

EDUCACIÓN, SOCIALIZACIÓN Y LEGITIMACIÓN POLÍTICA (1931-1970)

por Juan Manuel FERNÁNDEZ SORIA

Universidad de Valencia

1. Introducción y planteamiento

La historia del pensamiento político ha puesto de manifiesto que todas las formas de gobierno y de ejercicio del poder necesitan dotarse de legitimación [1]. La subsistencia de un régimen no puede sostenerse de modo indefinido sobre el temor. Es condición de su permanencia que los llamados a obedecer se sientan impelidos a ello no por el miedo y la coacción sino por la coincidencia en los valores que el régimen representa y que se muestran en su ideología. Este es el fin de la socialización. Mas, no basta para la continuidad y el éxito de un sistema político que esos valores sean apprehendidos por una parte de la sociedad, sino que sean interiorizados y apropiados por la mayoría; es decir, el consenso —unión de voluntades— en torno a una ideología se muestra como requisito básico de la socialización y, por tanto, de la legitimación, puesto que ésta se enraíza en la aceptación por todos de un sistema de creencias que puede aparecer enmascarado como elemento de integración [2], como algo que es de todos y por todos aceptado [3]. Así, pues, la razón de la legitimidad de un régimen reside en la socialización de su ideología; o, si se quiere, el ejercicio del poder se justifica por su capacidad de convencer, porque vencer no es suficiente para legitimarlo. Pero convencer requiere de algo más que la socialización política: precisa también de la eficacia para otorgar la legitimidad a un gobierno o a un modo de hacer política. Manuel Ramírez, reconocido estudioso de estos temas y de estos años, señala cómo «la efectividad puede llegar a funcionar como

principio de legitimación más o menos pasajero, y que la legitimidad puede entrar en crisis por la falta de eficacia» [4].

Para el proceso de socialización y, por ende, para la legitimación de los regímenes políticos, fue convocada la educación ya desde antiguo, como recoge el pensamiento político, del que Aristóteles y su *Política* [5] y Montesquieu y su *Espíritu de la Leyes* [6] no son más que dos ejemplos significativos. En nuestro tiempo, pensadores como Louis Althusser han resaltado el lugar preeminente que entre los Aparatos Ideológicos del Estado ocupa la escuela [7], por cuya mediación, en tanto que agencia de socialización política [8], se produce la apropiación de la ideología dominante [9] así como su legitimación fundada más en el convencimiento y la persuasión que en la derrota. Por su parte, Ralph Miliband, ha estudiado los instrumentos que propician la legitimación del Estado en las sociedades capitalistas identificando a la institución escolar como uno de los fundamentales, no sólo porque en ella se produce la imposición del modelo dominante de cultura sino, y esto nos interesa especialmente, por actuar como agencia transmisora de los valores y principios fundamentales del Estado [10].

Sobre el tracto temporal que nos ocupará en las páginas siguientes se ha escrito mucho; pero apenas si existe literatura que se haya ocupado de las relaciones entre educación, socialización y legitimación de la dominación política [11]; por ello, este estudio pretende aportar algunas consideraciones que contribuyan a explicar, atendiendo sobre todo al protagonismo de la educación, en primer lugar las causas del débil consenso social y político que padece la Segunda República y que parecen incidir en su crisis de gobernabilidad y de legitimidad; en segundo término, los argumentos que propician una fuerte aquiescencia política en los años de la Guerra Civil, y, por último, las razones que pueden ayudar a entender el éxito de la socialización durante el Franquismo y su adaptación a nuevas situaciones que requieren distintos fundamentos de legitimación política. Intentaré interpretar dicha legitimación a la luz de las teorías sobre la legitimidad de origen y legitimidad de ejercicio y, para el régimen franquista, me servirá, además, de la teoría weberiana sobre la legitimación de la dominación, sin olvidar la función «legitimadora» de la violencia política en su concreción de violencia simbólica o represión ideológica.

2. *Educación y socialización en la Segunda República (1931-1939)*

Se ha especulado sobre el fracaso de la Segunda República, del

que se afirma que tuvo una de sus principales causas en la «fragilidad del consenso sobre el que descansó el Régimen», debilidad motivada en gran medida «por la ausencia de una eficaz socialización política en los valores» que lo sostenían [12]. Se ha cuestionado también que la República realizara una política de socialización de aquellos valores en los que se asentaba, es decir, si realizó ese proceso por el cual «los individuos adquieren actitudes y desarrollan sentimientos hacia el sistema político», lo que, como recuerda Manuel de Puelles, comporta conocimientos y afectos [13]; se ha dudado incluso si sus dirigentes eran conscientes del potencial socializador de la escuela. De estas afirmaciones cabe confirmar la referente al débil consenso con que contó la República y dejar meridianamente clara tanto la consciencia por parte de la élite política del valor de la educación como elemento de socialización cuanto la existencia de acciones educativas y culturales encaminadas a tal fin.

Muchos son los escritos de los políticos de la educación republicana que manifiestan su fe en la educación como factor de transmisión de los valores de la República; sin embargo, baste recordar las posiciones al respecto del Director General de Primera Enseñanza, Rodolfo Llopis, para quien la República y la Pedagogía se apoyan mutuamente [14], y del propio Manuel Azaña quien en 1935 decía algo que venía repitiendo desde hacía años [15]: «La escuela es el escudo —defensa— de la República y el campo de siembra de los republicanos de hoy y demócratas de mañana» [16]. Además, como es de sobra conocido, la República, sobre todo en sus momentos más progresistas, diseña una serie de acciones educativas y de incentivación a la cultura popular, que no ocultan su intención socializadora y legitimadora; de ellas las más visibles quizá sean la política de construcción de escuelas y las medidas en favor del Magisterio primario y de la Inspección así como el apoyo a las Misiones Pedagógicas. En definitiva, la República emprende una política educativa orientada a hacer posible el decidido compromiso de modernizar al país, un logro que pasaba por irradiar entre sus gentes los valores del liberalismo democrático, es decir, valores de «emancipación de la conciencia personal» y del «mejoramiento indefinido del hombre», como quiere Azaña [17]. En consecuencia, la élite republicana poseía una clara conciencia del papel socializador de la escuela y sus responsables decidieron utilizarlo; otra cuestión es que nos preguntemos por las razones que obstaculizaron la construcción real de una cultura política por medio de la educación, esto es, de extender desde la institución escolar los valores y creencias que representaba la República [18].

A pesar de que se favorecen los requisitos para la socialización, tanto en el ámbito escolar como en el cultural —de lo que es una muestra el incremento considerable del número de lectores y la modificación de sus gustos literarios hacia temas de índole social y política [19], más acordes con los valores que la República reformista de 1931 representa [20]—, sin embargo, hay que admitir serios déficits socializadores a los que no fue ajena la misma educación. Así, en esta parcela podríamos localizar algunas disfunciones que limitaron el establecimiento de una cultura política en la ciudadanía, entre las que cabe señalar las elevadas tasas de analfabetismo subsistentes, la débil asistencia escolar, los precarios resultados de la política de construcciones escolares a pesar de los logros alcanzados, todo lo cual redundaba en la no consecución de un objetivo primordial de la República: la generalización de la enseñanza, puntal en el que se debía apoyar la participación social, y esto sin duda resta capacidad de éxito al proceso de legitimación y de culturización política. A lo que, además, podemos añadir una razón, sin duda determinante, que puede verse como causa o efecto de la debilidad socializadora: el escaso tiempo del que dispuso la República para llevar a cabo este proceso.

Sin embargo, las causas del relativo fracaso socializador se nos antojan más profundas, aún con serlo, y mucho, las que hemos anotado hasta el momento. Unas apuntan a la divergencia entre teoría y práctica escolar, otras al carácter reformador de la República, las hay que dirigen sus reproches a la falta de consenso entre las fuerzas políticas republicanas y, por supuesto, las que acusan a grupos de presión —financieros, terratenientes y pertenecientes al conservadurismo radical— de obstaculizar la andadura republicana por su rechazo a un sistema que ponía en peligro sus intereses. En efecto, Jiménez Eguizábal, por ejemplo, ha evidenciado la falta de sintonía entre el ideal educativo de los Inspectores y la realidad escolar republicana [21], aunque no sea posible la generalización al respecto. Por otra parte, el hecho de que el régimen derivara hacia formulaciones reformistas —de resultados menos espectaculares a corto plazo— y no revolucionarias, como era el deseo de algunos sectores políticos y sociales, hipotecó la entrega y afecto de estos sectores a la República burguesa. La desconfianza irreductible hacia el pleno protagonismo popular por temor al conflicto social, el paternalismo cultural y su consiguiente política del disfrute pasivo pero no del protagonismo activo en ella, la inhibición del oficialismo republicano en la lucha por la ciudadanía [22], propiciaron la retirada de apoyos y afectos de muchos sectores que habían recibido con alborozo no disimulado la llegada

del nuevo régimen. En consecuencia, en el panorama educativo y cultural emergen innovaciones y ensayos que son fruto de deserciones con respecto al primigenio proyecto republicano y de las diferencias de planteamientos ideológicos; recuérdese la Universidad Popular de la Federación Universitaria Escolar (F.U.E.), nacida en el ambiente de decepción y rebeldía hacia la política universitaria de la República y que acoge a un público poco esperanzado en las reformas; otras experiencias, consecuencia de distintas maneras de entender la política y la sociedad, convivieron, aunque no siempre en armonía, con las propuestas oficiales, tal fue el caso de los Ateneos Obreros y las Casas del Pueblo con su variada oferta cultural y de instrucción [23].

La República se vio constreñida por quienes, deseándola, la critican bien por su política de mínimos bien porque estos mínimos les resultan incluso demasiado agresivos para sus expectativas reformadoras (es el «no es esto, no es esto» de Ortega y de tantos otros intelectuales y políticos que desertan del proyecto republicano); por otra parte, los enemigos de la República desde su implantación, ven en su política un desarrollo de máximos que ni aquéllos aceptaban ni a él podía renunciar la propia República por afectar a su misma sustancia. Y a su esencia hubiera traicionado una República que no se declarase laica, que no hubiera hecho de la «modernización» del país uno de sus ejes; y en esto Azaña no quería transigir. Para éste, la modernización —recordémoslo— exigía también «civilizar» a los ciudadanos, es decir, educarles en el ejercicio de la ciudadanía [24]... Lo cual implicaba depositar la educación bajo la exclusiva tutela del Estado, única instancia realmente interesada en defender la República. Dice Manuel Aragón que la razón de tal reserva de la República en educación tenía estas motivaciones: el entendimiento del Estado como «Estado educador» y la idea de la enseñanza como servicio público [25], modos y condiciones, en definitiva, de entender la modernización del país. Que el papel del Estado en educación fuera una cuestión no de libertad sino de necesidad [26], es algo que no aceptaron los sectores conservadores tradicionales que, como se sabe, opusieron a la reforma republicana su propia contrarreforma educativa. La primigenia animadversión de estos sectores hacia el proyecto republicano se alimenta de las medidas modernizadoras de la República, incrementando la fragilidad del consenso sobre el que ésta se sustentaba [27].

