

LOS COMIENZOS DE LA MODERNIZACIÓN PEDAGÓGICA EN EL FRANQUISMO (1951-1964)

por AGUSTÍN ESCOLANO

Universidad de Valladolid

1. Introducción

La **revista española de pedagogía** cumple ahora medio siglo de presencia. Nacida en 1943 para servir de órgano de difusión de los trabajos llevados a cabo en el recientemente creado Instituto de Pedagogía «San José de Calasanz» del CSIC (1941), pretendía, como expresa el editorial de su primer número, hacerse eco de «toda la realidad educativa y docente española» y «establecer vínculos de conocimiento con cuantos se afanan en nuestra patria por realizar estudios pedagógicos, en el orden técnico y doctrinal, al rango de dignidad científica y eficiencia social que les corresponde» [1]. Aparecía en un momento histórico en que el régimen emanado de la contienda civil procedía a dismantelar cualquier vestigio de las estructuras pedagógicas republicanas y a instaurar sus propios «aparatos culturales». El Instituto de Pedagogía se erigía sobre las depuradas cenizas del Museo Pedagógico [2] y la **revista española de pedagogía** nacía como un remedo (réplica nacional-catolicista) de la que, desde su fundación en 1922, había venido siendo el órgano principal de difusión de las ideas modernas sobre educación en nuestro país [3]. En el orden internacional, tampoco el momento era adecuado para empresas destinadas a la comunicación científica. «No son las presentes circunstancias del mundo muy propicias para las relaciones internacionales» —se reconocía en la presentación de la nueva publicación—, no obstante el interés de sus mentores y responsables por asegurar cierta información respecto a los movimientos pedagógicos exteriores, así como de servir de cauce de comunicación sobre

todo en el ámbito de los países de la comunidad lingüística hispánica [4]. Estas expresiones serían por lo demás, como se sabe, el augurio del largo aislamiento a que se iba a ver sometida nuestra pedagogía, al igual que nuestra cultura y toda la vida nacional.

La revista española de pedagogía (Instituto de Pedagogía del CSIC), *Bordón* (Sociedad Española de Pedagogía), *Educadores* (Federación de Religiosos de la Enseñanza), *Vida escolar* (CEDODEP) y *Pespectivas Pedagógicas* (Sección de Pedagogía de Barcelona) son las cinco publicaciones periódicas que mejor representan la producción científico-pedagógica anterior a los años setenta. A través de ellas se puede estudiar el proceso de configuración de los círculos científicos en el ámbito de la investigación educativa durante esta etapa del franquismo [5]. Después, las publicaciones periódicas sobre educación se han diversificado extraordinariamente y las anteriormente enumeradas, aunque varias de ellas han seguido editándose, ya no son los únicos canales de comunicación científica, y en muchos aspectos tampoco los más representativos e influyentes.

En esta breve contribución queremos ofrecer algunos datos y reflexiones en relación al movimiento pedagógico español en el ciclo de transición de la fase autárquica del franquismo a la etapa tecnocrática, período que también ha quedado objetivado en los contenidos de la **revista española de pedagogía** a lo largo de la década de los años cincuenta y comienzos de los sesenta. Durante estos años, las revistas de educación empiezan a mostrar un lenguaje distinto y una mayor atención a los aspectos técnicos. Tal giro es, para J. Monés, indicador de una cierta despolitización, consecuencia de la pérdida de influencia del sector falangista y de la toma de posiciones de los grupos católicos [6], aunque no hay que olvidar, como advertía Madariaga, que los años anteriores a 1964 no hicieron tal vez otra cosa que «prolongar la historia sin cambiarla» [7].

El ciclo, que se enmarcaría entre la entrada de Ruiz-Giménez en la cartera de Educación Nacional (1951) y el primer Plan de Desarrollo (1964), constituye una etapa de tránsito del aislamiento nacional a la apertura hacia ciertos modelos científico-técnicos que, sin ser incompatibles con la dogmática del régimen, podían ser funcionales con las expectativas de modernización que iba suscitando paulatinamente la misma realidad, al mismo tiempo que más presentables en relación con los paradigmas «normales» en la comunidad internacional. Es ésta, sin duda, una fase de gran interés en el proceso de construcción de las nuevas estructuras pedagógicas, después de haber dado al traste con las tradiciones acrisoladas durante la llamada «edad de oro» de nuestra pedagogía desde finales del XIX hasta la frustrada experiencia republicana. El desmantelamiento de todas aquellas tradiciones, insertadas por lo demás en las corrientes

dominantes en los medios más progresivos de Europa y América, comportó una nueva ruptura con nuestra historia pedagógica —no la primera, desde luego—, al mismo tiempo que la necesidad de construir o reconstruir —¿desde dónde?— unos nuevos marcos teóricos y técnicos en orden a la racionalización del sistema. En este contexto, la **revista española de pedagogía**, que había nacido en plena fase autárquica, jugará también su papel.

