y las necesidades económicas del régimen desembocaron en un modelo tecnocrático para la educación, orientado a la inserción en el sistema capitalista global y a la industrialización y modernización del país. Las mejoras en la enseñanza, y su extensión a todas las capas sociales, llevaron a una formación más completa de los ciudadanos, que pasaron de crecer en los valores tradicionales del nacionalcatolicismo a la adopción de valores capitalistas y europeos, al mismo tiempo que mejoraban sus condiciones de vida.

PALABRAS CLAVE: Escuela; modelo educativo; franquismo; nacionalcatolicismo.

ABSTRACT

National-Catholicist school originates in the educative agenda of the rebels against the legitimate republican government. In order to dismantle the republican education of the previous government, the Francoist regime set the ideological and pedagogical foundations of a new educative system, based in discipline, nationalism and Catholicism. Subsequently, foreign influences and the economical needs of the, until then, autarchic government, led to a new model for the education. Led by the technocrats, the new system's goal was to bring Spain into the global capitalistic system and to industrialize and modernize the economy. The improvements and investments in education led to a shift from the traditional values of National-Catholicism to the capitalistic and European values of the surrounding countries. The society also saw an improvement of its living conditions.

KEY WORDS: School; educational model; francoism; National-Catholicism.

Recibido: 15/06/2021
Evaluado: 09/09/2021
Aceptado: 21/09/2021

0. INTRODUCCIÓN

El 1 de abril de 1939, tras una trágica guerra civil, comenzó en España un nuevo periodo que iba a durar casi cuatro décadas. Este se caracterizó por un profundo desgarramiento cívico, por las graves dificultades económicas que atravesó el país y por el aislamiento internacional, así como

¹ Miembro del Grupo de Investigación Reconocido "Procesos, Espacios y Prácticas Educativas" (GIPEP) de la Universidad de Salamanca. Este trabajo se enmarca en los resultados del proyecto de investigación "CONNECT-ID. La identidad hiperconectada de la juventud y su percepción del tiempo en el ocio digital" (Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades. Referencia: PGC2018-097884-B-I00. 2019-2022) y del proyecto "Identidades digitales en jóvenes hiperconectados: retos para el contexto familiar, social y escolar" (Junta de Castilla y León. Referencia: SA038G19 (2018-2021)). En ambos casos el IP es José Manuel Muñoz Rodríguez.

por la “necesidad de consolidar y homogeneizar los planteamientos ideológicos como clara y firme antítesis de los ideales que marcaron el espíritu y la política republicana” (p. 147)². A partir de la instauración de este nuevo gobierno, se observan tres fases claramente diferenciadas que determinarán el panorama educativo del período objeto de estudio.

En un primer momento, España atravesó una fase de posguerra, centrada en la recuperación del país y la supresión de los elementos rebeldes. La represión ejercida contra la resistencia democrática conllevó el aislamiento internacional del país, intensificado por el rechazo de las potencias occidentales hacia lo que consideraban un régimen fascista, especialmente hasta la derrota de las potencias del Eje en 1945. En esta primera etapa, la principal preocupación del gobierno fue asentar su poder, por lo que se esforzó en dismantelar la educación republicana y en eliminar a los disidentes. Mención especial merece el movimiento de depuración y represión llevado a cabo contra los docentes que habían defendido con ilusión las nuevas ideas liberales que trajo la República.

A partir de los años 50, con el impulso económico y político al régimen desde Europa y Estados Unidos, comenzó una fase tecnocrática, en la que primaron los resultados económicos y la adaptación del país al sistema capitalista global. Por este motivo, el régimen se vio obligado a desarrollar unas políticas más aperturistas, a pesar de que mantuvo un componente ideológico reaccionario que las mejoras en la educación van a ir desgastando.

En su última fase, con una nueva generación que no vivió la guerra y había disfrutado de mejores condiciones de vida y una formación más completa, el régimen fue paulatinamente perdiendo el control de la población, que cada vez exigía más reformas sociales, al mismo tiempo que demandaba la transición hacia un sistema político democrático.

Teniendo en cuenta la evolución experimentada en estas décadas y las fases anteriormente descritas, el profesor Escolano Benito expone el discurso de legitimación desde la perspectiva ideológica y el discurso funcional desde la perspectiva socioeconómica que se suceden en el franquismo en el ámbito educativo³, dando lugar al planteamiento de tres nuevas fases.

Una orientación totalitaria en los primeros años, que utilizó la educación como instrumento para la regeneración moral del país, basada en el espíritu nacional, entendiendo la vida como milicia al servicio de la patria y donde la escuela contribuyó a *recristianizar el país* y a *españolizar a las juventudes del porvenir*. Se elaboró un currículo muy ideologizado, así como un adoctrinamiento muy intenso de las mentes infantiles en los valores del nacionalcatolicismo.

Una segunda fase, de orientación autoritaria, consagrada por el nacionalcatolicismo, que vinculó la educación con el desarrollo, con una preocupación creciente por la capacitación para el empleo y con signos de búsqueda de racionalidad política pedagógica. Sin embargo, las tímidas reformas que siguieron a la represión no alteraron el carácter tradicionalista y católico de la educación impuesto en el periodo anterior.

Por último, el régimen experimentó una tercera fase aperturista, que, en cuanto a la educación, se diferencia fundamentalmente de las dos anteriores. El régimen, obligado, tanto por sus necesidades económicas, como por la presión internacional, adquirió una orientación tecnocrática, que, en el aspecto educativo, tras varias reformas cada vez más ambiciosas, culminó en la reordenación legal de todo el sistema, mediante la Ley General de Educación de 1970. Se trataba de una renovación forzada, especialmente, por las protestas estudiantiles de los 60 y que contó con el apoyo y guía de la UNESCO, a la que España se había adherido en los 50. Las aportaciones de la UNESCO al sistema educativo español se orientaron hacia una internacionalización de la cultura y a la inclusión en el currículo de conocimientos y valores europeos, así como una búsqueda de la igualdad a la que todavía se resistían los elementos sociales que habían sido favorecidos por

² MAYORDOMO PÉREZ, Alejandro. “Nacional-catolicismo, tecnocracia y educación en la España del franquismo (1939-1975)”. En ESCOLANO BENITO, Agustín; FERNANDES, Rogério (eds.). *Los caminos hacia la modernidad educativa en España y Portugal (1800-1975)*. Zamora: Fundación Rei Afonso Henriques, 1997, p. 147-174.