Durante la República, las discrepancias internas de la élite política no se ocultan —al contrario de lo que sucedió en los años de la guerra civil y durante el régimen franquista, como veremos—

ni siquiera en beneficio de ese «interés general» que también es el suyo, sino que se manifiestan explícitamente rompiendo con lo que el profesor Manuel Ramírez llama la «ideología del todo» [28] y provocando, en consecuencia, debilidad en el consenso y con ello ineficacia y deslegitimación. Ésta se incrementa por la confesada desafección republicana de los sectores conservadores tradicionales que, obviamente, no sienten un «interés general» que les obligue a la coherencia de esa «ideología del todo» porque aquél interés no era su interés, ni lo fue desde la misma proclamación de la República a la que nunca aceptaron. Esta fracción enemiga, no sólo va a contribuir al fracaso socializador, sino a levantar una teoría deslegitimadora del régimen republicano que podemos enunciar en estos términos: aunque es dudosa su legitimidad de origen, no lo es en absoluto su deslegitimación de ejercicio.

En efecto; cuando el sacerdote y diputado Antonio Pildain, en el debate en las Cortes Constituyentes sobre la laicización del Estado, dice que, de acuerdo con la doctrina católica, es legítima la lucha contra leyes injustas, lucha que puede ir desde la resistencia pasiva a la fuerza armada [29] está invocando la vieja doctrina contenida en la *Vindiciae contra Tyrannos* de 1579, obra en la que, fundamentalmente, se reconoce que el poder se concede por Dios y el pueblo a condición de que se ejerza de manera responsable y para el bien moral de la comunidad; si el poder contraviene este pacto, no sólo es legítimo resistirse a él, sino un deber, máxime si el monarca «viola la ley de Dios o devasta la Iglesia» [30]. De esta doctrina ha derivado la teoría de la legitimidad de origen y de ejercicio para explicar que aunque se aceptara —que no se hizo— la legitimidad de origen de la República, ésta se fue deslegitimando por un ejercicio del poder irresponsable, por su permanente situación de crisis, por sus atropellos, por haber deteriorado el bienestar de la comunidad, etc. [31]. Las doctrinas sobre la resistencia a la tiranía, son recordadas desde algunos influyentes medios del conservadurismo español durante los años de la República. La revista *Acción Española*, en sus números de agosto y septiembre de 1933, recoge y comenta el pensamiento al respecto del jesuita talavereño Juan de Mariana [32] y de los tratadistas del Siglo de Oro español. La revista no deja de señalar tanto las similitudes entre la «tiranía de ejercicio» de la doctrina clásica y el gobierno de la República como la legitimidad ciudadana de rebelarse contra éste resistiéndose a sus disposiciones [33]. El franciscano capuchino Gumersindo de Escalante, expresa de manera contundente la posición de la revista cuando sin rebozo alguno advierte en 1934 que «cuando la República española nos haya

mostrado sus títulos de legitimidad, la reconoceremos» [34]. La negación ya desde el principio de la legitimidad republicana, había dictado el fracaso del consenso y sentenciado la imposibilidad de la socialización política, es decir, el fracaso de la República. En la presentación a una antología de *Acción Española*, leemos que a la fundación de la revista —en diciembre de 1931— le animaba un objetivo: combatir «la errónea idea, propagada a veces por gentes significadas en determinados medios católicos, de la ilicitud de la insurrección y del empleo de la fuerza» [35]...

Esta situación, naturalmente, no es aplicable a la guerra civil. En ella la legitimidad fue una responsabilidad que se depositó, como condición previa, en el ejercicio de las armas; no obstante lo cual, sabedores todos de que la legitimidad tenía un alcance mayor que el de la victoria inmediata, se inmiscuye a los aparatos ideológicos educativos y culturales en la pugna por la vindicación de la República. La victoria del Frente Popular resuelve la condición primera para la socialización política: el consenso entre las élites que apoyan la República. En Europa se pretende la resistencia al avance del fascismo mediante el «frentismo», una fórmula política que aglutina a todas las fuerzas de izquierda. En base a este modelo la coalición de izquierdas gana las elecciones en febrero de 1936 y se agrupa luego, tras el levantamiento militar, para defender el régimen republicano. Es éste un paso trascendente para que durante la guerra civil la socialización política de la República conozca el éxito que se le negó durante el primer lustro. La cohesión de este consenso se ve favorecida por la desaparición de la escena política republicana de los sectores que nunca aceptaron ese régimen, ubicados ahora en la «otra España». Las disensiones que se producen entre la élite política y social de la República se sujetan ahora a la «ideología del todo» que no fue posible durante los gobiernos reformistas; y aunque no se logran ocultar con eficacia las discrepancias, sí hay un intento de enmascararlas en beneficio del «interés general», el cual se acuña con un concepto — el «antifascismo»— que se sacraliza hasta el extremo de anatematizar políticamente al disidente de este elemento aglutinador [36]. Esta forzosa adhesión a una idea, a un régimen político, a una única ideología, enmascaradora de otras muchas, afecta a las manifestaciones educativas y culturales. La República revolucionaria de 1936 se va a servir de la coacción para convertir todos los aparatos ideológicos del Estado —también el educativo— en instrumentos no ya sólo de socialización, sino también de dominación política aunque sólo fuera al servicio de la idea conglutinante: el antifascismo, actitud que justifican por la necesaria unidad en la

defensa del propio régimen y su supervivencia. La educación, la enseñanza, la cultura, se hacen beligerantes. No cupo otra opción. De ahí que afirmemos que la socialización fue un éxito. Pero, además, lo fue porque logró instalar los valores republicanos en la mentalidad ciudadana. No sólo se socializaron estos valores en el ámbito del conocimiento, sino también en el de los afectos. Se produjo apego por la República, afección a lo que significaba [37]. Mas esta favorable inclinación se construyó sobre la exclusión. En los años de la guerra civil la identificación con la República se establece mediante un proceso de antagonismo amigo-enemigo — que recuerda la conocida definición de política de Carl Schmitt— a los que la escuela tiene la obligación de identificar. Conocer al enemigo para odiarlo, para combatirlo y desagregarlo de la nueva sociedad. Algo parecido hará el régimen franquista.

3. Educación y legitimación en el Franquismo (1936-1970)

Una de las cuestiones que más atractivo poseen en el análisis del franquismo es la de su dilatada existencia. ¿Qué puede explicar que un régimen llegado por la fuerza de las armas mantenga el poder durante cuarenta años?. Se puede argumentar que la razón reside en el férreo control que ejerció sobre la sociedad. Pero hemos dicho que la permanencia en el poder no puede valerse indefinidamente de la coacción. La cuestión gana claridad si consideramos que las familias políticas del Franquismo, para asegurar su dominio y situación de privilegio, se adaptan a las distintas situaciones por las que atraviesa el régimen, lo que explica que nos las encontremos desde 1936 hasta la transición democrática [38] aunque no sin fuertes disensiones de las que forma parte la lucha por la educación. La capacidad del régimen del general Franco para mudar, adaptarse y utilizar en su provecho, «el provecho de su permanencia», los cambios y las nuevas situaciones que fue encontrando a lo largo de tan dilatada existencia, es algo reconocido [39]. Pero de esta habilidad de transformación interesa para nuestro estudio la exigencia de recambios en la legitimidad. Un régimen con las características del franquista se sostuvo en el poder durante tanto tiempo porque supo *justificarse* y dotarse de la *legitimidad* suficiente para ser soportado por la mayoría de la sociedad. Sin duda la socialización política emprendida por el régimen franquista gozó del éxito que se le negó a la República, aunque bien es verdad que no sólo utilizó la educación como instrumento socializador, sino también recursos modernos de configuración de la opinión pública de los que no dispuso el régimen

republicano. Seguir la evolución de la legitimación política desde 1936 a 1970 —acotación temporal de este trabajo— y el papel que en ella juega la educación, requiere que abordemos también la evolución del régimen y sus diferentes fases.

Las usuales periodizaciones [40] del régimen franquista se han hecho básicamente en función de hitos económicos y políticos. Sin embargo, el estudio de la educación durante el régimen del general Franco revela la conveniencia de utilizar, además, otros indicadores. Así, la represión se nos ha mostrado como un factor importante para explicar la evolución del franquismo y sus etapas [41]. No sólo esto; se han propuesto desde la sociología otros modos de exégesis que contienen una mayor capacidad interpretativa del régimen franquista y su evolución en el ámbito de la educación. Me refiero a las teorías de la legitimidad de la dominación política. En páginas precedentes aludía a la *Vindiciae contra Tyrannos* y anunciaba, a propósito de una intervención en las Cortes republicanas del sacerdote Antonio Pildain, la teoría de la legitimidad de origen y de ejercicio, que van a ser manejadas por un lado para deslegitimar la República (por nefasto y partidista *ejercicio* del poder) y, por otro, para legitimar el levantamiento militar, la guerra civil y el régimen salido de ella, al cual se le buscará primero legitimidad de origen y más tarde de ejercicio. En sus primeros años, sobre todo durante la autarquía, el régimen se va a preocupar básicamente de lograr la primera, mientras que en la década de los sesenta va a insistir en la legitimidad de ejercicio a cuyo objetivo ayudan los éxitos alcanzados por la política tecnocrática del régimen.

Conectada a esta teoría, Paloma Aguilar [42] llama la atención sobre el interés que ofrece para analizar el franquismo la fundamentación primaria que de la legitimidad hace Max Weber, quien distingue la legitimidad de *carácter «racional»*, *«tradicional»* y *«carismática»*; la primera se basa «en la creencia en la legalidad de ordenaciones estatuidas»; en ella la obediencia no es a una persona, sino «a las ordenaciones impersonales» («autoridad legal»), y se presta en razón de una administración eficaz, continuada, rigurosa y de confianza; en la legitimidad de *carácter «tradicional»*, que «descansa en la creencia cotidiana en la santidad de las tradiciones», se obedece a la «persona del señor llamado por la tradición y vinculado por ella» («autoridad tradicional»); y, por último, en la legitimidad de *carácter «carismático»*, que se fundamenta en «el heroísmo o ejemplaridad de una persona y a las ordenaciones por ella creadas o reveladas (llamada)», se obedece al caudillo carismáticamente calificado por su personalidad, ejemplaridad, heroici-

dad, etc., («autoridad carismática») [43]. En líneas generales estos tres tipos de legitimación corresponderían a tres momentos del régimen franquista: su legitimación, sobre todo en los primeros años (1936-1941/42), residiría básicamente, en el carisma del «Caudillo», si bien esta legitimación convive estrechamente con la de carácter tradicional (1941/42-1951) y en menor medida con la racional; ésta, por último, se inicia con la tímida apertura liberal en 1951, y se prolonga con altibajos hasta la transición democrática; naturalmente, la legitimación racional no discurre sola, sino que coexiste con la de carácter tradicional, intensamente sobre todo hasta mediados de los años sesenta, y aunque ésta tampoco desaparece del todo hasta la muerte del general Franco, es aquella la que predomina coincidiendo con el período tecnocrático; y ambos factores —legitimidad racional y tecnocratismo— apoyan decisivamente la legitimidad de ejercicio.