2. *La salida del aislamiento. Cambios en el sistema escolar*

Los años cincuenta suponen, como se sabe, el primer intento de salida del aislamiento a que quedó reducida España tras la guerra civil y durante la llamada fase autárquica. Los hitos de este proceso son suficientemente conocidos: llegada del embajador de EE.UU. a Madrid (1951), ingreso en la F.A.O. y la O.M.S. (1951), Concordato con la Santa Sede (1953), ingreso en la U.N.E.S.C.O. (1953), acuerdos con EE.UU. (1953), ingreso en Naciones Unidas (1955) y O.I.T. (1956), entrada en la O.C.D.E., el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial (1958), visita a Madrid del Presidente Eisenhower (1958) y primera petición de negociaciones con la C.E.E. (1962) [8]. La inserción progresiva de nuestro país en las organizaciones internacionales y el respaldo que el régimen recibía de Estados Unidos y el Vaticano cerraban una etapa y abrían otra [9]. La remodelación del gobierno llevada a cabo en 1951, que supuso la entrada de un grupo de ministros «católicos» —entre ellos Ruiz-Giménez—, sintonizaba con la apertura exterior. Reducía la excesiva influencia del bando «azul» del sistema y comportaba una mayor liberalidad y apertura, así como la incorporación a la política de ciertos criterios técnicos, más modernos que los que inspiraron el rudo arcaísmo del primer nacional-catolicismo [10].

Algunos hechos de la práctica política de esta década, en el ámbito de la educación, son buena prueba de la evolución del sistema hacia formas de transición [11]:

— La Ley de Ordenación de la Enseñanza Media de 1953, que supuso la derogación de la de 1938 y la superación del contexto beligerante en que ésta se había originado, lo que se evidencia en el nuevo lenguaje y en la presencia de criterios técnicos renovadores en relación a la organización de la enseñanza.

— La Ley de Formación Profesional Industrial de 1955, que también comportó ciertas innovaciones y un intento de mejor adecuación a las demandas económicas y técnicas del país en su proceso de transición hacia un mayor desarrollo industrial.

— La Ley de Construcciones Escolares de 1953, que venía a ordenar las bases contractuales para promover una política de convenios entre el Estado y los entes locales que permitiera afrontar con decisión las crecientes demandas de escolarización que por entonces comenzaban ya a manifestarse.

— La puesta en marcha, a partir de 1956, del plan quinquenal de construcciones escolares, que si bien no llegó a resolver el déficit endémico de centros educativos —reforzado ahora por los efectos inducidos por las primeras migraciones—, fue sin duda el primer intento del régimen por afrontar con cierto rigor el problema de la enseñanza primaria.

— La reforma de la educación técnica de grado medio y superior para adecuarlas a las nuevas demandas de una sociedad que empezaba a industrializarse, lo que suscitaba necesidades de cuadros técnicos, imposibles de satisfacer con la política de *numerus clausus* que defendían los corporativismos tradicionales, que ahora va a ser revisada.

— La adopción de incipientes medidas liberalizadoras en el ámbito de la política universitaria, que, no obstante la crisis que provocó la caída de Ruiz-Giménez, generaron una nueva dinámica entre el profesorado y la juventud estudiantil.

CUADRO I

RELACIÓN ENTRE LA EVOLUCIÓN DEL ALUMNADO Y LA POBLACIÓN TOTAL
(1932-1966)

Tipo de enseñanza	Alumnos			Tasa de crecimiento
	1932-33	1956-57	1966-67	(1932 = 100)
Primaria y Preescolar	2.397.562	3.247.983	4.025.244	168
Bachillerato	122.998	381.967	984.810	800
Formación Profesional	37.297	44.846	166.265	445
Enseñanzas Técnicas Medias (incluye Magisterio)	51.740	95.471	165.104	319
Enseñanza Superior	36.290	67.763	141.408	389
Total alumnos	2.645.887	3.838.030	5.482.831	207
Población total	24.009.551	29.300.960	32.005.210	133
Alumnos por 1.000 hab.	110	131	171	

En otro orden de cosas, hay que subrayar que justamente en esta década se inicia el *take off* de la explosión escolar que se manifestará en toda su extensión en los años del ciclo tecnocrático. El Libro Blanco sobre *La educación en España* de 1969 ya mostró cómo el decenio 1956-1966 exhibía un crecimiento notoriamente superior a las décadas anteriores [12]. Tal como se desprende de los datos del cuadro 1, mientras el crecimiento interanual del alumnado en el período comprendido entre la República y los años centrales de la década de los cincuenta (casi un cuarto de siglo) fue de 0.9, el correspondiente al decenio 1956-1966 era del 4.0; esto es, el ritmo de expansión del sistema se había multiplicado en este ciclo por cuatro. Por otro lado, la tasa de crecimiento de la matrícula escolar fue muy superior a la del desarrollo de la población (207% sobre 133%).