³ ESCOLANO BENITO, Agustín. “Tres jalones en la modernización educativa de España”. En Escolano Benito, Agustín; FERNANDES, Rogério (eds.). *Los caminos hacia la modernidad educativa en España y Portugal (1800-1975)*. Zamora: Fundación Rei Afonso Henriques, 1997, p. 13-23.

el régimen. El sistema propuesto por la organización internacional se basaba en la formación del profesorado, un primer paso que la UNESCO consideraba imprescindible para mejorar la educación en España⁴. Así, el sistema educativo perdió su función como correa de transmisión de los valores del régimen y adoptó una posición más racional.

I. DESDE LA GUERRA CIVIL HASTA 1956

El espacio escolar y el aula no son solo lugares donde se encuentran maestros y alumnos. Podría decirse que la escuela es una estructura con múltiples significados, que reflejan determinadas concepciones de lo que es enseñar y aprender y que conforman determinadas formas de relación y control social⁵. Desde esta perspectiva se comprende que, desde el principio, el nuevo orden no dirigió su política educativa a crear un nuevo sistema, sino a erradicar y desmantelar todo vestigio de la obra republicana⁶, ya desde una de las primeras disposiciones educativas del régimen, la de 19 de septiembre de 1936, de la Junta de Defensa Nacional, en la que se ordena la expurgación de aquellos maestros que no hayan mostrado su adhesión al régimen y sus fuerzas armadas.

El planteamiento de este apartado va a tener en cuenta dos aspectos. El primero está relacionado con las medidas políticas adoptadas para conseguir un modelo educativo determinado, consecuente con los principios fundamentales del régimen. El segundo, en cambio, se centra en las actuaciones pedagógicas que se destinan a la formación del profesorado, a las condiciones organizativas de los centros educativos, al currículo y a los procesos de enseñanza-aprendizaje.

1.1. *El totalitarismo y la eliminación del legado republicano*

Una de las primeras medidas que se aprobaron, incluso antes de que acabara la guerra, fue la supresión de la coeducación (Orden 4 de septiembre de 1936 y Decreto 23 de septiembre de 1936) y del laicismo, lo que, junto a la expurgación de los libros de texto (Orden 4 de septiembre de 1936) y la depuración, destierro o exilio de maestros y maestras dio lugar al sometimiento de la escuela nacional a los intereses del régimen. Unas disposiciones que aseguraron la hegemonía político-ideológica del nacionalcatolicismo y configuraron un sistema educativo al servicio del franquismo. Generaciones de niños y niñas fueron educadas bajo estos postulados, en los que los contenidos patrióticos, por una parte, y el control de la Iglesia, por otra, impregnaron el quehacer diario en las aulas⁷. El primer elemento aportó un enfoque nacionalista y autoritario, basado en valores de centralismo, uniformidad, jerarquía, respeto, obediencia, esfuerzo y sacrificio personal. El segundo, una catolicidad ultramontana. Ambas corrientes se superpusieron, aunque contenían elementos ideológicos específicos, que provocaron una pugna que generó a conflictos internos para asegurarse la hegemonía en el régimen. Esto implicó una lucha por el control de la educación, donde cada una de las corrientes quiso asegurarse la transmisión y pervivencia de sus valores. Si se analiza en profundidad, se observa, no obstante, que la ideología que transmitió el régimen en su vertiente nacionalista-falangista es también profundamente religiosa, al fundir la patria y la nación con la religión católica y sus valores. Los aspectos falangistas que el Movimiento Nacional

⁴ LUIS GÓMEZ, Alberto; ROMERO MORANTE, Jesús. *Escuela para todos, conocimiento académico y geografía escolar en España (1830-1953)*. Santander: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cantabria, 2007.

⁵ BRADY, Alison M. "From the reflective to the post-personal teacher". *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 2020, 32/1, p. 55-71; ESCOLANO BENITO, Agustín; HERNÁNDEZ DÍAZ, José María. *Cien años de escuela en España (1875-1975)*. Salamanca: Ediciones Diputación de Salamanca, 1990.

⁶ CRUZ SAYAVERA, Soraya. "El sistema educativo durante el franquismo: Las leyes de 1945 y 1970". *Revista Aequitas*, 2016, 8, p. 35-62.

⁷ VÍÑAO FRAGO, Antonio. "La educación en el franquismo (1936-1975)". *Educación en Revista*, 2014, 51, p. 19-35.

implanta en la educación se limitan a una liturgia, carente de una ideología original, en la que se glorifican banderas, símbolos, himnos y mártires⁸.

La Orden de 19 de agosto de 1936 afirma que la “escuela es piedra fundamental del Estado”. En su Preámbulo explica “la necesidad de mostrar al mundo la normalidad de la vida nacional en las regiones ocupadas por el Ejército español, salvador de España... en todas sus manifestaciones”, entre las que se halla:

“La escuela de instrucción primaria que, como piedra fundamental del Estado, debe contribuir no sólo a la formación del niño en el aspecto de cultura general, sino a la españolización de las juventudes del porvenir, que, desgraciadamente, en los últimos años han sido orientadas en sentido inverso a las conveniencias nacionales” (p. 35).

Para conseguirlo, un primer objetivo del franquismo fue la depuración de los distintos elementos del sistema educativo republicano, tanto el magisterio y los alumnos, como los manuales y las bibliotecas escolares⁹. El control ideológico de los libros y la depuración de las bibliotecas escolares supuso la expurgación de todos aquellos manuales en los que se advirtiesen principios socialistas, democráticos o institucionistas, lo cual se llevó a cabo mediante la Orden de 4 de septiembre de 1936.

Por su parte, el control del profesorado se plasmó en una selección de los maestros que se realizó, en todo momento, bajo criterios políticos y de lealtad al régimen, habilitándose tan solo a aquellos que se hubieran posicionado a su favor o acreditaran hallarse al servicio del Ejército nacional o milicias anejas al mismo. En caso de que algún maestro titular no pudiera reclamar su cargo o se hubiera visto obligado a huir por sus ideas políticas, se seleccionaba un sustituto atendiendo a su *moralidad y patriotismo indudables*, además de a su formación académica. La intención, además de asegurarse la fidelidad de un magisterio afín al régimen, era eliminar cualquier rasgo de liberalismo o socialismo que la Segunda República hubiera podido introducir en las escuelas, ya que eran considerados un peligro para el nuevo estado. Un ejemplo de lo dicho lo constituye la Circular de 5 de marzo 1938 en las que se obligaba por ley a los maestros y maestras a cumplir los deberes religiosos, a leer en clase el Evangelio o a cantar himnos patrióticos.