Así, pues, atendiendo por un lado a los modos de legitimación del poder —que también ha utilizado Agustín Escolano en su análisis pedagógico del franquismo [44]—, por otro a las distintas intensidades en el ejercicio de la represión, a la evolución del pensamiento, así como también a las exigencias del estructuralismo económico y del coyunturalismo político, me acercaré al estudio de la educación como factor de socialización política durante el Franquismo considerando las siguientes fases:

1.^a De la conquista a la consolidación (1936-1951), con dos sub-etapas:

a) 1936-1941/42: de «conquista». Se insiste en la legitimidad del régimen de Franco en función sobre todo de su carisma y de la deslegitimación de ejercicio de la República. La represión ejercida es muy severa.

b) 1941/42-1951: «fundacional o de consolidación» [45]. Se busca una ideología alternativa a la derrotada en la Guerra Civil. Crisis de hegemonía interna. Incide más en la legitimación tradicional que en la carismática. La violencia política adquiere formas más ideológicas que físicas, aunque éstas no desaparecen. Aislamiento internacional. Autarquía económica.

2.^a El logro de la legitimación política (1951-1978), donde cabe distinguir:

a) 1951-1962: o «del reconocimiento internacional al desarrollismo económico». El régimen juega a «liberalizarse». La modernización pedagógica empieza a ser visible. Se pretende una legitimidad fundada en la racionalidad. La represión simbólica o ideológica

cambia de signo.

b) 1962-1970 [46]: Etapa del pleno desarrollo y del «tecnopragsmatismo» [47] socio-político y económico. Se inicia la segunda fase de una liberalización y intelectual. El tecnocratismo informa el carácter de sistema educativo. La represión continúa su mutación. Se desarrolla la institucionalización del régimen. Triunfa la legitimidad de ejercicio [48].

La educación, como aparato ideológico al servicio del nuevo Estado, será convocada a intervenir en la socialización política y a tomar parte en los procesos de búsqueda de legitimidad del régimen, como se verá a continuación.

3.1. *Educación, violencia y legitimidad política (1936-1951)*

En esta etapa, especialmente en los años que hemos nominado «de conquista», la socialización política encuentra dificultades que proceden tanto de las resistencias de las personas a conceder su adhesión al nuevo régimen cuanto de la dificultad de configurar un constructo de valores políticos que provoquen un consenso sólido e incuestionable. En este contexto de resistencia espiritual y de confusión ideológica tiene lugar una auténtica «conquista» de las voluntades y de un cuerpo doctrinal más o menos aglutinante. En esa tarea de «toma» de las afecciones intervienen los procesos simultáneos de deslegitimación de la República y de legitimación del nuevo régimen. Ésta y aquélla se llevan a cabo mediante un triple procedimiento: la violencia política, la interpretación carismática de la figura de su líder, y la instauración de los «valores tradicionales»; estos tres modos proveen al régimen de una triple legitimidad: la «legitimación de la violencia», efímera e insostenible por sí sola a largo y medio plazo pero sumamente eficaz por su capacidad de desarticulación de la anterior legitimidad y de sus apoyos legales, espirituales y humanos; la complementan la legitimación «carismática» y la «tradicional» que confieren al régimen una nueva, consistente y más asumible interpretación de su razón de ser.

Desde el inicio de la guerra hasta 1951 tiene lugar la etapa ideológica por excelencia de un régimen que necesita legitimarse. A pesar de la diversidad de intereses de las distintas familias —sobre los que, no obstante, se impone el arbitraje unificador de Franco— se configura, en favor del «interés general», un cuerpo ideológico que proporciona el consenso necesario para la socialización política. La edificación de este constructo doctrinal aglutinante —«ideología del todo»— no sólo produce cohesión entre el bloque social

que apoyó el levantamiento, sino que proporciona a estas fuerzas directoras el referente en torno al cual exigir adhesiones y sobre el que levantar la legitimidad de la dominación del poder. La represión, física e ideológica, fue extremadamente dura, sobre todo hasta 1941-42. Su fin primero nacía de la conveniencia de sustentar al nuevo orden, irradiando el miedo indiscriminado que hiciera más fácil el «aprendizaje» de las nuevas ideas. Objeto especial de esta represión fueron los cuerpos docentes, en especial el Magisterio primario, uno de los pilares para la obtención de legitimidad. La represión tiene, además, una innegable función de borrado de toda aquella memoria que es percibida como contraria, bien sea lejana o inmediata, sobre todo de ésta última que procede del régimen republicano al que se substituye. Se hace necesario, en consecuencia, un nuevo «aprendizaje político» que requiere sedimentarse en el «no-recuerdo» y, a lo sumo, en un pasado que se admite mejor cuanto es más lejano. Así, pues, junto a los transmisores del recuerdo, los lugares de la memoria —aquellos donde la memoria está encarnada de manera especialmente deseada [49]—, también van a ser purgados: las bibliotecas, los libros, los nombres de los centros de enseñanza, los juguetes literarios (tebeos, cuentos...); las fiestas y conmemoraciones escolares; la lengua, vehículo en el que viaja la memoria, si es portadora de un pasado diferente al «español», será prohibida y acosada; purificadas fueron también las formas del recuerdo: los símbolos escolares, las lecciones pedagógicas, el lenguaje, la estética...; incluso los nombres de los enemigos, o que recuerden sus ideas (nombres propios como Fraterno, Liberto, Floreal, Armonía, Iñaki, Kepa, Koldobika, etc.), son borrados de la memoria colectiva, hasta el extremo de que los hechos tenidos por deleznable son cometidos por figuras sin nombre (las «turbas» generalmente) y la guerra parece haberse hecho contra fuerzas anónimas sólo identificadas por su color (los rojos) y por sus atropellos que, a la postre, servirían para justificar la intervención militar.

El borrado de la memoria forma parte del proceso de deslegitimación republicana. Condenar su política debía servir para legitimar la que ahora se propone. En consecuencia, se fabrica un discurso catastrofista —del que se culpa a la República— al que se contraponen otros heroicos que protagonizan los generales alzados en armas y algunos líderes civiles. Este discurso presenta al «tirano» de nuevo cuño —el régimen republicano— contra el que se levanta en una nueva cruzada el auténtico pueblo español que se niega a desaparecer; este pueblo, representado por su Ejército, cumplió un deber sagrado: salvar a España. Mientras los escolares apren-

dían este discurso tremendista, los adultos persistían en sus esfuerzos por legitimar el levantamiento militar elaborando una nueva versión de la antigua *Vindiciae contra Tyrannos*. Las revistas católicas de los Institutos Religiosos llenaban sus páginas con citas de los famosos teólogos y juristas católicos que legitimaron la sublevación contra el tirano: Santo Tomás de Aquino, el dominico Francisco de Vitoria y el jesuita Francisco Suárez son reinterpretados e incluso conscientemente tergiversados «si con ello favorecen la actuación de los militares» [50]. El ministro de Educación, José Ibáñez Martín sitúa la «Cruzada» de este providencial Ejército en favor de la verdad al mismo nivel que las guerras emprendidas en el siglo XVI contra los errores teológicos, lo que provee al Movimiento de una legitimación claramente espiritual [51]. A este discurso que pretende legitimar el origen del nuevo Estado deslegitimando el ejercicio de la República, se añade la legitimación carismática de su líder: Franco. Aunque la teoría del caudillaje tiene manifestaciones posteriores a los primeros años cuarenta [52], no tiene la audiencia de que disfrutó durante el primer lustro del régimen, una presencia que sí logrará la legitimación tradicional en consonancia con el mayor poder de los sectores católicos y conservadores.

La ideología catastrofista y deslegitimadora de la República, la presencia de la doble legitimación carismática y tradicional y, en fin, el proceso de conquista y consolidación de la legitimidad de origen en la que confluyen las anteriores, son visibles tanto en los discursos y escritos de estos años como en los libros escolares y en las disposiciones legales sobre enseñanza. La pugna por lograr la legitimación de la dominación es meridianamente visible en los libros escolares —privilegiado «espacio de memoria» [53]—, sobre todo en los de Historia, también en los de Formación del Espíritu Nacional y formación Cívico-Social [54] y menos en los de Literatura. El régimen mostró sus preferencias por la enseñanza de la Historia sabedor de que ésta es un instrumento eficacísimo para la educación política, susceptible de ser intervenido en sus registros para lograr la legitimación que convenía al nuevo Estado. Durante el «periodo azul» del Franquismo, sobre todo en sus momentos más duros, la Historia es convocada, en consecuencia, para deslegitimar el régimen abatido y legitimar el nuevo. Al primero se le sataniza, al segundo se le crea una imagen providencial que presenta al régimen como necesario. Los textos escolares reflejan claramente este doble discurso: deslegitimación para la República y legitimación del nuevo régimen. En efecto, en los libros escolares

de los primeros planes de estudio predomina un tratamiento «panfletario» de la República tanto más agresivo cuanto más cercana a ella en el tiempo es su fecha de publicación. La diatriba contra la República es implacable. Las referencias a ella aparecen repletas de descalificaciones para unos y de exaltaciones para otros [55]. La guerra civil se instrumentaliza como organizadora del caos, creando, gracias al nuevo orden que instaura, una nueva era [56]. Se destacan las figuras más representativas del Movimiento Nacional, entre las que Franco ocupa un lugar destacado, apareciendo como una figura salvadora, providencial y carismática. En definitiva, el discurso que se elabora es una justificación del levantamiento —necesario, espontáneo, popular y justo [57]—, de la guerra y, por tanto, de la legitimidad de origen del nuevo régimen [58]...

El carisma con que se revistió al general Franco vino a incrementar la legitimidad del régimen. Se confecciona una concepción del líder asentada en una doble legitimidad del caudillaje: legitimidad cesarista o «ductoria» (Franco como «ductor», guía, caudillo)— y legitimidad «sotérica» (Franco como *σωτηρ*, «salvador») [59]. El primer tipo de legitimidad, informada en buena medida por valores de índole militar, predomina sobre todo durante la guerra, un tiempo de excepción (el caudillo, —como el dictador romano— justifica su poder en la victoria que asegura la supervivencia de la nación y en las garantías que ofrece para resolver el caos social), pero cabe prolongarla algunos años más en cuanto que se sigue utilizando como recurso autenticador de la dominación. La legitimidad «sotérica», hunde sus raíces en la recuperación —salvación— de los valores tradicionales de España (exaltación nacional, catolicismo, tradición...) puestos en peligro por un régimen «tiránico». Franco, como *σωτηρ*, —salvador— es enviado por la Providencia para proteger a España; José Pemartín cree que el Caudillo es el «representante de la Providencia, Salvador de España y Hacedor de su futura Historia» [60], en cuya misión está asistido por la complacencia divina: «Caudillo de España por la Gracia de Dios». La legitimidad «sotérica» tiene mucho que ver con la «legitimidad tradicional» que describe Max Weber. Según ésta Franco ya no sería sólo el caudillo militar sino que, como salvador, encarnaría la «persona del señor llamado por la tradición y vinculado por ella» («autoridad tradicional») [61]. La legitimidad tradicional, con la que se sienten más cómodas las distintas familias del régimen —a excepción tal vez de los falangistas— es la predominante a partir de 1941/42, prolongándose hasta casi el final del régimen, aunque, como veremos, coexistiendo a partir de los sesenta con la legitimidad «racional», y ambas llenando de sentido la «legitimidad

de ejercicio», fin último de los esfuerzos legitimadores del régimen.