El incremento más importante se produjo en el nivel del Bachillerato, que en los años que separan las fechas inicial y terminal del proceso reflejado en el cuadro de referencia multiplicó por ocho sus efectivos. Es de destacar, sin embargo, que el sector que menos creció en términos relativos fue el correspondiente a la educación elemental. Ello expresaba, sin duda, la existencia de un grave desequilibrio estructural en la pirámide educativa del país, con una base insuficientemente desarrollada frente a unos segmentos medios y superiores en franca expansión. Era evidente el menor esfuerzo que el régimen había hecho por atender a los problemas de escolarización en el nivel primario, en el que además el sector privado tuvo una participación cada vez más significativa, tal como muestran los cuadros 2 y 3 [13]. En ellos puede comprobarse cómo el porcentaje de alumnos acogidos en centros privados va en aumento a lo largo del ciclo, aunque no se corresponda con el esfuerzo en crear escuelas. Los acuerdos con la Iglesia de 1953 dejaron pronto notar sus efectos. En función del principio de subsidiariedad que consagró la ley de educación primaria de 1945, el nuevo Estado abdicó de atender a las demandas de educación elemental y entregó una buena parte de esta parcela escolar a la iniciativa privada, dentro de la cual la Iglesia jugaría un papel decisivo. Obsérvese en los cuadros citados cómo la década de los años cincuenta y sesenta es una coyuntura crítica en la agudización de la tendencia comentada, en lo que se refiere al alumnado; no así en cuanto a creación de escuelas. La tendencia se intensificó más aún después.

En su primera década, el franquismo apenas atendió al desarrollo de la enseñanza primaria. A comienzos del Ministerio Ruiz Giménez, en 1951, la tasa de escolarización de la cohorte infantil de 6 a 13 años era sólo del 50%, prácticamente la misma que veinte años antes. En 1966, la citada tasa alcanzaba el nivel del 87'80%, computando en ella los sectores primario y medio elemental. Por lo demás, conviene advertir que los movimientos en la infraestructura escolar del país, nunca compensados con las acciones

CUADRO 2
EVOLUCIÓN DEL ALUMNADO DE ENSEÑANZA PRIMARIA/BÁSICA (1940-1975)

<i>Año</i>	(1)	(2)	(3)	(4)
1940	2.410.140	—	—	—
1947	2.435.762	644.743	3.080.505	20'92
1950	2.122.669	669.032	2.791.701	23'96
1955	2.647.330	798.616	3.445.946	23'17
1960	2.502.672	884.678	3.387.350	26'11
1965	2.784.146	1.158.047	3.942.193	29'37
1970	3.209.000	1.554.623	4.763.623	32'63
1975	3.311.493	2.161.975	5.473.468	39'49

- (1) Alumnos en escuelas públicas.
 (2) Alumnos en escuelas privadas.
 (3) Número total de alumnos.
 (4) Porcentaje de alumnos en escuelas privadas sobre el total.

CUADRO 3
EVOLUCIÓN DEL NÚMERO DE ESCUELAS PRIMARIAS (1940-1975)

<i>Año</i>	(1)	(2)	(3)	(4)
1940	43.195	—	—	—
1945	52.920	—	—	—
1950	57.701	17.645	75.346	23'41
1955	63.783	19.547	83.330	23'45
1960	73.106	20.285	93.391	21'72
1965	82.534	28.057	110.591	25'37
1970	87.312	30.057	117.369	25'60
1975	102.016	59.488	161.484	36'83

- (1) Número de escuelas públicas.
 (2) Número de escuelas privadas.
 (3) Número total de escuelas.
 (4) Porcentaje de escuelas privadas sobre el total.

llevadas a cabo para racionalizar, según criterios de eficiencia económica y pedagógica, el mapa escolar.

El precario desarrollo de la escuela elemental durante el primer franquismo fue un factor determinante de la lenta reducción de los niveles de analfabetismo.

Los años posteriores a la guerra siguieron marcando la tendencia a la baja de las tasas de iletrismo que se había iniciado con la tercera década del siglo. El efecto diferido de las políticas regeneracionistas se dejó notar, pues, durante el primer franquismo, período que prestó escasa atención al tema, lo que explica que el analfabetismo disminuyese a menor ritmo entre 1950 y 1960 (la diferencia interensal entre 1940 y 1950 es de 8'9% y entre 1950 y 1960 de 3'0%), aunque en ello habría que ponderar la influencia de otros factores, como las migraciones. Para afrontar el problema, el régimen puso en marcha, en 1950 y 1963, sendas campañas nacionales. La Junta Nacional contra el Analfabetismo, establecida a comienzos de la década que estudiamos, respondía aún a modelos estratégicos tradicionales y sus logros fueron muy discutibles. El analfabetismo neto sólo bajó del 14'2% al 11'2% en los años cincuenta y al 8'5% a finales de los sesenta [14]. Las tasas eran evidentemente demasiado elevadas para un país que iba a iniciar su despegue hacia el desarrollo y manifestaban, más allá de la retórica del sistema que quiso asociar la alfabetización con el patriotismo y el sentimiento nacional, la subestimación de la cultura primaria popular por parte del régimen.