La constitución de la Comisión de Cultura y Enseñanza, dirigida por *el bardo del Alzamiento Nacional*, José María Pemán, conocido conservador que había defendido con pasión tanto la dictadura de Primo de Rivera como la rebelión contra el gobierno legítimo de la Segunda República, supuso el primer paso hacia la centralización de la educación. Asimismo, será, a partir de ahora, esta comisión la encargada de dirigir los procedimientos de depuración del profesorado para dar una “orientación fija y uniforme a todos los maestros de España” que permita sembrar con caracteres indelebles en las almas infantiles una “educación patriótica” y el “amor entrañable a España” (Circular de 5 de marzo 1938, p. 6155).

A principios del 38 se crearon los Departamentos Ministeriales y se nombró al primer ministro de Educación Nacional, nueva denominación del anterior Ministerio de Instrucción Pública. El cargo recayó en Pedro Sainz Rodríguez, católico ultraconservador y monárquico, que derogó el decreto de la expulsión de los jesuitas de 1932 y también la Ley de Congregaciones Religiosas de 1933. La Iglesia recuperó, así, su tradicional poder y la posibilidad de legitimar su actuación en la educación. De nuevo, el Estado adquirió un carácter confesional, de acuerdo con el dogma y moral católica, y se restableció la enseñanza de la religión en la escuela. Mientras los falangistas y otros miembros del Movimiento ocupaban la mayoría de los cargos importantes de la nueva administración del Estado, la educación quedaba casi únicamente en manos de organizaciones religiosas.

⁸ NAVARRO SALADRINAS, Ramón. “El franquismo, la escuela y el maestro (1936-1975)”. *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 1989, 8, p. 167-180.

⁹ DE PABLO LOBO, Carlos. “La depuración de la educación española durante el franquismo (1936-1975). Institucionalización de una represión”. *Foro de educación*, 2007, 5/9, p. 203-228.

Su programa educativo se centraba, especialmente, en la primera escuela y en potenciar la actividad adoctrinadora de los maestros en cuatro ámbitos fundamentales: la educación religiosa, patriótica, cívica y física¹⁰. Sin embargo, su proyecto se limitaba a esbozar la ideología que debían defender y transmitir los maestros, sin llegar a establecer un currículo específico, que no llegaría hasta que, en el año 1953 se fijaron los primeros Cuestionarios Nacionales de Enseñanza Primaria.

Su sucesor, José Ibáñez Martín, ministro de Educación Nacional desde 1939 a 1953, reestructuró el modelo de educación, supeditándolo a los intereses ideológicos del nuevo Estado, bajo los postulados de patria y catolicismo. Durante su mandato se aprobaron, la Ley de Universidades del 29 de julio de 1943, la de Educación Primaria, en 1945, y, por último, la Ley de bases de la Formación Profesional en 1949.

El principal objetivo de la educación sería, a partir de este momento, inculcar en los alumnos pautas de conducta que permitieran la estabilidad del orden social, así como un fuerte sentimiento nacionalista que se consideraba imprescindible para proteger España de las influencias liberales y marxistas que llegaban del extranjero¹¹. Asimismo, ya en estos primeros pasos del régimen se expresaba de manera explícita el papel natural que se le reservaba a la mujer en esta sociedad; mientras los niños participaban en la cruzada nacional, las niñas debían exaltar su feminidad con la práctica de labores y enseñanzas propias del hogar:

“Las Escuelas que se determinan en el artículo veintitrés, organizarán obligatoriamente, en su cuarto período de graduación, los campos de enseñanza agrícola, talleres o instalaciones femeninas de tipo doméstico, donde los escolares, según su sexo, realizarán las prácticas adecuadas para educarse en el hábito del trabajo, y a la par iniciarse técnicamente en la vida profesional y familiar futura”. (Fragmento del artículo 46 de la Ley de Educación Primaria de 1945).

Estos primeros años de reformas educativas y cambios en el magisterio supusieron en cierta manera una continuación de la Guerra Civil, una cruzada contra los valores liberales y socialistas que habían provocado, en opinión del régimen, la degeneración de la nación española¹².

1.2. *La ley de Educación Primaria de 1945*

La promulgación de la Ley sobre Educación Primaria de 1945 consolidó el modelo educativo del nacionalcatolicismo en la enseñanza elemental. La ley establecía dos vías educativas: por un lado, una enseñanza primaria, de los seis a los doce años, para aquellos alumnos que a esta edad dejaban de estudiar, complementada con un periodo de iniciación profesional. La segunda vía, de mayor duración, incluía una enseñanza primaria preparatoria, de los seis a los nueve años, a la que seguirá la enseñanza secundaria, a partir de los diez años, para quienes se preveía que continuaran los estudios. Es decir, se abría una brecha entre la escuela primaria relegada a las clases populares, que necesitaban de las manos de sus hijos para que contribuyeran a la economía doméstica y, por tanto, solo recibían una educación elemental, y una escuela primaria como preparación de la secundaria, reservada a los estamentos acomodados que podían costear la educación de sus hijos.

Los planteamientos básicos de esta ley suponen fundamentar en lo religioso y patriótico “toda la teoría y práctica educativa; convertir la acción educativa en un instrumento comprometido en la regeneración moral del país; y construir desde ella un fuerte y solidario ‘espíritu nacional’...”

¹⁰ LÓPEZ BAUSELA, José Ramón. Los programas escolares inéditos de 1938 en la España de Franco. El cerco pedagógico a la modernidad. Madrid: UNED, 2012.

¹¹ FERNÁNDEZ PASTOR, Sergio. “La educación como objetivo estratégico en los primeros años del Franquismo”. *En Coetánea: III Congreso Internacional de Historia de Nuestro Tiempo*. Universidad de La Rioja, 2012. p. 211-216.

¹² GARCÍA PÉREZ, Esmeralda. *La escuela primaria en Salamanca durante el franquismo (1936-1951)*. Tesis doctoral. Universidad de Salamanca, Castilla y León, 2008. Disponible en <https://gredos.usal.es/jspui/handle/10366/22646>.

como una nueva cruzada” (p. 150)¹³. Algo que está expresado claramente en el artículo 1.º de la Ley del 45 que establece como objetivos prioritarios:

- 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 a su destino eterno.
- c) Infundir en el espíritu del alumno el amor y la idea del servicio a la Patria, de acuerdo con los principios inspiradores del Movimiento.