Los libros de texto reflejan así mismo la legitimidad carismática. Sobre todo los de Historia, pero también en los programas de Educación Cívico-Social, se destaca el culto a la personalidad del Jefe, del «Generalísimo» [62]. Gregorio Cámara recoge los diversos aspectos bajo los que se presenta la figura del Caudillo: «Salvador de España frente a la revolución y el comunismo», «elegido por Dios, restaurador de la civilización cristiana», «autor de la paz y del bienestar presentes», «ejemplar padre de familia y padre de todos los españoles» especialmente preocupado por la niñez y la juventud, «Franco, compendio de todas las virtudes cristianas y modelo de caballero español» [63]...

Pero la justificación del levantamiento militar y de la guerra civil no se agota ni en el discurso deslegitimador de la República ni en la legitimidad carismática del caudillo; conforme se va decantando en favor del conservadurismo católico la correlación de fuerzas en el seno del Franquismo y de acuerdo con la evolución política del nuevo régimen, el aparato escolar y sus instrumentos van elaborando un nuevo discurso más anclado, como hemos dicho, en la tradición, y menos en el carisma, un discurso que van a recoger también, junto a los ya vistos, los libros escolares. Así lo han evidenciado las investigaciones sobre el particular. Valls Montés ha observado que el esquema interpretativo que siguen los manuales de historia del Bachillerato franquista hasta 1953 está casi exclusivamente basado en la tradición conservadora reaccionaria española que recoge las aportaciones de Menéndez Pelayo y de sus continuadores de Acción Española, y que insiste en el catolicismo antiilustrado, en el antiliberalismo y en el autoritarismo del poder político [64]. A parecida conclusión llega Esther Martínez, quien detecta una fuerte influencia de Acción Española [65], Ramiro de Maeztu, etc. Para esta autora, la Historia que se enseñaba durante el primer bachillerato franquista, sirvió para consolidar los logros contrarrevolucionarios y crear modos de conducta que no cuestionaran la sociedad; estas actitudes regresivas se favorecían mediante la enseñanza de un pasado modélico no conflictivo, a través de personajes cuyos ejemplos y méritos estaban manipulados, mediante la ocultación de hechos que pudiesen contradecir los discursos elaborados y negando todas aquellas ideologías que podían resultar «extremadamente peligrosas para un poder establecido por la fuerza»; el futuro se asentaba en el pasado apelando a la religión católica como su eje vertebrador, rescatando la tradición histórica, legitimando la autoridad y el poder del Caudillo «salvador de una España que se destruía a sí misma» [66]. En

definitiva, estos tres discursos —deslegitimación de ejercicio de la República, legitimidad carismática y legitimidad racional— se hayan presentes en los manuales y libros de lectura franquistas con mayor o menor intensidad en consonancia con la evolución política del régimen.

Parte de este discurso legitimador —sobre todo el de tipo tradicional, quizá por la mayor influencia de la Iglesia en el aparato normativo de la enseñanza— aparece plasmado, como no podía ser de otro modo, en la legislación educativa. Repare el lector en los principios que informan la Ley de 1938 que reforma la Segunda Enseñanza: su finalidad fuertemente elitista y aristocrática, su acendrado catolicismo integrista y tridentino [67], la exaltación patriótica y totalitaria, la fuerte presencia de la cultura clásica y humanística «camino seguro para la vuelta a la valorización del Ser auténtico de España», la relegación del positivismo científico y del racionalismo... En suma, el respeto a la tradición, el temor a la autoridad, la aceptación sin reparos de la voluntad divina, la inculcación de la disciplina y la jerarquía, la resignación pasiva, son aspectos que emanan de esta ley [68] y que favorecen el dominio y los privilegios de los sectores tradicionales que apoyaron el golpe militar del 18 de julio. Algo similar cabe decir de la Ley sobre Ordenación de la Universidad Española de Julio de 1943 que, como recoge en su preámbulo, «se inspira en los más sólidos principios tradicionales». Jerarquía, monolitismo centralista, elitismo y espíritu aristocrático, religiosidad, patriotismo, disciplina, uniformidad, dogmatismo, son algunas de las notas que caracterizan la nueva Universidad asentada sobre los viejos y novedosos —eternos— principios de la tradición [69]. El mismo anudamiento con la tradición tiene la Nueva Ley de Educación Primaria de julio de 1945 y parecidos anclajes que la ley de Ordenación Universitaria. Si la República de 1931, se dice en la Ley, arrancó el sentido cristiano de la educación, ensalzó el materialismo y la desnacionalización y negó la conciencia histórica española, el Movimiento Nacional restaura especialmente en la enseñanza primaria la formación católica, la unificación de la conciencia de los españoles al servicio de la Patria e invoca como fundamental principio el religioso; «la Escuela española, en armonía con la tradición de sus mejores tiempos, ha de ser ante todo católica».

3.2. Legitimidad racional, modernización pedagógica y educación tecnocrática: hacia la legitimidad de ejercicio (1951-1970)

La segunda de las grandes etapas del Franquismo, se inicia con el final del aislamiento. El desbloqueo culmina con el recono-

cimiento internacional que al tiempo que consolida la posición del régimen le empuja a adaptarse a sus exigencias. España firma el concordato de 1953 con la Santa Sede y va siendo admitida en las Organizaciones Internacionales. Llegan los embajadores y los primeros préstamos extranjeros, lo que posibilita la compra de bienes de equipo y de materias primas que modernizan y hacen crecer la industria. Se potencia la economía de mercado en detrimento del intervencionismo estatal; pero, si bien se incentiva la política industrial, se hace sin planificación. Los desequilibrios son visibles. En el nuevo Gobierno de 1957 entran los tecnócratas ligados al Opus Dei —que se fijan el objetivo de lograr un desarrollo más equilibrado— y se prescinde aún más de Falange y sus ideales economicistas. La fase de la autarquía estaba, pues, agotada, siendo definitivamente abandonada en 1959 con el Plan de Estabilización económica que da inicio al llamado desarrollismo.

La necesidad de acomodarse a estas nuevas exigencias tiene fundamentales implicaciones para el objeto de nuestro trabajo. La más sustancial reside en la nueva «imagen» y el recambio ideológico que el régimen ha de presentar no sólo en el exterior sino también dentro de sus fronteras, una nueva política que le dé continuidad sin ser cuestionado; es decir, el régimen busca proveerse de una nueva legitimidad. En este intento ya no le sirve el integrismo ideológico que tan eficazmente utilizó en la etapa anterior, un pensamiento que se mostró especialmente inane ante la entrada de nuevas ideas que pusieron de relieve la pobreza intelectual de ese pensamiento tradicional, «su futilidad y su esterilidad de cara a la elaboración de una concepción capaz de legitimar lo establecido y aglutinar una amplia base social en torno a ello» [70]. En consecuencia, se va elaborando un nuevo pensamiento que se nutre del desarrollo de las ciencias humanas y sociales, el cual, aunque pueda parecer una operación más de recambio, va dando cabida con mucho esfuerzo a una memoria alternativa a la oficial y, con ello, a una versión diferente del pasado con la que al menos una parte de la sociedad se siente más identificada [71].

En efecto; el régimen de Franco, a partir de su reconocimiento internacional, se siente afianzado; en consecuencia, no necesita utilizar los mecanismos de «conquista» y de «consolidación» que empleó en la etapa precedente; ya no precisa de continuados y extremos aparatos represivos; esto no quiere decir que el régimen renuncie a perder el control sobre la memoria colectiva y, por ende, a seguir su labor de socialización, razón por la que continúa utilizando la represión física e ideológica con el fin de compensar esa pérdida de control sobre la memoria total; pero sí se produce

un cambio de signo en los mecanismos de represión, conmutando las leyes represoras de guerra y postguerra de responsabilidades políticas por otras insistentes en la salvaguarda del orden público y de la legalidad social y política existente; se pretende «racionalizar» la administración de la justicia y desmilitarizar los procedimientos represivos» [72]. El régimen decide erigir una legitimidad más incontestable fundada en la potenciación del consumo, de los servicios, de la productividad, en las promesas de un acercamiento a Europa, en el bienestar, la eficacia, etc..., elementos éstos que forman parte de esa ideología legitimadora que tendrá su más claro exponente en la década de los sesenta y primera mitad de los setenta con el tecnocratismo. Simultáneamente, tenderá a ir dotándose de la «legalidad» que se le cuestionó al hacerse con el poder por métodos no democráticos y que en el período precedente intentó paliar, para consumo interno, con la legitimación carismática y tradicional tendentes a otorgarle la legitimidad de origen, como hemos visto. En esta nueva etapa de apertura al exterior, el régimen pretende asentarse más en la «legalidad de las ordenaciones estatuidas», en la «autoridad legal» o impersonal —en la terminología de Max Weber— que en la autoridad personal del caudillo o de la tradición. Así, conviene recordar cómo en 1958 se aprueban los «Principios Fundamentales del Movimiento», con la pretensión de proporcionar un aire de constitucionalidad al régimen. En 1966 se extinguen las responsabilidades políticas derivadas de la Guerra Civil y se hace el Referéndum sobre la Ley Orgánica del Estado que se aprueba el año siguiente; de 1967 son las Leyes Fundamentales del Reino, año en que también ven la luz la Ley de libertad religiosa, la Ley del Consejo del Reino y la Ley Sindical. Este esfuerzo por fundamentar la legitimidad en la legalidad proporciona la institucionalización y estabilidad política y social necesarias para aminorar la intensidad represiva del aparato político [73]. Dicho de otra manera: la situación a que se ve abocado el régimen tras su salida del aislamiento internacional le empuja a buscar una legitimación más firme que, además, esté en sintonía con lo que el exterior espera de él.

Después del bloqueo, que evidenció la dependencia de la economía española de la internacional, el régimen no tiene más opción, si quiere perdurar, que presentar una nueva ideología que lo legitime, y optará por asentarse en la legalidad de las instituciones y por la «desideologización», es decir, por la elevación del nivel de vida y el bienestar, por la movilidad social y la igualdad de oportunidades, por la eficaz y legal gestión de los recursos, en fin, por la modernización, la eficacia y la racionalidad. Traducido a términos

educativos, esta ideología se expresa en términos de igualdad de oportunidades y selección acorde con las aptitudes, de profesionalización del docente (el técnico, el experto), de la educación como factor de movilidad social y de rentabilidad económica, del entendimiento de que el presupuesto educativo no tiene que verse como gasto sino como inversión; se trata, en suma, de imbricar la educación con el mundo productivo. «Estos principios —dice Lerena— sumados a los de *participación, desarrollo, nivel de vida, racionalización, planificación, modernización, democratización*, vienen constituyendo y, al parecer van a constituir, la base de nociones en que descansa la legitimación y consagración del orden social vigente» [74].