Frente a este precario desarrollo de la escuela y la cultura elemental, el sector de la enseñanza media será, como advertimos anteriormente, el que mejor va a reflejar la expansión del sistema educativo a partir de los años cincuenta. El cuadro 4 muestra el crecimiento del número de centros, alumnos y profesores y la progresiva incorporación de la mujer a los estudios secundarios en estos años. Pese a todo, estos desarrollos revelaban más la influencia de una fuerte presión social como generadora de demanda que la acción del Estado, muy limitada a pesar de la creación de numerosos centros delegados y filiales de los Institutos de Bachillerato. No hay que olvidar que en 1965 sólo el 21'51% de la población de enseñanza media cursaba estudios en centros públicos, mientras que el 43'96% lo hacía en centros colegiados (privados y religiosos) y un 34'51% en régimen de enseñanza libre. La cambiante realidad social sí inducía desarrollos en el sector, pero la participación del Estado no había variado mucho (19'49% de enseñanza pública en 1945, 16'13% en 1955, 21'51% en 1965) [15]. Parece evidente que, una vez más, el régimen confiaba sus compromisos educativos a la iniciativa privada, particularmente al sector religioso.

La formación profesional, ordenada por la ley de 1955, no tuvo un

CUADRO 4
DATOS SOBRE LA EVOLUCIÓN DE LA ENSEÑANZA MEDIA (1940-1975)

Año	(1)	(2)	(3)	(4)
1940	115*	157.707	35'91	2.762
1945	924*	194.741	33'98	7.320
1950	1.073	221.809	35'19	16.420
1955	1.137	328.010	37'83	18.803
1960	1.248	474.057	38'30	21.623
1965	2.058	834.290	41'10	28.611
1970	3.139	1.514.710	45'67	62.269
1975	4.081	1.328.380	48'79	78.843

(1) Número de centros de enseñanza (* sólo centros oficiales).

(2) Número de alumnos (Bachillerato).

(3) Porcentaje de alumnado femenino.

(4) Número de profesores.

comportamiento muy dinámico. El contingente de alumnado pasó de 14.570 en 1940 a 60.920 en 1960. Más activo, en términos relativos, fue en cambio el subsector del llamado Bachillerato Laboral, regulado en 1949, que acogía, en sus modalidades agraria, industrial, marítima y administrativa, a sólo 720 alumnos en 1950, pero que llegó a incorporar a 33.555 estudiantes en 1963. Las enseñanzas técnicas de grado medio, reformadas en 1957, multiplicaron sus efectivos por cuatro entre 1950 y 1961, pasando de 11.156 alumnos a 44.526 [16]. Pese a su crecimiento, el desarrollo había sido insuficiente, además de inadecuado, para responder a las nuevas tendencias de la economía española.

La educación superior fue, sin duda, uno de los sectores de mayor expansión. Tal como puede observarse en el cuadro 5, la población universitaria se duplicó entre 1940 y 1960, manifestando un mayor crecimiento en el sector de las escuelas técnicas superiores, donde la matrícula se multiplicó casi por cuatro en sólo un quinquenio (1955-1960), hecho que guarda relación con la supresión, en 1957, del *numerus clausus* en esta modalidad de enseñanza superior.

Tanto las acciones emprendidas por el régimen como la evolución operada en el sistema escolar indican que la década de los cincuenta y los comienzos de los sesenta constituyeron una coyuntura crítica, en la que se inician procesos de crecimiento institucional y ciertas políticas orientadas hacia una incipiente modernización de la educación. Este desarrollo fue

CUADRO 5
DATOS SOBRE LA EVOLUCIÓN DEL ALUMNADO Y GRADUADOS
DE ENSEÑANZA SUPERIOR (1940-1970)

<i>Año</i>	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
1940	35.555	1.731	37.286	3.039	100
1945	40.426	2.561	42.987	—	115
1950	51.633	2.972	54.605	5.140	146
1955	57.030	4.429	61.459	5.526	165
1960	62.105	15.018	77.123	5.288	207
1965	89.473	32.896	122.369	7.552	328
1970	162.879	44.547	207.426	12.091 (1969)	556

- (1) Número de alumnos (Facultades).
 (2) Número de alumnos (Escuelas Técnicas Superiores).
 (3) Número total de alumnos.
 (4) Número de graduados.
 (5) Índices del crecimiento del alumnado (1940 = 100).

disarmónico, en la medida en que no se operó de forma equilibrada, expansionándose más con los niveles medios y superiores que en el primario y con una intervención estatal a todas luces insuficiente. A la vista de los recursos económicos asignados al sector público de la educación nacional, no podía ser de otra manera. En los comienzos del nuevo régimen, el porcentaje de las asignaciones presupuestarias en enseñanza llegó a ser incluso inferior al correspondiente en la República: 7'08% en 1934 y 5'51% en 1940. Hay que esperar a 1948, en la antesala de los años cincuenta, para que la tasa de inversión (7'14%) alcance el nivel que tenía 14 años antes. Después, los incrementos fueron demasiado lentos para poder implementar un sector público acorde con las expectativas escolares de una sociedad en transformación. La cuota del Ministerio de Educación en los Presupuestos del Estado sólo alcanzaba al 8'22% en 1955 y al 8'57% en 1960 [17].