La ley entendía por cultura general los contenidos instrumentales de lectura, escritura y cálculo, dando prioridad a la enseñanza de contenidos formativos de *religión y patria*, o del *espíritu nacional*; mientras que los contenidos de ciencias o artísticos quedaban relegados a la categoría de complementarios.

El modelo educativo propiciado por la Ley de Educación Primaria de 1945 se sostenía en tres pilares:

- El primero es una fundamentación pedagógica imbuida por el falangismo, con la enseñanza de unos valores de la vida entendida como milicia, un destino comunitario como nación y la subordinación del individuo a la disciplina y a la patria, bajo las órdenes de las minorías dirigentes. Adolfo Maíllo, inspector de Educación, puede considerarse uno de los más importantes ideólogos pedagógicos que tuvo una influencia decisiva en la escuela, al ser el mentor de los Cuestionarios Nacionales de Enseñanza Primaria de 1953 y el renovador de la manualística escolar¹⁴.
- El segundo pilar es el carácter católico de la educación, que debe contribuir a recristianizar la nación. Lo cual significaba que la Iglesia asume un papel preponderante en el sistema educativo y que su ideología impregnaba la cultura normativa, teórica y empírica de la escuela. El marco legislativo responde a las exigencias de confesionalidad del Estado, citando como un ejemplo el perfil personal que deben cumplir maestros y maestras, a los que se supone personas católicas practicantes. El marco teórico-pedagógico, por su parte, es afín al ideario religioso, algo que se observa en el currículo, en el contenido de los libros escolares, en la metodología y en los valores transmitidos a los alumnos. En este periodo, la cultura escolar incluía prácticas religiosas que ya habían estado presentes en las aulas hasta hacía pocos años: rezo al entrar y al salir de clase, celebración del mes de María, adecuación del calendario escolar a las celebraciones litúrgicas, asistencia a misa del alumnado con el profesorado las tardes de los jueves y los domingos, etc.
- El tercer pilar de este modelo educativo son los componentes ideológicos que se inculcan al alumnado. Puede observarse el carácter adoctrinador de la educación en unos currículos muy ideologizados, con valores claramente conservadores y clásicos que enfatizaron papeles diferenciados para el hombre y la mujer, el arraigo del orden dominante y la interiorización de los valores patrios.

La apropiación de la escuela por parte del franquismo se observó en todos y cada uno de los ámbitos, hasta en sus más pequeños detalles. Una muestra lo constituye la decoración de la clase, que respondía al binomio patria-religión, marcado en la misma ley del 45. Era obligatorio que en el aula y en el centro figurasen las imágenes de Franco y del jefe de la Falange, José Antonio Primo de Rivera, además de la bandera nacional. En cuanto a la religión, debía estar siempre presente

¹³ MAYORDOMO PÉREZ, Alejandro. “Nacional-catolicismo, tecnocracia y educación en la España del franquismo (1939-1975)”. En ESCOLANO BENITO, Agustín; FERNÁNDEZ, Rogério (eds.). *Los caminos hacia la modernidad educativa en España y Portugal (1800-1975)*. Zamora: Fundación Rei Alfonso Henriques, 1997, p. 147-174.

¹⁴ MAINER BAQUÉ, Juan; MATEOS MONTERO, Julio. *Saber, poder y servicio: Un pedagogo orgánico del Estado: Adolfo Maíllo*. Valencia: Tirant lo Blanch, 2011.

un crucifijo situado por encima de la mesa del maestro o de la maestra, así como una imagen de la Inmaculada Concepción.

Al mismo tiempo, el nacionalcatolicismo delegó la ejecución de este modelo de enseñanza primaria en la Iglesia y, en algunos casos, en la iniciativa privada, sosteniendo su inhibición en el principio de subsidiariedad del Estado, por lo que la cuota de poder de la Iglesia en el ámbito escolar fue casi total. Fue, ante todo, una vuelta a la enseñanza tradicional, arcaica, segregadora y católica, en donde las clases pudientes contaron con centros privados de calidad, dirigidos por congregaciones religiosas, mientras las clases populares se veían relegadas a la educación en escuelas públicas teñidas de adoctrinamiento patriótico y religioso. El desprecio hacia la escuela y las clases menos favorecidas puede advertirse en hechos tales como en que no fuera hasta 1949 cuando se estableció la obligatoriedad de la cartilla escolar y el certificado de los estudios de Enseñanza Primaria (Orden de 15 de febrero de 1949).

Por lo que respecta a la educación de las niñas, la ley del 45 fue clara en cuanto a la diferencia de género. En concreto, el artículo 14 de la misma determinó que la formación estaría dividida por sexos debido a razones morales y pedagógicas. La principal consecuencia de la segregación fue que, durante décadas, las materias impartidas en los colegios fueran distintas para niños y niñas, con un modelo de segmentación de profesiones, funciones y atribuciones en función de su sexo. De esta forma, la arquitectura escolar se basaba en la división del edificio y de las aulas, con el objetivo de separarlos; los ritmos horarios se adecuaron para que no coincidieran en los recreos; el profesorado fue preferentemente masculino para los niños y femenino para las niñas; y los libros de texto cumplieron funciones sociales diferentes. La ley estableció, asimismo, un currículo distinto e introdujo disciplinas (Formación Político-Social, Educación Física, Iniciación para el Hogar, Canto y Música) que tenían contenidos diferentes o, en el caso de la Iniciación para el Hogar, eran exclusivas para las niñas; determinó comportamientos y actitudes propias de cada sexo que era preciso ir educando; además mantuvo como finalidad de la enseñanza primaria el formar a las niñas para que llegasen a ser mujeres cristianas, esposas y madres abnegadas en su hogar, es decir, educar para el matrimonio y la maternidad en un molde tradicional de reproducción social. El objetivo de la educación de las niñas era, por tanto, formarlas para el gobierno del hogar^{15 y 16}.

Esta diferencia de género se veía también reflejada en los diferentes papeles que se atribuían a maestros y maestras. Ellas debían ser un ejemplo para las niñas y ejercer un apostolado de perfil religioso y patriótico, mientras se les recomendaba encarecidamente tener en cuenta el papel que debían desempeñar en el futuro sus alumnas: mujeres, madres y amas de casa^{17 y 18}.