La desideologización es, naturalmente, un enmascaramiento de la realidad y, por ello, se convierte en una nueva ideología, y el desarrollo, en tanto que su concreta expresión, goza de la misma etiqueta. No lo cree así Gonzalo Fernández de la Mora quien, en un libro cuyo título ya es suficientemente expresivo de los derroteros que emprende el nuevo pensamiento en la década de los sesenta y setenta —*El crepúsculo de las ideologías* (1964)—, niega que el desarrollo sea una nueva ideología, pues se rige por los hechos, por prescripciones sabias y exactas, y que, al igual que la justicia, es un ideal constante. El experto es quien dirige el desarrollo, no el ideólogo a quien substituye. La ética y las leyes físico-matemáticas, económicas y sociales suplantán a las ideologías. En consecuencia, la administración y la política se apoyan en la ética y en la racionalidad, en las «ideas rigurosas, adecuadas y concretas», no en las ideologías que, por el hecho de serlo, son instrumentos imperfectos —como demostraron al provocar la guerra civil— e inadecuados «para resolver las arduas y especializadas cuestiones políticas de nuestro tiempo y, singularmente, las planteadas por las exigencias del desarrollo económico-social» [75]. El saber experto, la economía, la eficacia, el desarrollo, los balances, se presentan como ideas no contaminadas que se justifican por sí mismas, por sus resultados. La política tendría poco que ver con la economía: «el desarrollo político vendría dado por añadidura cuando se alcanzasen determinados niveles de desarrollo económico» [76]. Es claro que para el poder resultó más inocuo el liberalismo económico que el político [77]. Sin duda fue así porque la legitimación de la dominación que se realiza por medio de políticas fundamentadas en la eficacia (tecnocracia) se sirve del mito de la neutralidad que presentan, por ejemplo, los «balances», cuya bondad o maldad no depende de las ideas sino de una gestión racional, propia de la razón. Naturalmente, esto es aplicable a las políticas educativas

fundadas en el tecnocratismo dado que también se sirven del «mito de la neutralidad de la ciencia de la educación» [78]. El desarrollo económico deviene en un instrumento legitimador que, al pretender la desvinculación de la política, aliena a la llamada nueva clase media entregándola a la sabiduría incontaminada del experto. Es el triunfo de la legitimidad racional que alimenta la legitimidad definitiva, la de ejercicio. Pero no renunciará a utilizar las otras «legitimidades» como mecanismos de control cuando convenga; de aquí el acierto de la expresión «tecnopragmatismo» que emplea Manuel Ramírez. Igual dará que ahora la nueva ideología se configure en torno al desarrollo, al consumo, al saber experto, a la movilidad social, al europeísmo [79], a la autoridad racional en suma, porque cuando convenga se apelará a la autoridad carismática y a la autoridad racional. Dicho de otro modo: a partir del 1959, año del Plan de Estabilización, el régimen inicia decididamente un proceso de legitimación mediante el ejercicio a costa de la legitimidad de origen recurriendo a «una nueva retórica política vacía de referentes ideológicos explícitos», lo cual sin duda se consigue; sin embargo, no dejará de «festejar nunca el origen, puesto que no pretendía socavar, sino reforzar, la autoridad de un régimen apoyado tanto en el pasado como en el presente» [80].

Pero ¿cómo se incardina la política educativa del régimen con la situación descrita?; ¿de qué manera incide en el arraigo de la legitimidad racional y, consecuentemente, en la legitimidad de ejercicio?. En Julio de 1951 llega al Ministerio de Educación Ruiz Giménez con el encargo, entre otros, de aplicar una política más aperturista que la de Ibáñez Martín y dotar de racionalidad a la Universidad: organizarla jurídicamente substituyendo la autoridad de las personas por la de las leyes [81]. Como es sabido, la gestión de Ruiz Giménez fracasó, pero propició la presencia de dos elementos que resultarían trascendentales para la educación de la época; por un lado, un cambio en la orientación general de la cultura española que refleja el similar giro producido en Europa: el tránsito de una etapa «existencialista» —«más dramática y angustiada, con predominio de planteamientos de carácter filosófico-humanista»— y más propia de «épocas de escasez» —guerra y postguerra—, a otra «neopositivista», «más opulenta y segura de sí misma (...) más preocupada, a su vez, por la eficacia y el trabajo rigurosamente científico» y más acorde con «épocas de crecimiento y abundancia» [82]. Por otro lado, provocaría la entrada en el poder de lo que Rafael Calvo Serer denominó «tercera fuerza», es decir, personas del Opus Dei y los sectores neocapitalistas a ellas vinculadas que, en su afán por «satisfacer las necesidades políticas

y económicas de la oligarquía monopolística» van a servirse, entre otros medios de control y de adaptación social, del sistema educativo [83]. El profesor Escolano ha mostrado este doble condicionamiento en la educación durante el desarrollismo, lo que, como venimos diciendo, es congruente con la introducción de la ideología de la eficacia y de la racionalidad política y económica que en su traducción pedagógica implica la apuesta por «criterios de racionalidad tecnológica y de productividad y eficacia en las estructuras educativas y en los procesos y métodos pedagógicos» [84]; pero recuerda algo que otros han señalado [85] y que también nosotros constatamos: que a pesar de que el modelo pedagógico presta especial atención a las exigencias de la economía, del positivismo y del funcionalismo, mantiene aquellos rasgos básicos que dan unidad al sistema, lo que explica las dos pedagogías convergentes que Agustín Escolano identifica, una de «corte espiritualista» y otra que se nutre del positivismo, y que corresponden a sendos discursos también superpuestos, el de la racionalidad («discurso funcional») y el que pretende mantener la «dogmática del régimen» («discurso ideológico») [86]; o, si se quiere, por continuar con la terminología de nuestra exposición, nosotros detectamos, en efecto, la superposición de una doble ideología: la que persigue la legitimidad de ejercicio (que apela sobre todo a la racionalidad) y que será la predominante ya hasta la desaparición del régimen, y la ideología que recuerda la legitimidad de origen (legitimidad tradicional y, ya en mucha menor medida, la carismática), legitimidad de origen que va perdiendo fuerza y que hace su primera concesión importante a la de ejercicio con el Plan de Estabilización de 1959 [87]. Pero adviértase que estamos señalando la configuración de una nueva ideología como recambio que necesita el régimen para prolongarse, con lo que a efectos de control político e ideológico podría aplicarse a esta estrategia la máxima gattopardiana de Giuseppe di Lampedusa: cambiar algo para que todo siga igual.

El neoescolasticismo del modelo pedagógico de la primera etapa del régimen se mostraba insolvente para atender a las exigencias que planteaba su necesidad de legitimación racional y de ejercicio, legitimidad que pasaba por no dejar escapar el reto del desarrollo económico y sus conexiones con la educación. A partir de 1957 son numerosos los informes elaborados por los expertos en los que se contempla la relación entre los sistemas educativo y productivo. En todos ellos se insiste que los objetivos propuestos en materia económica no serán posibles si no se invierte preferentemente en capital humano, lo que significaba conceder a la edu-

cación un valor estratégico en la política de desarrollo [88]. A partir de entonces se invertirá en enseñanza con el fin de producir mano de obra cualificada y de «hacer más productivo al trabajador» [89].

Estas exigencias propician que las posiciones que poco a poco va perdiendo el ideologismo las vaya ocupando un cierto tecnicismo pedagógico que se manifiesta en la introducción de nuevas metodologías didácticas, de la Planificación educativa —un medio de conectar la educación al desarrollo [90]—, y del surgimiento de pedagogías positivistas susceptibles de acomodar los contenidos de la enseñanza y sus modos a las nuevas necesidades. A éstas responde la reforma de la enseñanza primaria emprendida en 1965. Las modificaciones que conoce tanto la enseñanza primaria como la secundaria se insertan en un marco de racionalización a pesar de que los contenidos siguen siendo esencialmente ideológicos [91]. Esta observación exige que pongamos de manifiesto la existencia simultánea de racionalidad e ideologización en la legislación escolar de esta segunda etapa.

La Ley de Ordenación de la Enseñanza Media de febrero de 1953 seguirá no sólo respondiendo a la orientación católica de sus enseñanzas sino que sigue siendo una ley elitista y clasista, a pesar de que, acorde con las necesidades de mano de obra cualificada, pretenda que el grado elemental de la enseñanza media llegue a todos, pero no así el grado superior que sigue preservado para una minoría [92]. Con todo, en el Bachillerato que dimana de la Ley de 1953 se deja ver la pretensión de responder a exigencias de mayor eficacia y racionalidad. Pero, como es obvio, serán las enseñanzas de formación profesional las que se ajusten más a los requerimientos del crecimiento económico. La Ley de Formación Profesional Industrial de julio de 1955 es impulsada por el reto de la industrialización, por lo que plantea la precisión de relacionar el sistema educativo con las necesidades económicas del país, sin que ello obste para que la ley insista en su inspiración católica [93]. La Ley de julio de 1957 sobre ordenación de la Enseñanzas Técnicas se acomoda también al afán de rentabilizar al máximo el esfuerzo humano en interés del bien común, reclamando una sólida formación de técnicos acorde con los requerimientos del ejercicio de la moderna tecnología. Incluso, la Ley de abril de 1964 que amplía el período de escolaridad obligatoria hasta los catorce años, obedece, además de a razones sociales, a imperativos de índole económica. Y cuando por la Ley de abril de 1967 se decide la unificación del bachillerato elemental eliminando las diferencias entre el bachillerato general y el laboral, no sólo se señala que los

saberes teóricos son útiles para la Universidad sino también para la formación profesional, pero se advierte que esta unificación «no deberá suponer en modo alguno un predominio inmoderado de la formación clásica», sino integración de lo mejor del bachillerato laboral en el marco de la formación general. Esta Ley hacía única la enseñanza elemental que convertirá en obligatoria la Ley General de Educación de 1970. Y es que, ya para entonces, se había hecho del todo insostenible la disociación entre demandas sociales y económicas y las estructuras de un sistema educativo que, pensado para otras causas, había ido sufriendo constantes modificaciones puntuales al socaire de los dictados económicos y políticos. La culminación de los planteamientos eficientistas del tecnocratismo exigieron un libro blanco primero y una Ley general después que afectara a todo el sistema educativo y que aquí ya no estudiamos.

Si la modernización pedagógica, que ya se fuera pergeñando durante el ministerio de Ruiz Giménez no será visible en la práctica hasta bien entrada la década de los sesenta [94], en mucha menor medida podrá ser contemplada en los libros escolares. En éstos, más que modernización, se observa un desigual esfuerzo por sintonizar con las nuevas realidades políticas del país. Tras el aislamiento se respira un nuevo espíritu que, como es obvio, se muestra tanto más liberal cuanto mayor es su proximidad a los años de la transición democrática, liberalismo al que no es ajeno el logro de la legitimidad de origen y el empeño en conseguir la legitimidad racional y de ejercicio. Este deseo y la consecución de aquella meta propician que la necesidad de justificación que ahora tiene el régimen cambie de signo y de antagonistas; en consecuencia, la historia empieza a contarse de otra manera y de ello se hacen eco los libros escolares. En estos las otras memorias distintas a la oficial aparecen mejor tratadas. Aunque, básicamente, los protagonistas son los mismos, a excepción quizá de Falange que aparece con menos profusión, los «enemigos» tienen una caracterización y un tratamiento diferentes. Ya en los textos escolares que se aprueban en los años cincuenta se va olvidando la narración catastrofista de la etapa anterior y el revanchismo contra los republicanos está menos presente, aunque todavía algunos textos sigan empleando el antiguo lenguaje; pero ya en los sesenta son más los libros que emplean incluso una terminología más desideologizada. En cuanto a la guerra civil, tiende a ser asumida como un conflicto de todos y, cuando termina la década de los sesenta, la mayoría de los libros utilizan esa denominación o la más neutra de «lucha», pero apenas si aparecen las de «Cruzada» o

«Alzamiento»: también aquí «se ha cumplido una labor dis- tancia- dora» [95]. Y es que, como decimos, no interesa tanto justificar el hecho militar cuanto explicar y difundir las bases del Movimiento [96], una construcción doctrinal más fundada en la legalidad y que coadyuva a otorgar legitimidad racional al régimen. Por otra parte, el mito de los vencedores se diluye con el paso de los años; las gestas heroicas celebradas de manera arrebatada en los cuarenta, apenas si ocupan el espacio de una notificación en los sesenta: «es el mito residual» [97]. En cuanto a los personajes el único que sobrevive es el general Franco, aunque biografiado de manera dife- rente y acorde con la nueva legitimidad que se impone; ya no será elogiado como el salvador carismático sino como el «hacedor» de la paz, del progreso, del bienestar, de la reconstrucción nacional: construye pueblos y ciudades nuevas, inaugura pantanos y vivien- das, levanta sanatorios y escuelas [98], es decir, aquello que da racionalidad a la existencia del régimen y le otorga legitimación de ejercicio.