La imagen que en estos años ofrece la realidad educativa y la nueva política responde justamente a una coyuntura de transición, en la que los aparatos del Estado (presupuestos, ordenación jurídico-académica, bases ideológicas...) evolucionan tímida e insuficientemente para dar respuesta a la dinámica social del país, pero en la que se inician nuevas tendencias en orden a la apertura del sistema.

3. *Los comienzos de la modernización pedagógica*

Como se ha señalado al principio de este trabajo, el nuevo régimen procedió tras la guerra a dismantelar los «aparatos» pedagógicos republicanos, lo que supuso al mismo tiempo una ruptura con las tradiciones que se habían venido fraguando a lo largo del último medio siglo. Construir una nueva pedagogía no era una tarea fácil. Había que crear nuevas estructuras, nuevos cuadros teóricos y nuevos círculos de investigación, y hasta era preciso enlazar con alguna tradición pedagógica que legitimara la nueva legislatura, toda vez que la retórica ideológica del régimen, aunque siguiera funcionando como aparato superestructural, no era suficiente en orden a la necesaria racionalización del sistema educativo.

Los inicios de la renovación pedagógica vendrían por tres vías: la administración, la universidad y el Instituto de Pedagogía del Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

Las primeras innovaciones introducidas por la administración se producen justamente en la coyuntura aquí analizada. De ellas, las más destacables son las que se refieren al sector de la educación primaria; entre éstas destacan las que afectan a la organización de la vida escolar. Otras se refieren a la planificación educativa del conjunto del sistema.

En lo que concierne a las primeras, hay que hacer mención especial de la promulgación, en 1953, de los Cuestionarios Nacionales para la Enseñanza Primaria. Se trata de la primera iniciativa de este género en la historia escolar española, esto es, del primer documento normativo que intenta pautar la actividad de los maestros, hasta entonces abandona a criterios individualistas, a los patrones de los libros escolares y a las directivas de la inspección. La O.M. de 6 de febrero de 1953 que aprobaba los cuestionarios era contundente al definir su objeto. «La enseñanza primaria nacional —se lee en ella— exige disponer de una regulación de conjunto que ofrezca niveles de conocimientos y guías de realización práctica capaces de unificar y superar concepciones parciales en su desarrollo. Con este objeto... es evidente la necesidad de publicar unos cuestionarios que orienten y encaucen la labor del maestro.» La norma era de obligado cumplimiento para las escuelas primarias oficiales y sólo orientadora para las privadas [18].

La importancia de la innovación se puso de manifiesto en el eco que de ella se hicieron los medios pedagógicos de la época. La **revista española de pedagogía** publicó un número monográfico dedicado a los cuestionarios y programas escolares, en el que se recogían diversos trabajos teóricos sobre el tema de los pedagogos más significativos del momento (García Hoz, Millán Puelles, Fernández Huerta, Villarejo, García Yagüe, Maíllo y otros) [19].

No obstante lo anterior, y aunque los miembros de la comisión redactora del documento conocían bien las orientaciones didácticas modernas (globalización, concentración, proyectos), como se explicita en la introducción, la conciencia de vivir un momento de transición y el temor a romper con las tradiciones establecidas por la práctica lleva a sus autores a buscar un compromiso entre la innovación y las limitaciones de la realidad [20]. «La novedad que supone la existencia de unos cuestionarios nacionales destinados a orientar la labor de nuestras escuelas primarias —se lee en la introducción— nos ha movido a *no introducir en ellos innovaciones que podrían haber contribuido a perturbar la marcha de la enseñanza...* Ensayos de metodología nueva, tales como las globalizaciones, la concentración de materias afines y los «proyectos», que tienen su indicación ya en los primeros pasos de la enseñanza, ya en las tareas experimentales de escuelas de ensayo, *sólo en muy parca medida son acogidos* por los Cuestionarios, *respetuosos con una tradición escolar* que ha convertido a la «asignatura» en una realidad inescapable... (Ahora bien), «si hemos huido de innovar en exceso, ello no quiere decir que no hayamos procurado *atemperar los Cuestionarios a los postulados actuales de la ciencia pedagógica*. Es posible, incluso, que los de *algunas materias* parezcan *excesivamente revolucionarios*, si se tiene en cuenta nuestra tradición escolar» [21].