1.3. *El régimen se vuelca en la educación de las masas, fundamentos para un país moderno*

Más adelante, ya con Joaquín Ruiz-Giménez Cortés al frente del Ministerio, cargo que ocupó desde 1951 hasta 1956, se produjo un paréntesis de apertura que concedió algo de flexibilidad a las políticas educativas. Se intentó ofrecer un nuevo marco, más dialogante, para el sistema educativo. En primer lugar, se aprobó una nueva Ley sobre Ordenación de la Enseñanza Media, en 1953, que supuso el acceso de las clases populares al bachillerato. Estos estudios se estructuraban

¹⁵ BALLARÍN DOMINGO, Pilar. “La escuela de niñas en el siglo XIX: la legitimación de la sociedad de esferas separadas”. *Historia de la educación: Revista Interuniversitaria*, 2007, 26, p. 143-168.

¹⁶ PARRA NIETO, Gabriel; MARTÍN FRAILE, Bienvenido; MUÑOZ-RODRÍGUEZ, José Manuel. “La escuela elemental femenina del nacionalcatolicismo a través de los cuadernos escolares”. *Revista Complutense De Educación*, 2021, 32/1, p. 139-151.

¹⁷ GONZÁLEZ PÉREZ, Teresa. “Los programas escolares y la transmisión de roles en el franquismo: la educación para la maternidad”. *Bordón. Revista de pedagogía*, 2009, 61/3, p. 93-106.

¹⁸ PARRA NIETO Gabriel; SERRATE GONZÁLEZ Sara. “La educación de género durante el periodo franquista: un estudio a través de los cuadernos escolares”. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 2020, 37, p. 143-157. DOI:10.7179/PSRI_2021.10

en una serie de niveles que se superaban con una reválida y dieron lugar a que una mayor proporción de alumnos terminasen el Bachillerato Elemental.

Este corto periodo se caracterizó por una sensibilidad especial hacia la enseñanza elemental y por la dignificación del maestro. Hubo un fuerte impulso a la construcción de instalaciones escolares, se publicaron los primeros Cuestionarios Nacionales, en 1953, aumentó el reconocimiento social del magisterio y se reincorporaron docentes que habían sido sancionados o inhabilitados después de la guerra.

Así, uno de los notables logros de estos años fue la aprobación de la Ley sobre Construcciones Escolares de 1953, así como la creación, por Decreto de 22 de febrero de 1957, de la Junta Central de Construcciones Escolares, que tenía la función de gestionar los planes de edificación escolar. La creación de nuevas infraestructuras supuso la escolarización progresiva de una buena parte de la población infantil. Comenta Lázaro Flores:

“Que el problema de las construcciones escolares fuese abordado por primera vez por ley, revelaba un reconocimiento formal de su importancia y un cierto propósito de resolverlo con una perspectiva nueva. Sin embargo, a la ley de 1953 le faltó el respaldo económico, que no llegaría hasta 1956 conseguido por el equipo ministerial siguiente” (p. 119)¹⁹.

De ello da buena cuenta, año tras año, en el Día del Maestro, la prensa provincial de toda España. Baste un ejemplo, referido en este caso a Badajoz, reflejado en el periódico *Hoy*:

“La renovación de la patria, en dos flechas decisivas: la una de lucha y exterminio, la otra de vida y edificación. Nos referimos a las campañas intensivas contra el analfabetismo y a los planes provinciales de construcciones escolares, cuyos objetivos son bien marcados y definidos. Terminar con la lacra social del analfabetismo que se elevaba a porcentajes muy elevados en los adultos e impedir la germinación latente y constante de este mal con el único remedio eficaz y definitivo; la construcción de más de 25.000 escuelas y su consiguiente creación para que ni uno solo de los niños españoles en edad escolar dejara de recibir la educación exigida” (Diario Hoy, 29 de noviembre de 1960, p. 15)²⁰.

La política educativa de esta etapa culminó con la puesta en marcha en 1955 de la Ley sobre Formación Profesional Industrial, que respondía a la demanda creada por los cambios socioeconómicos que estaban produciéndose en España, que dieron lugar a la necesidad de personal cualificado en sus diferentes profesiones. La repercusión más inmediata –uno de los logros del régimen franquista que debe valorarse– fue la creación de las Universidades Laborales, que quedaron bajo el control de la Falange²¹. Aunque concebidas como un circuito cerrado para la formación escolar y laboral de las clases más desfavorecidas, la realidad fue que muchos de estos alumnos consiguieron no quedarse anclados en la formación profesional y dar el salto a la universidad. Gracias a las becas ofrecidas en el Plan de Enseñanzas Medias de 1953, elaborado por el ministerio de Ruiz Giménez, se permitió a los estudiantes que superaban las reválidas sucesivas acceder a los escalones superiores del bachillerato y a la enseñanza universitaria²².

¹⁹ LÁZARO FLORES, Emilio. “Historia de las construcciones escolares en España”. *Revista de Educación*, 1975, 240, p. 114-126.

²⁰ Periódico *Hoy*: “Se riñe y se gana en la provincia la gran batalla de la educación. Desde 1954 van redimidos 50.000 analfabetos. Extraordinarios frutos de la campaña de Educación fundamental”. Badajoz. 29-11-1960.

²¹ VIÑAO FRAGO, Antonio. “La educación en el franquismo (1936-1975)”. *Educar en Revista*, 2014, 51, p. 19-35.

²² MARTÍN FRAILE, Bienvenido. “La cultura escolar y el oficio de maestro”. *Educación XXI*, 2015, 18/1, p. 147-166.

2. DE 1956 A 1970, LAS REFORMAS QUE TRANSFORMARON LA SOCIEDAD

2.1. *Tecnocracia y desarrollismo*

A partir de 1956, el Ministerio de Educación Nacional estuvo dirigido por los tecnócratas del Opus Dei, con Jesús Rubio García-Mina, hasta 1962, y con Manuel Lora-Tamayo Martín, hasta 1968. Una etapa en la que se agranda la fractura entre la sociedad desarrollista –cada vez más cercana al entorno europeo– por una parte, y la ideología política y las estructuras del sistema educativo, por otra. A medida que transcurre la década, el desvelo por la enseñanza es evidente. Un ejemplo es la creación en 1958 del Centro de Orientación y Documentación Didáctica de Enseñanza Primaria (CEDODEP), encaminado a modernizar e innovar la práctica de los profesores en la escuela. El estudio de instituciones como el CEDODEP pone de relieve “la enorme importancia de los inspectores en las innovaciones pedagógicas de aquellos años y la preocupación por mejorar la formación de los maestros de primaria” (p. 300)²³. Su interés por temas didácticos o de rendimiento en la escuela dará impulso a innovaciones curriculares o a la creación de revistas profesionales dedicadas a los maestros –como *Vida Escolar*–. Abrirá, asimismo, el camino para la reforma de la ley de enseñanza primaria, en 1965, y, posteriormente, al consolidar criterios de racionalidad en los procesos escolares, a la Ley General de Educación de 1970.