En definitiva, en los textos escolares se reorienta el discurso ahora hacia el logro de la concordia y la convivencia entre todos los españoles, hacia la reconstrucción de España, para lo cual la figura de Franco —«pa- cificador»— es esencial. Es llamativo que en los sesenta haya libros que ignoren la Guerra Civil, pero, como anota Garnacho del Valle, «este «olvido» del conflicto no conlleva también el olvido de los ideales del Movimiento»; lo que sucede es que ahora interesaban otros temas que convenía llegaran a la conciencia de los alumnos y «que se repetían en todas las edicio- nes de libros y enciclopedias: el trabajo, las relaciones humanas, la autoridad y la libertad, la conciencia nacional» [99]. De tal ma- nera que si antes, como vimos, la guerra era «organizadora del caos» (legitimidad de origen), ahora será poco conveniente narrar sus episodios porque desvían al escolar de la intención prioritaria: la legitimidad de ejercicio. Sólo a finales de la década de los sesen- ta, cuando se agudiza la polémica entre los continuistas que de- sean prolongar la vida del régimen incluso tras la muerte de Franco y los reformistas que buscan su apertura, los libros escolares reproducen la desorientación que la propia vida política padece; en ellos «se sacan conclusiones contradictorias. Mientras en determi- nadas publicaciones parece haber una vuelta al pasado (aunque con un lenguaje apropiado a los tiempos), en otras se hace un análisis mucho más historicista del conflicto, más real e imparcial. Pero ambas tendencias tienen algo en común: la necesidad de la concordia» [100] y de atender a una convivencia necesaria. No

sorprende que la editorial Doncel —soporte de los textos escolares de la Delegación Nacional de Juventudes— publique el libro de Eugenio Frutos con el significativo título *La convivencia humana* (1959) en el que se subraya que convivir es vivir en armonía comprendiendo a los demás [101]; incluso un texto escolar que parece presentar escasa carga ideológica —*Política económica* de Fuentes Quintana y Velarde Fuertes también de 1959—, además de señalar algunos de los postulados del tecnocratismo y después de hacer una solapada alusión a la legitimidad de ejercicio, incluye en su presentación un reconocimiento al trabajo de los españoles de todas las épocas sin que aparezca denuesto alguno para el régimen republicano [102].

Y Gonzalo Torrente Ballester escribe en *Aprendiz de hombre* (1960), sobre la victoria y la derrota con estas alusivas palabras:

«Ganar y perder. ¿Es fácil? ¿Sabe ganar cualquiera, sabe perder cualquiera? El triunfo puede ofender la dignidad del vencido, y, entonces, redundar en menoscabo de la dignidad del vencedor. El ofendido puede ofender la dignidad del victorioso, apenarlo de su triunfo. ¡Qué difícil juego moral éste de la victoria y la derrota, y cuántos delicadísimos sentimientos humanos pueden herirse» [103].

Sin embargo, también en la editorial Doncel, al igual que en la vida política —donde había seguidores ya de la legitimidad de origen, ya de la de ejercicio y otros que mostrando sus preferencias por ésta no dejan de mirar a la primera [104]— aparece esa no aceptación sin fisuras de la legitimidad racional que presentan los tres libros señalados; así, un cuarto, éste de Eugenio de Bustos —*Vela y Ancla* (1959)— si bien no alejado de esta racionalidad, presta mayor atención a las viejas lecciones sobre la jerarquía, la obediencia, el mando, el jefe, el orden de las cosas, la unidad de España..., aunque también recorre la diversidad de España y cuida de no herir la memoria colectiva con alusiones al más inmediato pasado; así, cuando explica «la rebeldía ante la justicia», lo hace en términos totalmente distanciados a como lo hicieron los textos de apenas quince años atrás que llamaban al derrocamiento del «tirano» encarnado en la República: «Cuando quien manda no obedece la eterna ley que ordena buscar el bien de todos los obedientes; cuando el señor no sabe ser esclavo del amor, se rompe el invisible lazo de la obediencia y los hombres eligen los ásperos, agrios senderos de las sublevaciones. Como Bernardo del Carpio, como la reina Isabel la Católica... Como Guillermo Tell (...)» [105].

Por último, señalemos las frases que dan comienzo a sendos libros de José María Poveda Ariño, también de Doncel (1966) — *Formación Social* uno, y *Convivencia Social* otro— que a propósito de la conquista del Everest, evocan episodios de la más reciente historia española: «por primera vez una victoria de unos hombres no exigía la derrota de ningún bando contrario. No hubo, ni había habido, bandos contrarios (...), convirtieron su victoria en victoria de todos» [106].

4. *Para concluir: algunas reflexiones más para un fracaso y un triunfo*

Dice Santos Juliá que «la República no fracasó: fue, sencillamente, fracasada» [107]. Su destino, en efecto, parecía inevitable considerando las condiciones en que se produce su llegada; algunas ya las intuyó Azaña en su empeño de hacer de España un país nuevo, una nación moderna, lo que requería un poder centralizado, administrativamente eficaz y civilmente gestionado, un país capaz de construir conscientemente su destino; se es nación, decía Azaña, cuando sus ciudadanos alcanzan la libertad y se configuran como comunidad [108]. Y la llegada de la República acontece en un país muy fragmentado social y políticamente, que no tenía resueltos los problemas que ya solucionaron otras naciones vecinas y que Azaña quería solventar con sus reformas. La República quiso modernizar al país, pero no calibró bien las resistencias que encontraría y los apoyos sociales del poder civil [109]. Son ejemplos de esto, como hemos visto, las muchas desafecciones que conoce el proyecto reformista republicano, unas protagonizadas por fuerzas políticas que contribuyeron a su implantación, otras proceden de la temprana y decidida oposición que a ese proyecto ofrecen las oligarquías reaccionarias, financieras y terratenientes. Por eso, pretender justificar el golpe militar y la posterior guerra civil como elementos necesarios para «organizar» el caos de la gestión republicana, sólo puede servir para intentar dotar de legitimidad de origen a un régimen que nació carente de ella.

De lo que no parece haber duda es que la República planteaba ideales sociales y valores políticos que con los años han mostrado su vigencia en el contexto de una nación moderna. En uno de sus últimos escritos afirma el recordado profesor Manuel Tuñón de Lara que «no cabe duda que si en la Constitución de 1978 hay mucho de las ilusiones y esperanzas de los vencidos en 1939 es en buena medida porque lo mejor de la cultura republicana consiguió

sobrevivir en la conciencia de buena parte de los españoles» [110].

Pero, ¿cabe afirmar el éxito de la República en la socialización de sus mejores valores?. Pregunta que nos devuelve al punto de partida de este trabajo; la precariedad del consenso político, la oposición manifiesta a la República por lo que representaba de amenaza a las posiciones de privilegio adquiridas, dificultaron la socialización de los valores políticos que el régimen encarnaba. La República, sentencia el profesor Manuel Ramírez, no logró, como quería Azaña, persuadir ni instalarse entre la población ni entre sus instituciones, y «no lo consiguió, en parte por razones políticas y en parte por razones de tiempo. Pasó cinco años teniendo que vencer, antes que convencer. Acaso no pudo ser de otra forma en un régimen atacado, desde bien pronto, por ambos extremos» [111]. Apoyaría esta opinión favorable al fracaso socializador de la Segunda República la escasa eficacia que parece presentar el régimen, y, ya se sabe, la crisis de gobernabilidad y las carencias de eficacia pueden plantear crisis de legitimidad a los gobiernos y regímenes políticos, cosa que sucedió, como hemos dicho, y que supieron explotar sus adversarios y enemigos. Sin embargo, no escasea el recuerdo emocionado ni los ejemplos de afección y cercanía hacia la República, como ponen de manifiesto quienes vivieron en ella. Naturalmente, esto no quiere decir que los sistemas educativo y cultural lograsen sus cometidos de socialización política; pero tampoco que fracasasen absolutamente en este empeño; de hecho, si se admite la conexión entre socialización y comportamiento político (apatía o implicación en los asuntos políticos) — lo que está fuera de duda— y se traslada esta imbricación al ámbito de lo escolar, también en este sentido nos han llegado relatos que hacen suponer una cierta socialización desde las instituciones educativas en las que se ejercitaba al escolar en los mecanismos de participación política —elecciones, manifestaciones, etc.— (algo que está aún por investigar), y donde se practicaban los valores que la República decía representar; en consecuencia más que de fracaso tal vez habría que hablar de dificultades serias en el proceso de socialización, y la dificultad no es sinónimo de negación y de malogro sino de precariedad y, en nuestro caso, de grave fragilidad.

Además, en ese proceso no solamente intervinieron las instituciones escolares; hay otras agencias de socialización —la familia, los grupos de iguales, las agrupaciones culturales, deportivas y recreativas, los partidos políticos, los sindicatos, etc., cuya contribución en este aspecto está por estudiar—, que bien sea en la

intimidad del hogar o en cualesquiera otros tipos de escenarios y de relaciones, ejercieron también una función socializadora. Desde el poder se emprendieron acciones escolares destinadas a socializar a las jóvenes generaciones y otras de diverso carácter cultural dirigidas a los adultos; unas y otras coexistieron con una «shadow education» de doble signo: la que tuvo lugar en las instituciones educativas de las fuerzas y grupos enfrentados con la República, y aquella otra, sin duda menos ostensible, que aconteció en los ámbitos extraescolares en los que se expande también la vida del niño, del joven y del adulto, y que, según los casos, incrementaría o restaría eficacia a la acción socializadora de las instituciones educativas.