El documento, pese a las reservas que la prudencia de sus redactores expresaba, era ciertamente innovador en muchos aspectos, aparte del hecho en sí de su novedad como instrumento de ordenación académica. Lo era, por ejemplo, en los planteamientos acerca de la educación lingüística, que abogaban por «una concepción didáctica de sesgo activo, opuesta al yerto gramaticalismo en que consistía, generalmente, la enseñanza del idioma». Lo era también al pronunciarse por una enseñanza «concreta, viva y activa», atenta al «ambiente próximo» y a «lo inmediato», en la que debe «huir de todo verbalismo, de todo memorismo, de toda divagación por los campos de lo espectralmente alejado de la órbita de realidades en que se mueven los intereses y afanes del niño» y que ha de partir, por tanto, del «círculo de ideas del niño». Toda esta perceptiva se aplicaba a la enseñanza de la lengua, de la geografía y la historia, de las ciencias naturales... mediante el uso adecuado de la palabra, reforzada por la intuición y la acción [22].

En la redacción de esta introducción, así como de los programas de lengua, estaba presente la mente y la pluma de Adolfo Maíllo, destacado miembro de la comisión ministerial encargada de la preparación de los Cuestionarios, maestro, inspector y teórico de la educación nacido con el siglo, todavía hoy «texto vivo», que tuvo un significativo protagonismo en la puesta en marcha de las reformas llevadas a cabo en los años cincuenta por la administración en el ámbito de la enseñanza primaria [23].

Otras innovaciones promovidas en esta época para fomentar el perfeccionamiento de la escuela fue la recreación de los Centros de Colaboración Pedagógica por O.M. de 22 de octubre de 1957. Estos centros habían sido creados en el Decreto de 2 de diciembre de 1932, por el que la República reorganizaba la Inspección de Enseñanza Primaria y le atribuía una función de orientación técnico-pedagógica de la escuela y de los maestros [24]. Los centros se concebían como reuniones de los docentes de una circunscripción, bajo la coordinación del inspector de la zona, en orden al perfeccionamiento y al intercambio de experiencias [25]. El primer franquismo rompió, al igual que en otros aspectos, con esta iniciativa, que ahora es retomada bajo los condicionamientos que caracterizan a la época de transición que aquí estudiamos. Su objetivo era contribuir al «mejoramiento científico y técnico de las tareas escolares» mediante reuniones de los docentes de una zona, bajo la dirección del inspector correspondiente, dedicadas a «estudiar los problemas que plantean las exigencias educativas, las modalidades de organización escolar, los métodos didácticos, la obra de las instituciones complementarias y las necesidades de vinculación social entre la escuela y las entidades, organismos y agrupaciones que con ella mantienen indispensable relación». Además de las diversas cuestiones que podían tratarse en estas reuniones, todos los centros estudiaban un tema monográfico. La disposición que los creaba establecía para el curso 1957-1958 como motivo el siguiente enunciado: «Redacción y desarrollo del programa de la escuela, de acuerdo con los Cuestionarios Nacionales para la Enseñanza Primaria» [26].

Finalmente, dentro de este paquete de innovaciones promovidas por la administración en la década de los cincuenta, hay que destacar la creación del Centro de Orientación y Documentación Didáctica de Enseñanza Primaria (CEDODEP) por Decreto de 25 de abril de 1958 [27]. Es ésta tal vez la innovación que mejor expresa la voluntad modernizadora del sistema en esta fase de transición de la autarquía al período tecnocrático. El mismo Libro Blanco de 1969 reconocía, una década después, que la creación de este organismo constituyó sin duda una importante novedad en los campos de perfeccionamiento del profesorado en servicio y en general en la orientación técnica de la escuela elemental [28]. Una O.M. de 22 de mayo de 1958 nombraba director del Centro a Adolfo Maíllo, figura que, como ya hemos advertido, está presente en las innovaciones más importantes de este ciclo histórico, y secretario a José Fernández Huerta, profesor que por aquellos años venía ya publicando sus trabajos en la *Revista Española de Pedagogía*. De esta manera se propiciaba una adecuada colaboración entre las tareas de la administración, la universidad y el Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