El proceso aperturista estuvo impulsado por el ingreso en la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y el Fondo Monetario Internacional (FMI). El propio gobierno solicitó un informe a los expertos del Banco Mundial para que, a través de sus recomendaciones, guiasen a España para abandonar el tercermundismo y participar en la nueva época de riqueza capitalista. El Banco Mundial, a pesar de que no se le había pedido un análisis educativo, señaló al gobierno la importante conexión entre educación y desarrollo económico. Esta organización recomendó una adaptación del sistema docente a las necesidades del sistema productivo, que para aumentar su competitividad necesitaba mano de obra especializada²⁴. En este sentido hay que reconocer que la tecnocracia inició un movimiento modernizador en dos grandes apartados: “la infraestructura de la red escolar que se extiende y se moderniza en su equipamiento físico; y la mejora cualitativa de la educación formal mediante innovaciones pedagógicas” (p. 21)²⁵.

Entre los avances más notables de este período se pueden citar la ampliación de la escolarización obligatoria hasta los catorce años, en 1964, ligada a las necesidades de la sociedad “para lograr una proyección más amplia de las actividades educativas en beneficio de todos los españoles” (p. 155)²⁶ y el plan de estudios del Bachillerato Elemental, en 1967, que se proponía conseguir una cultura general de base que se proyectara al ámbito laboral.

A este respecto, destaca la importancia que adquirirían la flexibilidad mental y la adaptabilidad, lo que chocaba fuertemente con la ideologización, nacionalismo disciplinado e inmovilismo conservador que las escuelas habían estado transmitiendo. Los esfuerzos de los tecnócratas para imbuir a las nuevas generaciones de estas características esenciales para la entrada en la modernidad tendrían en pocos años un fuerte efecto desestabilizador en el régimen. Los alumnos formados para tener un criterio propio –y con voluntad de adaptarse a un mundo cambiante, que estaba dejando atrás los valores tradicionales que habían imperado en España hasta ese momento– tuvieron una fuerte motivación para luchar por un cambio en el sistema. Esta voluntad cristalizó en las

²³ ESCOLANO BENITO, Agustín. “Los comienzos de la modernización pedagógica en el franquismo (1951-1964)”. *Revista española de pedagogía*, 1992, 50/192, p. 289-310.

²⁴ NAVARRO SALADRINAS, Ramón. “El franquismo, la escuela y el maestro (1936-1975)”. *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 1989, 8, p. 167-180.

²⁵ ESCOLANO BENITO, Agustín. “Tres jalones en la modernización educativa de España”. En Escolano Benito, Agustín; FERNANDES, Rogério (eds.). *Los caminos hacia la modernidad educativa en España y Portugal (1800-1975)*. Zamora: Fundación Rei Afonso Henriques, 1997, p. 13-23.

²⁶ MAYORDOMO PÉREZ, Alejandro. “Nacional-catolicismo, tecnocracia y educación en la España del franquismo (1939-1975)”. En Escolano Benito, Agustín; FERNANDES, Rogério (eds.). *Los caminos hacia la modernidad educativa en España y Portugal (1800-1975)*. Zamora: Fundación Rei Afonso Henriques, 1997, p. 147-174.

manifestaciones de los años sesenta y en los movimientos de renovación pedagógica que pueden rastrearse ya en estos años y que, posteriormente, promovieron cambios aún más profundos en la educación, provocando un efecto en cascada que dirigió a España hacia la renovación política de la década de los setenta.

Estos movimientos educativos, progresistas respecto a la ideología tradicional todavía dominante, se desarrollaron a través de iniciativas privadas, limitadas principalmente a Cataluña y Madrid. Así, en Cataluña, se dieron algunos ejemplos representativos en las siguientes escuelas: San Gregorio, en 1955; Talitha, en 1956; Instituto Costa i Llobera, entre 1957 y 1958; Thau, en 1963; y Ton i Guida, en 1963. Mientras que, en Madrid, surgen una serie de centros educativos influidos por el ideario de la Escuela Nueva, que siguen funcionando en la actualidad, con iniciativas de renovación pedagógica muy importantes. Por ejemplo, el colegio Estudio, creado en 1940, el colegio Estilo, en 1959 y el colegio Base, en 1962, así como la puesta en funcionamiento, durante los últimos años de la Dictadura, de los colegios públicos Palomeras Bajas, en 1969, y Trabenco, en 1972, y el colegio privado-concertado Siglo XXI, en 1970. La renovación pedagógica experimentada en Valencia y País Vasco, va a estar vinculada con la preocupación por introducir planteamientos metodológicos y didácticos propios de la Escuela Nueva así como por la enseñanza y recuperación de las lenguas propias, valenciana y euskera²⁷.

Sin embargo, a pesar de la adhesión del gobierno a las reformas, estas no estuvieron correctamente planificadas, lo que mantuvo el déficit educativo español en niveles mayores de lo esperado, en relación con la inversión económica, política y social que se estaba realizando. El Ministerio de Educación y Cultura no tuvo en cuenta, a la hora de desarrollar sus proyectos, los grandes movimientos migratorios internos que estaba causando el desarrollismo. Se crearon numerosas escuelas en centros rurales, que, si bien hasta entonces las habían necesitado, en este momento histórico estaban siendo abandonados por una población que se dirigía hacia las mejores condiciones económicas y de vida que ofrecían las grandes ciudades y las zonas costeras. Así, muchas escuelas de nueva construcción quedaron sin uso, mientras que en las zonas de inmigración sufrían una aguda falta de plazas, especialmente, los hijos de los trabajadores recién llegados a los suburbios industriales de las grandes ciudades²⁸.

A pesar de que en el aspecto cualitativo es complicado evaluar los resultados de las reformas educativas aplicadas hasta este momento, en el aspecto cuantitativo se encuentra un crecimiento exponencial de las tasas de escolarización. En los niveles elementales, los resultados no son espectaculares, hay un crecimiento de solo el 168%; sin embargo, en la formación profesional el aumento del número de alumnos alcanza el 445% y en el bachillerato el 800%, que comparado con un crecimiento total de la población del 133% demuestra el éxito relativo del régimen al acercar la enseñanza media a la población.