Por el contrario, el Franquismo tiene en su dilatada existencia la más clara razón de su éxito socializador. Si el régimen se prolongó por espacio de cuarenta años, fue, entre otras razones, porque supo cambiar las estrategias en que basó la legitimidad de su dominación a lo que ayudó sobremanera el aparato ideológico escolar que refleja el tránsito de la legitimidad de origen —informada por la deslegitimación de la República, la legitimación carismática y la tradicional— a la legitimidad de ejercicio, asentada ésta sobre la legitimación racional. La importancia que a nuestro juicio tiene este complejo proceso de legitimación del régimen —que sin duda necesita de estudios más profundos— estriba en que es socializado en sus diferentes fases, es aprehendido y asimilado mayoritariamente por la población. El hecho de haber transitado desde el régimen autoritario de los primeros setenta a otro democrático sin traumatismos sociales globales [112], quizás pueda ser explicado, en parte, por las potencialidades que ofrecía la legitimidad racional y de ejercicio con que finaliza el régimen. Entre aquéllas, aunque de manera excesivamente simplificada, cabe señalar la posibilidad de una aceptación tenue y acaso formal de otras memorias diversas a la oficial, algo que hace posible el juego democrático y que propició la ausencia de depuraciones o ceses institucionales en la administración pública —tan usuales en nuestra historia [113]— al advenimiento del régimen actual. En la explicación de ese tránsito también hay que incluir las actitudes de quienes se resistieron, respetando la aparente unanimidad exigida por el régimen, a interiorizar sus dictados. Por eso la afirmación de Manuel Tuñón que transcribía más arriba tiene una difícil comprobación, porque ¿en qué medida la Constitución de 1978 no es un reflejo de los tiempos, una consecuencia lógica del camino de racionalidad a que se vio empujado el régimen?, o, como dice Carlos Rama, ¿acaso los detentadores del poder real creyeron que ya no necesitaban

de una dictadura «para manejar la sociedad española y que España podía funcionar como un país capitalista normal» que para incorporarse a Europa necesita acogerse a los métodos de la democracia formal? [114]; ¿por qué no pensar que la Constitución de 1978 es también deudora de una «educación en la sombra» esta vez de signo contrario a la que acabó con la República y fruto de otras memorias, la familiar por ejemplo —en muchos casos heredera de los ideales republicanos—, que en el seno del hogar socializa a los hijos en los valores diferentes a los de la memoria oficial? [115]... Fernando Savater, escolar durante el franquismo y uno de esos ejemplos de «reconducción educativa» a pesar de los esfuerzos socializadores del régimen, reconoce la desertización cultural de aquellos años, pero también señala que, «como en todo desierto que se precie, en el Sahara cultural del franquismo existía mucha más vida de lo que cabría vislumbrar a simple vista (...) culturalmente el franquismo fue un desierto, sin duda, pero un desierto *viviente* (...)» [116]. Porque, sin duda, durante el franquismo pervivieron esfuerzos opositores y memorias silenciadas y silentes que en el período en el que se construye la legitimidad racional ven su momento de manifestación, si bien con timidez y actitud comedida, pero que van fraguando una memoria, diferente a la oficial, en la que muchos encontraron mejor acomodo a sus recuerdos y a su propia razón [117]. Solemos estudiar el reflejo de la memoria oficial en la educación, pero apenas vislumbramos la importancia de esas otras memorias que dieron testimonio de una historia diferente y que están reclamando la atención de los historiadores.

Dirección del autor: Juan Manuel Fernández Soria. Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Universidad de Valencia. Avda. de Blasco Ibáñez, n.º 21, 46010 VALENCIA

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 10.V.1998.

NOTAS

- [1] Sostiene Francisco Ayala que «el poder entre los hombres no puede reducirse nunca a un mero hecho. El juego de fuerzas reales necesita siempre presentarse ante la conciencia *justificado*, es decir, transformado espiritualmente (...) Jamás la conciencia humana se resigna a aceptar el dominio del hombre sobre sus semejantes como una pura relación de hecho, y tanto el que lo ejerce como el que está sometido a él, necesita justificarlo, porque la relación humana está dependiendo de esa justificación. De modo que toda la lucha política alrededor de conductas y de formas de gobierno

es una lucha idealmente instrumentada por la organización del control social en estructuras técnico sociales adecuadas a la justificación más excelente» AYALA, Francisco (1994) *Introducción a las Ciencias Sociales* (Madrid, Cátedra, 2ª ed.), p.160.

- [2] «Se trata —dice Manuel Ramírez— de conseguir algo con vestimenta de generalidad, algo que integre y que sepa hacerlo en la forma y en los contenidos que, según las circunstancias, convenga» RAMÍREZ, Manuel (1980) *La socialización política en España: una empresa para la democracia*, *Sistema*, 34. p.98.
- [3] La dificultad semántica del concepto ideología convierte en arriesgada toda definición del mismo, a pesar de lo cual, sin embargo, me inclino por entender la ideología como un sistema de creencias coherente que tiene la función de justificar el poder y procurar la integración política.
- [4] RAMÍREZ, Manuel (1980) p. 114. La condición de la eficacia para la gobernabilidad y legitimidad de un régimen es algo sobre lo que ya no tiene dudas la sociología política (véase ARBÓS, Xavier y GINER, Salvador (1992) *La Gobernabilidad. Ciudadanía y democracia en la encrucijada mundial* (Madrid, Siglo XXI).
- [5] Véase el capítulo I del Libro Octavo de *La Política*.
- [6] El libro IV de *El Espíritu de las Leyes* es sumamente ilustrativo de lo que decimos incluso en su título «Las leyes de la educación deben estar en relación con el espíritu del Gobierno».
- [7] Como es sobradamente conocida la posición al respecto del filósofo francés, remito a su ensayo «Sobre la Ideología y el Estado. Ideología y Aparatos Ideológicos del Estado», pp. 105-170, y más concretamente a las pp. 126-133, en ALTHUSSER, Louis (1974) *Escritos* (Barcelona, Laia).
- [8] Véase el trabajo de ALBA TERCEDOR, Carlos (1971) Las agencias de socialización política, *Revista de Estudios Sociales*, 3, en especial las páginas 122-133, en las que estudia el sistema educativo como una de estas agencias socializadoras.
- [9] Véase RAMÍREZ, Manuel (1978) La ideología en el régimen totalitario: El caso de España, en VARIOS (1978) *Las fuentes ideológicas de un régimen (España 1939-1945)* (Zaragoza, Libros Pórtico), pp.11-25.
- [10] MILIBAND, Ralph (1970) *El Estado en la sociedad capitalista* (Madrid, Siglo XXI), pp. 230-232.
- [11] Son conocidos, sin embargo, sendos trabajos sobre este particular referidos uno a la República y otro al régimen que le sigue: ALBA TERCEDOR, Carlos (1975) La educación en la IIª República: un intento de socialización política, en VARIOS (1975) *Estudios sobre la Segunda República Española* (Madrid, Tecnos), pp. 49-85; y ESCOLANO, Agustín (1989) Discurso ideológico, modernización técnica y pedagogía crítica durante el franquismo *Historia de la Educación*, 8, pp. 7-27.
- [12] RAMÍREZ, Manuel (1981) La II República: una visión de su régimen político, *Arbor*, 426-427, p.33.
- [13] PUELLES BENÍTEZ, Manuel de (1991) El sistema educativo republicano:

un proyecto frustrado, *Historia Contemporánea*, 6, pp. 159-161.

- [14] En muchos de sus escritos expresa esta convicción. Véanse entre ellos LLOPIS FERRÁNDIZ, Rodolfo (1933) *La revolución en la escuela. (Dos años en la Dirección General de Primera Enseñanza)* (Madrid, M. Aguilar editor), donde se puede leer su creencia en que la escuela y la revolución republicanas habían de caminar juntas, refugiándose la República en la Pedagogía (p. 9) y sirviendo la Pedagogía a la Revolución (LLOPIS FERRÁNDIZ, Rodolfo (1929) *Cómo se forja un pueblo. La Rusia que yo he visto* (Madrid, Editorial España), p.77.
- [15] Ya en 1924 escribía un artículo en el semanario *España* en el que se podía leer que «la cuestión magna consiste en rescatar la escuela para rehacer desde los cimientos la ciudadanía» (AZAÑA, Manuel (1966-1968) *Obras Completas* (México, Ediciones Oasis) (Edic. de Juan Marichal), t. I, p.499.
- [16] AZAÑA, Manuel (1935) De su discurso en Baracaldo el día 14 de Julio, en *Obras Completas*, t. III, p. 266.
- [17] Apud. MARICHAL, Juan (1995) *El Secreto de España. Ensayos de historia intelectual y política* (Madrid, Taurus), p. 277. Véase también en este mismo libro el ensayo Manuel Azaña: la tragedia del liberalismo, pp. 193-212.
- [18] Esta es la tesis que sostiene Carlos ALBA TERCEDOR (1975), o. c., pp. 49-85.
- [19] Víctor Fuentes, por un lado, utilizando el *Boletín de las Cámaras Oficiales de Comercio*, y, José Esteban, por otro, llegan a esta misma conclusión (FUENTES, Víctor (1981), Los libros y sus lectores durante la II República, *Arbor*, 426-427, p. 93; y ESTEBAN, José (1972) Editoriales y libros de la España de los años treinta, *Cuadernos para el Diálogo*, Extra XXXII, p. 58; Manuel TUÑÓN DE LARA (1973) en su *Medio siglo de cultura española (1885-1936)* (Madrid, Tecnos), pp. 296-298, confirma esta opinión, manejando la encuesta, incompleta —asegura— del *Almanaque Literario de 1935* a los editores. Apoya también la opinión del cambio de rumbo en el consumo literario.
- [20] Tras las elecciones de noviembre de 1933 en las que triunfan las derechas, la polarización social parece trasladarse a las aficiones lectoras.
- [21] JIMÉNEZ EGUIZÁBAL, J. Alfredo (1984) *La Inspección de Primera Enseñanza en la Segunda República Española (1931-1936)* (Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca. Instituto de Ciencias de la Educación), pp. 135-136.
- [22] Véase al respecto FERNÁNDEZ SORIA, Juan Manuel (1966) Educación i ciudadanía en la Segona República *Temps d'Educació*, 15, pp. 281-312.
- [23] Véase el libro de Francisco de LUÍS (1994) *Cincuenta años de cultura obrera en España. 1890-1940* (Madrid, Editorial Pablo Iglesias).
- [24] Manuel TUÑÓN DE LARA (1980) en su estudio La «modernidad» de Manuel Azaña en SERRANO, V.A. y SAN LUCIANO, J.M. (eds.) (1980) *Azaña*, (Madrid, Ediciones Adascal), pp. 397-411, resalta algunos rasgos de los que destaca la necesidad de la protagonización colectiva —algo que ya dijera en 1911 el propio Azaña en su Conferencia «El Problema Español» (p. 28), pronunciada en la inauguración de La Casa del Pueblo de Alcalá de Henares