El CEDODEP nacía para cubrir objetivos muy amplios y diversos:

reunir y ordenar la documentación pedagógica nacional y extranjera de todo tipo; realizar o dirigir estudios y trabajos experimentales en orden al perfeccionamiento de la escuela; ordenar y valorar las actuaciones de los Centros de Colaboración Pedagógica; formular y revisar periódicamente los cuestionarios nacionales de enseñanza primaria, preescolar y de adultos, así como las pruebas para la obtención del Certificado de Estudios Primarios, las normas de organización escolar y las guías didácticas; organizar cursos y reuniones de perfeccionamiento para docentes y concursos para estimular su preparación; publicar libros, revistas y folletos de orientación didáctica; informar a las personas interesadas en el estudio de la enseñanza primaria y a los organismos internacionales; proponer a la administración reformas e innovaciones; realizar estudios sobre las características psicosociales de los niños españoles; divulgar nuevas técnicas y sistemas; asesorar a la Dirección General en los temas de su competencia; llevar a cabo los trabajos que le sean encomendados por aquélla [29]. Un programa ambicioso que expresaba la intencionalidad modernizadora del sistema. Sus acciones, que convendría examinar con atención más analítica, se reflejaron, principalmente, a través de la revista *Vida escolar*, que mensualmente se enviaba a todas las instituciones primarias del país. Esta publicación incluía orientaciones didácticas y organizativas, guiones de trabajo escolar de las distintas materias del programa, informaciones nacionales y extranjeras, reseñas de libros... Como hemos señalado en otro trabajo nuestro reciente, la publicación permite observar la presencia en esta época de dos tendencias: una que intenta modernizar la vida escolar desde una perspectiva estrictamente funcionalista, asociada por consiguiente al positivismo didáctico que se vincula al activismo e intenta incorporar las nuevas aportaciones de la investigación empírica o simplemente de la experiencia [30]; otra que trata de fundamentar la acción educativa desde un discurso que combina el humanismo y personalismo de posguerra con la ideología del régimen [31], si bien el lenguaje en que se expresa este discurso no muestra ya la beligerancia agresiva del primer franquismo [32].

Para cumplir las anteriores funciones, el CEDODEP se articuló en cinco departamentos: Documentación, Investigación, Educación Fundamental, Publicaciones y Orientación. Una O.M. de 4 de enero de 1959 aprobaba su reglamento provisional, y otra de 20 de febrero de 1961, el definitivo. La memoria editada al cumplir el Centro su primera década da cuenta de las realizaciones que llevó a cabo [33].

Tras la creación del CEDODEP, el Centro de Orientación Didáctica que venía funcionando desde 1954 quedó adscrito al sector de la enseñanza media. Por otro lado, la inspección acentuó, en torno a estos años, sus competencias de carácter técnico. El cuerpo de inspección, que se nutrió

tras la guerra de «meritorios» del régimen, comenzó a renovarse con la incorporación de titulados procedentes de las secciones de universitarias de Pedagogía, lo que permitió imprimir a la profesión un carácter más técnico, reforzando así la orientación adoptada por la nueva etapa política. Conviene indicar aquí también que una buena parte de los técnicos que formaron parte de los equipos del CEDODEP fueron inspectores de enseñanza primaria.

La modernización de los aparatos administrativos del sistema se acelera a partir de la incorporación de Rubio García-Mina al Ministerio, en 1956. En esta fecha se hace cargo de la Dirección General de Enseñanza Primaria J. Tena Artigas, técnico experto en estadística, bajo cuya orientación se elaborará el primer mapa escolar del país, que comportó al mismo tiempo un programa de construcciones y un plan de inversiones. Aunque estos proyectos no pudieron ejecutarse totalmente, como consecuencia de los efectos inducidos por las medidas estabilizadoras para controlar la inflación y otras circunstancias, su diseño evidenció la actitud tecnificadora de la administración educativa en esta coyuntura de transición [34]. Conviene advertir que la entrada de nuestro país en las organizaciones internacionales exigía una adaptación formal a la «aritmética política» al uso. En este sentido, la influencia externa debe ser ponderada —más tal vez que la propia dinámica del sistema— como condicionamiento determinante en el desencadenamiento de estos procesos de modernización.

La época que analizamos aquí quedará registrada seguramente como la de los comienzos de la planificación moderna de la educación en España. He aquí algunos materiales en que se objetiva documentalmente esta etapa de nuestra historia escolar:

— *Trabajos de la primera reunión de estudios sobre analfabetismo* (Publicaciones de la Junta Nacional contra el Analfabetismo, 1956).

— *La educación nacional en España. Situación y necesidades* (Subsecretaría del Ministerio de Educación Nacional, Gabinete de Estudios, 2 vols., 1957).

— *La educación y el desarrollo económico y social. Planteamiento integral de la educación. Objetivos de España para 1970* (Curso organizado por MEN y UNESCO, 1962).

— *Las necesidades de educación y el desarrollo económico-social de España* (MEN y OCDE, 1963).

Este último trabajo constituye el informe conjunto Ministerio-OCDE dentro del Proyecto Regional Mediterráneo, al que nuestro país se incorporó en 1961, que afectó también a Italia, Grecia, Portugal, Turquía y Yugoslavia, redactado con el asesoramiento de los expertos de la organización interna-

cional en el marco de un programa dirigido a modernizar las estructuras económicas y educativas de este bloque de países del Sur de Europa [35]. De este estudio, así como del que se llevó a cabo bajo los auspicios de la UNESCO, saldrían los materiales básicos que se utilizaron en la preparación de los planes de desarrollo posteriores. El trabajo técnico y documental elaborado en los finales de esta etapa de transición fue, pues, decisivo para el diseño de las políticas tecnocráticas de los años sesenta y setenta.