Con respecto a las mujeres también se puede ver un fuerte incremento en su porcentaje de inclusión en las aulas. Poco después de la guerra ellas suponían solo un 38,8% del alumnado, mientras treinta años después representaban el 48,79%²⁹. Sin embargo, a pesar de estas mejoras, debemos tener en cuenta que la educación que recibían estaba, en muchos casos, fuertemente orientada hacia el papel de madres y amas de casa que les atribuía el régimen.

²⁷ PERICACHO GÓMEZ, FRANCISCO JAVIER. "Pasado y presente de la renovación pedagógica en España (de finales del Siglo XIX a nuestros días). Un recorrido a través de escuelas emblemáticas". *Revista complutense de educación*, 2012, 25/1, p. 47-67.

²⁸ NAVARRO SALADRINAS, RAMÓN. "El franquismo, la escuela y el maestro (1936-1975)". *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 1989, 8, p. 167-180.

²⁹ LUIS GÓMEZ, ALBERTO; ROMERO MORANTE, JESÚS. *Escuela para todos, conocimiento académico y geografía escolar en España (1830-1953)*. Santander: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cantabria, 2007.

2.2. El tardofranquismo. La Ley General de Educación de 1970

Las iniciativas por modernizar el sistema con nuevas escuelas, materiales y programas desembocaron en la reforma de 1970. En 1969, se crean los Institutos de Ciencias de la Educación (ICE), a los que se encomienda “el análisis científico de las cuestiones educativas, el asesoramiento técnico en los problemas educativos y el perfeccionamiento del profesorado en ejercicio, así como la formación pedagógica de los universitarios” (p. 166)³⁰. Sin embargo, los principios iniciales del nacionalcatolicismo se mantuvieron con plena vigencia a lo largo de toda la dictadura, aumentando los factores de disociación entre los condicionantes políticos y los educativos en los últimos tiempos. El movimiento modernizador en sus postrimerías llevó a una contradicción entre el discurso ideológico pedagógico y la organización del sistema. También en 1969 se editó el *Libro Blanco*, que supuso un serio análisis del sistema educativo y un intento por realizar una nueva política escolar más en consonancia con las demandas de la estructura económica y social. Se forjó entonces la reforma del sistema educativo, contemplada como una necesidad perentoria, que asumió José Luis Villar Palasí, con la Ley General de Educación de 4 de agosto de 1970, que presentaba grandes diferencias respecto al modelo predominante durante cerca de cuarenta años. La nueva ley supuso un giro profundo en la estructura del sistema educativo, al unificar la enseñanza primaria con el bachillerato elemental, modificando el bachillerato y apostando por la formación profesional cualificada, estableciendo la obligatoriedad de la enseñanza hasta los 14 años y planteando un único currículo tanto para niños como para niñas.

En palabras de Martín Fraile³¹:

“El nuevo sistema aparece vertebrado en niveles, ciclos y modalidades, estructurándose un régimen común de enseñanza y regímenes especiales para casos singulares y concretos. Se vislumbra como muy positivo que el período de Educación General Básica se establezca como “único, obligatorio y gratuito para todos los españoles”, generalizando para toda la población la educación básica hasta los catorce años” (p. 123).

En ella se encuentran ya expresados los principios de democratización, igualdad de oportunidades, educación permanente y educación de calidad³².

El nuevo espíritu se vio reflejado en el nuevo modelo de edificio escolar, que es declarado obligatorio por la Orden Ministerial de 10 de febrero de 1971. Lázaro Flores³³ comenta que:

“En dicho modelo se parte de considerar que el aula o clase, como recinto compartimentado e igual, debía dar paso a espacios abiertos, de diferentes dimensiones, denominados áreas, y que haría posible la libertad de movimientos de profesores y alumnos, necesaria para el desenvolvimiento de la enseñanza activa (basada en la dinámica del alumno), superadora de la enseñanza exclusivamente magistral (en la que el alumno es más bien objeto pasivo que sujeto claramente actuante)” (p. 122).

Existe en esta ley una primera iniciativa en pos de la igualdad de género que se inspira en el modelo de asimilación y generaliza un modelo educativo pensado para el sexo masculino al que se incorpora por primera vez, después de muchos años, el sexo femenino, rompiendo así con la tradición franquista de la segregación por sexos.

³⁰ MAYORDOMO PÉREZ, Alejandro. “Regeneracionismo y educación: la construcción pedagógica de la sociedad y la política”. En Salavert Fabiani, Vicent Lluís; SUÁREZ CORTINA, Manuel (coords.). *El regeneracionismo en España: política, educación, ciencia y sociedad*. Valencia: Universitat de València, Servei de Publicacions, 2007, p. 165-205.

³¹ MARTÍN FRAILE, Bienvenido. “La cultura escolar y el oficio de maestro”. *Educación XXI*, 2015, 18/1, p. 147-166.

³² MAYORDOMO PÉREZ, Alejandro. “Nacional-catolicismo, tecnocracia y educación en la España del franquismo (1939-1975)”. En Escolano Benito, Agustín; FERNANDES, Rogério (eds.). *Los caminos hacia la modernidad educativa en España y Portugal (1800-1975)*. Zamora: Fundación Rei Afonso Henriques, 1997, p. 147-174.

³³ LÁZARO FLORES, Emilio. “Historia de las construcciones escolares en España”. *Revista de Educación*, 1975, 240, p. 114-126.

Hoy en día, comienza a valorarse la Ley General de Educación por el impacto y el cambio que supuso en la sociedad tardofranquista, aunque, al mismo tiempo, se reconoce que hubo contradicciones entre los principios y las prácticas, entre las concepciones y los procedimientos, “la discordancia entre un discurso pedagógico innovador y la existencia de una organización administrativa del sistema muy distinta e inadecuada para esos planteamientos, poco conectada con aquella visión y llena de implicaciones” (p. 59)³⁴.

No obstante, hay que reconocer que esta ley es la que abre el camino hacia la nivelación de escolarización y término de los estudios diferenciados entre niños y niñas, hacia la erradicación del absentismo y hacia los cambios del último cuarto del siglo XX por el pacto y por el consenso desde el punto de vista educativo, “fomentando valores que implican al sentido ciudadano, la igualdad, el respeto, la convivencia, la integración” (p. 125)³⁵.

3. CONCLUSIONES

Esta investigación ha realizado un recorrido histórico, en orden cronológico, de los tres primeros cuartos del siglo XX, con el objetivo de justificar, desde el punto de vista teórico, la evolución de la escuela primaria española en el periodo de estudio. Para ello se ha atendido a aspectos históricos, sociales y legislativos, que sirven para poner de manifiesto, por una parte, los modelos educativos y los principios ideológicos en los que se sustentó la escuela, así como el tratamiento, claramente diferenciado de la educación femenina; y por otra, las continuidades y los cambios, los vaivenes ideológicos, legislativos, sociales y culturales de la escuela elemental del siglo XX.