- y reproducida en edición facsimilar en el libro editado por SERRANO, V. A. y SAN LUCIANO, J. M. (1980)—, el reconocimiento de la conflictividad social y la necesaria intervención del Estado, y, por último, la convicción de que sin democracia no son posibles las libertades (p. 407).
- [25] ARAGÓN, Manuel (1991) Laicismo y modernización del Estado, *Historia Contemporánea*, 6, pp. 339-340.
- [26] ARAGÓN, Manuel (1991), o. c., pp. 340-341.
- [27] Para Manuel RAMÍREZ (1981) La II República: una visión de su régimen político, *Arbor*, 426-427, pp. 33-36 — el tema crucial de la II República consistió en «la fragilidad del consenso sobre el que descansó el régimen republicano».
- [28] RAMÍREZ, Manuel (1978) La ideología en el régimen totalitario: El caso de España, en VARIOS (1978) *Las fuentes ideológicas de un régimen (España 1939-1945)* (Zaragoza, Libros Pórtico), p. 12.
- [29] *Diario de Sesiones de las Cortes Constituyentes* del día 23 de de octubre de 1931, p. 1797.
- [30] Esta doctrina, que procede del protestantismo, es recogida y ampliada por los jesuitas Juan de Mariana en su obra *Del rey y de la institución real* (1599) y algo más tarde por Francisco Suárez en su *Tratado de las leyes y de Dios legislador* (1612). Sobre este tema, y para las citas tanto del texto como bibliográficas utilizadas véase la imprescindible obra de George SABINE (1945), *Historia de la teoría política* (Madrid, Fondo de Cultura Económica), pp. 278-296.
- [31] Véase ZAFRA, José (1968) La legitimidad política en España, *Nuestro Tiempo*, 167, p. 552.
- [32] Cfr. SOLANA, Marcial (1933) La resistencia a la tiranía, según la doctrina de los tratadistas del Siglo de oro español, *Acción Española*, 35, agosto, p. 442.
- [33] Cfr. SOLANA, Marcial (1933 b) La resistencia a la tiranía, según la doctrina de los tratadistas del Siglo de oro español, *Acción Española*, 37, septiembre, p. 4.
- [34] DE ESCALANTE, Gumersindo (1934) Los católicos y la República, *Acción Española*, 46, febrero, p. 953. En diciembre de 1931, Ángel Herrera Oria, a poco de promulgarse la Constitución republicana que, a su juicio, «no vivirá: ha nacido muerta», pronuncia en Valencia un discurso sobre el significativo tema «El acatamiento al poder constituido» donde presenta el pensamiento y la doctrina de los últimos pontífices respecto a los deberes de los súbditos con los Poderes constituidos; es decir, se refiere a los casos en los que es posible la «resistencia legítima» al Poder (HERRERA ORIA, Ángel (1963) El acatamiento al poder constituido, en *Obras selectas de monseñor Ángel Herrera*, (Madrid, BAC), pp. 25-40.
- [35] Vox clamantis in deserto, en *Acción Española*, n.º 89 (marzo, 1937), p. 6.
- [36] He expuesto estas ideas con mayor profundidad en MAYORDOMO, Alejandro y FERNÁNDEZ SORIA, Juan Manuel (1993) *Vencer y convencer. Educación y política, España 1936-1945* (Valencia, Universidad de Valencia).
- [37] Esto lo hemos podido comprobar con casi un centenar de antiguos alum-

- nos del Instituto Obrero de Valencia (véase FERNÁNDEZ SORIA, Juan Manuel (1987) *El Instituto para Obreros de Valencia* (Valencia, Generalitat Valenciana. Conselleria de Cultura, Educació i Ciència).
- [38] Para Sheelagh M. Ellwood es esta capacidad de amoldarse a las situaciones cambiantes uno de los dos factores que explican la pervivencia del régimen; el otro es la destrucción de todo vestigio de oposición (ELLWOOD, Sheelagh M. (1986), *Falange y Franquismo*, en FONTANA, Josep (ed.) (1986) *España bajo el Franquismo* (Barcelona, Crítica), p. 40.
- [39] RAMÍREZ, Manuel (1980), o. c., p. 102. Véase también ELLWOOD, Sheelagh M. (1986), p. 40.
- [40] Claudio Lozano llama la atención sobre la conveniencia de «analizar el franquismo en bloque, en la medida de lo posible» para evitar caer en revisionismos históricos que, achacando a influencias ajenas al régimen la evolución de éste, impidan ver lo que siempre le caracterizó: «una especie de “Santiago y cierra España” totalitario» (LOZANO, Claudio (1994) La ideología de la escuela franquista, *Educació i Història*, 1, p. 132.
- [41] David Ruiz pone de relieve la importancia del factor represión como más significativo para determinados casos y geografías, concretamente para Asturias (RUIZ, David (1990) La represión en la periodización de la dictadura franquista: la experiencia asturiana (1937-1975), *Estudis d'Història Contemporània del País Valencià*, 9 (s.f. 1990 ?), pp. 175-182.
- [42] AGUILAR FERNÁNDEZ, Paloma (1996) *Memoria y olvido de la Guerra Civil española* (Madrid, Alianza Editorial), pp. 61-112.
- [43] WEBER, Max (1944) *Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva*, pp. 172-175, I. Edición preparada por Johannes Winckelmann, (México, Fondo de Cultura Económica, (2ª ed.) Estos tres tipos son desarrollados extensamente en las pp. 175-197 y 695-889.
- [44] Cfr. ESCOLANO, Agustín (1989), o. c., p. 7.
- [45] José IBÁÑEZ MARTÍN (1950) considera la década 1939-1949 (años a los que circunscribe su «informe») como «una década de capacidad creadora y fundacional» (véase su libro *X años de servicios a la cultura española (1939-1949)* (Madrid, Talleres Hijos de Heraclio Fournier y Editorial Magisterio Español), p. VIII.
- [46] La acotación temporal de nuestro trabajo nos obligará a no extender el análisis más allá de 1969.
- [47] Concepto que emplea Manuel RAMÍREZ (1978, b) *España 1939-1975 (Régimen político e ideología)* (Barcelona, Editorial Labor), pp. 49 y 53-55. Manuel de Puelles, ha advertido de la complejidad conceptual del fenómeno tecnocrático español. Por eso me inclino más por el contenido que encierra la acepción de Manuel Ramírez. El «tecnopragsmatismo» contempla algo que parece olvidar el concepto «tecnocracia», a saber, el equilibrio entre lo «técnico» y lo «político». No hay duda, como señala el profesor Puelles, que tiene lugar una pugna entre los políticos del Movimiento y los técnicos del Opus Dei que puede quedar, en efecto, enmascarada bajo el epíteto del «tecnocratismo», porque evidentemente el gobierno no es en estos años algo exclusivo de los tecnócratas. Sin embargo, no es menos cierto que la tecno-

- cracia encierra en España una búsqueda de eficiencia y de racionalidad más insistente en lo económico que en lo político, pretendiendo quitar peso a las ideas, más conflictivas potencialmente, para otorgárselo a los balances, menos problemáticos; esta opción a favor de lo «medible» y «objetivable» tiene que ser contemplada como una parte esencial del nuevo discurso legitimador del régimen el cual, sin embargo, cuando le convenga, apelará a sus tradicionales principios políticos en menoscabo de la nueva racionalidad («tecnopragsmatismo»). En este sentido utilizaremos el concepto «tecnocracia», término convencionalmente aceptado para estos años (Véase el artículo de PUELLES BENÍTEZ, Manuel De (1992) *Tecnocracia y Política en la reforma educativa de 1970*, *Revista de Educación*, número extraordinario dedicado a «La Ley General de Educación veinte años después», pp. 13-19.
- [48] Otros autores optan por una periodización que contemple los modos de «orientación política» del régimen; es el caso de Manuel DE PUELLES BENÍTEZ (1992, b) *Oscilaciones de la política educativa en los últimos cincuenta años: Reflexiones sobre la orientación política de la educación*, **revista española de pedagogía**, 192, pp. 311-319.
- [49] NORA, Pierre (1985), *Les lieux de Memoire* (París, PUF), p. VII.
- [50] GARCÍA SÁNCHEZ, José, y otros (1988) Legitimación del «Nuevo Régimen» en las revistas católicas de los grandes Institutos Religiosos: La Escuela Teológica de Salamanca 1936-1939, en ARÓSTEGUI, Julio (coord.), *Historia y Memoria de la Guerra Civil. Encuentro en Castilla y León* (Valladolid, Junta de Castilla y León. Consejería de Cultura y Bienestar Social) vol. II, p. 453.
- [51] IBÁÑEZ MARTÍN, José (1950), o. c., p. IX.
- [52] De las que posiblemente sean el mejor exponente los esfuerzos en este sentido de Francisco Javier CONDE, *Escritos y fragmentos políticos* (Madrid, Instituto de Estudios Políticos, 1941) y *Representación política y régimen español* (Madrid, 1946).
- [53] En tanto que vehículo del conocimiento académico, reflejo de ideologías y mentalidades sociales y «huella de los modos y procesos pedagógicos de comunicación» (cfr. ESCOLANO, Agustín (1996) *Texto, curriculum, memoria. Los manuales como programa en la escuela tradicional*, en IX COLOQUIO DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN, *El currículum: historia de una mediación social y cultural* (Granada, Ediciones Osuna, vol. 2), p. 293.
- [54] La aparición de éstos es más tardía; los primeros libros de texto de Educación Cívico-Social «propriamente dichos no aparecieron hasta 1951. Hasta entonces se utilizaron pequeños guiones, publicados en la Revista «Mandos» y pequeños manuales (MARTÍNEZ MARTÍNEZ, Enrique (1983) *La Educación Cívico-Social en el Bachillerato (1940-1977)*, *De Juventud*, 12, p. 51.
- [55] Véase GONZÁLEZ MUÑOZ, M^a Carmen, HARO SABATER, Juan, ÁLVAREZ OSÉS, José A. y CAL FREIRE, Ignacio (1981) *La República en los textos de Bachillerato*, *Arbor*, 426-427, pp. 189-198.
- [56] HARO SABATER, Juan y otros (1981), o. c., p.114.
- [57] GARNACHO DEL VALLE, Antonio, *Ideología y «formación del espíritu na-*

- cional». ¿Qué pudieron conocer nuestros escolares de la Guerra Civil?, en *Iber*, 10, p. 14.
- [58] Los rasgos de la ideología que se transmiten son: exaltación nacionalista, identificación de lo español, lo tradicional y lo católico, defensa de la monarquía tradicional representada en la de los Reyes católicos, antiliberalismo, anticomunismo y antimasonería, idea de Imperio e Hispanidad informada por el espíritu religioso y civilizador, providencialismo, MARTÍNEZ TÓRTOLA, Esther (1996) *La enseñanza de la Historia en el primer Bachillerato franquista (1938-1953)* (Madrid, Tecnos), pp. 160-161.
- [59] ZAFRA, José (1968), o. c., p. 559.
- [60] PEMARTÍN, José (1940) *Qué es «Lo Nuevo»... Consideraciones sobre el momento español presente* (Madrid, Espasa-Calpe), p. 88.
- [61] WEBER, Max (1944), o. c., p. 173.
- [62] MARTÍNEZ MARTÍNEZ, Enrique (1983), o. c., p. 44.
- [63] CÁMARA VILLAR, Gregorio (1984), o. c., pp. 346-350.
- [64] VALLS MONTÉS, Rafael (1983) *La interpretación de la Historia de España, y sus orígenes ideológicos, en el bachillerato franquista (1938-1953)* (Valencia, Institut de Ciències de l'Educació. Universitat de València), p. 74.
- [65] Si bien esta investigadora observa que la influencia de Menéndez Pelayo no es directa sino a través de sus divulgadores y de manera sesgada (MARTÍNEZ TÓRTOLA, Esther (1996), p. 183.
- [66] Vid. MARTÍNEZ TÓRTOLA, Esther (1996), o. c., p. 19.
- [67] PEMARTÍN, José (1939) Conferencia a los padres de familia de San