El franquismo fue consciente desde un primer momento del valor del magisterio como correa de transmisión de los principios del nacionalcatolicismo a los y las estudiantes. De alguna manera, el maestro y la maestra fueron el principal agente de moldeamiento de las mentes infantiles. Frente a los docentes republicanos, que aspiraban a la escuela laica y democrática que respetara la conciencia del alumnado, en la que creciera y se formara libremente, el franquismo propugnó un modelo de magisterio que transmitía e inculcaba en el alumnado una ideología precisa de carácter patriótico y confesional. Fue el vehículo fundamental mediante el cual se adiestraron futuros ciudadanos para perpetuar el régimen, en la rítmica sucesión de contenidos y rituales escolares de rezos, consignas, símbolos, uniformes, banderas, conmemoraciones propias de discursos dictatoriales en las que se ofrece una versión sesgada de los acontecimientos históricos³⁶.

En un primer momento, el régimen adoptó una tipología fascista imperialista, centrada en la represión de los elementos ideológicamente más próximos al gobierno legítimo que acababa de derrocar. De este modo, pretendía borrar, tanto de la historia de España como de la mente de sus ciudadanos, los avances liberales e igualitarios conseguidos durante la República. La intención del gobierno franquista era hacer *tabula rasa* y construir desde cero un nuevo sistema educativo. La educación quedaba, así, supeditada a la ideología y el propósito principal del magisterio pasaba a ser la actividad adoctrinadora.

Una vez realizada una depuración profunda en el magisterio en los primeros tiempos, la atención del régimen hacia los maestros no declinó, el control del profesorado constituyó una directriz fundamental que revelaba la importancia concedida al cuerpo de magisterio como elemento de transmisión de la ideología vigente. Su función principal, desde el punto de vista del régimen, era

³⁴ VIÑAO FRAGO, Antonio. “La Educación General Básica: entre la realidad y el mito”. *Revista de educación*, 1992, n.º extraordinario, p. 47-71.

³⁵ MARTÍN FRAILE, Bienvenido. “Enseñanza pública y enseñanza privada ¿conflicto o complementariedad?”. *Foro de Educación*, 2008, 6/10, p. 111-132.

³⁶ PARRA NIETO, Gabriel; MARTÍN FRAILE, Bienvenido; MUÑOZ-RODRÍGUEZ, José Manuel. “La escuela elemental femenina del nacionalcatolicismo a través de los cuadernos escolares”. *Revista Complutense De Educación*, 2021, 32/1, p. 139-151. <https://doi.org/10.5209/rced.68186>

el moldeado de las nuevas generaciones para asegurar la continuidad de la estructura política e ideológica sobre la que se sustentaba el gobierno nacionalcatolicista.

La paulatina integración de España en los mercados internacionales llevó al país a una fase de desarrollismo, de crecimiento económico e industrialización que ejercía fuertes demandas sobre un sistema educativo que se estaba demostrando obsoleto. Aun así, se contraponen el desarrollismo con la inmovilidad de la mentalidad. Las reformas aperturistas, auspiciadas desde el exterior, que siguieron a la represión inicial, no cambiaron, en realidad, la mentalidad del régimen, que seguía luchando por conservar el carácter tradicional y católico de la educación.

Uno de los puntos más importantes en los que tuvieron que hacer concesiones las clases dominantes fue en la extensión de la educación. Un país moderno que pretendía industrializarse no podía permitirse mantener a las clases trabajadoras sumidas en la ignorancia ni en la ciega sumisión a la jerarquía eclesiástica y militar. Este fue el motivo de que el Estado entregara amplios poderes educativos a dos organizaciones que podían servir a este propósito, mientras mantenían unos principios ideológicos convenientes para el régimen y el mantenimiento del control social.

El Opus Dei y la Falange diseñaron el país del futuro, con unos fuertes principios religiosos y patrióticos, respectivamente, pero con la voluntad de extender la educación a todas las capas sociales, ya que eran necesarias para el fortalecimiento, tanto del catolicismo, como de la patria. Así, se pasó de una breve educación básica y un bachillerato elitista a una escolarización progresiva de todos los niños, así como a la apertura de los estudios superiores a aquellos elementos más válidos de la sociedad, independientemente de su extracción social.

La racionalización burocrática del sistema educativo, que permitió a los jóvenes acceder a una cultura que fomentaba el espíritu crítico, así como el conocimiento de lo que estaba sucediendo en el resto del mundo: la lucha por la igualdad de las mujeres, la justicia social o la existencia de sistemas democráticos igualitarios, sembró las semillas de la transformación social a la que se habían resistido los regímenes autoritarios y totalitaristas españoles, con la excepción liberal de la segunda república, desde la restauración borbónica de finales del XIX. La voluntad de estos jóvenes, libres ya de los prejuicios y limitaciones que habían sido inculcados en generaciones anteriores, llevó al descontento estudiantil y a huelgas como la del 65, que fueron, lentamente, debilitando a un régimen que acabó por desintegrarse, en la práctica, incluso antes de la muerte de Franco.

Por último, un ejemplo muy claro de esta disolución del núcleo duro ideológico nacionalcatolicista es la Ley General de Educación de 1970 que, a pesar de sus limitaciones, ya incluía muchas de las demandas sociales que llevaban años implantadas en los países de nuestro entorno, como la igualdad entre hombres y mujeres, el fin de la educación segregada y la universalidad y gratuidad de la educación, aunque fuera solo hasta los 14 años.

Sin embargo, muchos de los valores que la ideología tradicional se negaba a perder siguen presentes en las partes menos explícitas de nuestra mentalidad social. A pesar de los avances educativos y sociales, del fin de la educación segregada y de la igualdad formal de hombres y mujeres, no podemos olvidar que no hemos recorrido todo el camino necesario para alcanzar la igualdad real. Por ello, debemos seguir trabajando para esa lenta disolución de los valores y las tradiciones que sostenían una sociedad injusta y desigual; siendo el sistema educativo, la educación y los procesos educativos los pilares fundamentales para evitar el establecimiento de nuevas jerarquías y, por ende, la aparición de desigualdades modernas, o el resurgimiento de las antiguas, que lastren el desarrollo y la evolución de la sociedad.