La investigación pedagógica se llevó a cabo, fundamentalmente, en los círculos científicos articulados en torno a las secciones universitarias de Pedagogía que por entonces existían: Madrid (creada en 1944), Barcelona (1955) y Pontificia de Salamanca (1959). El comportamiento de este sector ha sido ampliamente analizado, mediante modelos bibliométricos, en trabajos efectuados y dirigidos por nosotros en los últimos años [36]. No parece razonable extendernos aquí en torno al tema, para no desequilibrar la estructura de este estudio, por lo que remitimos a las obras en las que se exponen los resultados de las investigaciones indicadas.

No obstante lo anterior, sí conviene precisar algunos datos que nos ayuden a comprender, desde esta perspectiva, la coyuntura objeto de estudio. He aquí algunas conclusiones relevantes en relación a lo anterior:

a) La investigación pedagógica española, evaluada según parámetros institucionales de producción y publicidad, ha crecido de forma continua, aunque no ha logrado alcanzar en ningún momento las tasas de expansión de las publicaciones internacionales sobre la materia y se ha situado muy por debajo del comportamiento de otros sectores científicos nacionales. La imagen de crecimiento exponencial que se objetiva en las gráficas que representan esta expansión debe relacionarse con su bajo punto de origen. Por otro lado, las reducidas frecuencias del sector (análogas por lo demás a las del conjunto bibliográfico total), así como las irregularidades que se observan en el proceso, abonarían la conclusión de que, en realidad, el crecimiento de la investigación en educación de esta época siguió un ritmo más o menos vegetativo con alteraciones motivadas por condicionamientos académicos o externos. No se observa, pues, que haya habido en España, en los años considerados, un desarrollo planificado y asistido de la investigación pedagógica, lo que por lo demás es congruente con el bajo nivel de expectativas que suscitaron la política, la sociedad y el sistema escolar durante las etapas de aislamiento autárquico y de transición al desarrollo.

b) El crecimiento existente se polariza en reducidos círculos científicos. Los más significados de éstos, que se articulan en torno a la sección de Pedagogía de la Universidad de Madrid, han podido autoorganizarse desde su despegue en los años cuarenta. Los otros núcleos, al ser más tardía su creación, tienen una menor presencia. Por otra parte, la tradición centra-

lista de nuestra cultura, reforzada por el régimen, y otros factores relacionados con el control ideológico y social del sistema también ayudan a entender la polarización anotada.

c) La producción bibliopedagógica española mantiene un elevado grado de dependencia científica respecto de otros medios culturales. Este nivel de dependencia fue, durante el franquismo, el doble que el correspondiente a la producción total e incluso que a las ciencias naturales y la tecnología (evaluado por las traducciones). Ello revelaría formas de aculturación excesivamente influyentes, así como la ausencia de tradiciones propias de investigación, lo que guarda relación, por lo demás, con el bajo nivel de la producción pedagógica nacional antes comentado.

CUADRO 6
OBRAS PEDAGÓGICAS TRADUCIDAS AL CASTELLANO (1952-1976)

IDIOMAS	QUINQUENIOS									
	1952-56		1957-61		1962-66		1967-71		1972-76	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Inglés	16	26,6	19	23,4	24	24,5	137	32,5	138	29,2
Francés	20	33,3	26	32,0	39	39,8	169	40,0	240	50,8
Alemán	15	25,0	22	27,2	21	21,4	62	14,7	50	10,6
Italiano	6	10,0	13	16,8	12	12,2	25	5,9	17	3,6
Otros idiomas	3	5,0	1	1,2	2	2,0	29	6,9	27	5,7
<i>Totales</i>	60	100,0	81	100,0	98	100,0	422	100,0	472	100,0

Los datos recogidos en el cuadro 6 muestran las tendencias en cuanto al origen de las traducciones. Como puede observarse, durante el período comprendido entre 1952 y 1966 (después aún más), la pedagogía francesa es la de mayores presencias, lo cual es coherente no sólo con las tradiciones de nuestro sistema escolar secundario, sino también con ciertas «afinidades» culturales y con el talante más filosófico y literario de este tipo de producción. Los fondos en lengua inglesa, más próximos a los modos de investigación empírica, se introducen con mayor dificultad. Las importaciones alemanas e italianas tuvieron aún una notable presencia en este ciclo de transición (1952-1956), para decaer de forma drástica en los quinquenios siguientes. Los vínculos culturales entre los regímenes totalitarios tardaron, como se ve, en extinguirse, si bien no debe olvidarse que el influjo germánico tiene raíces históricas más lejanas.

d) La dependencia exterior antes notada contrasta con el escaso interés de la investigación pedagógica española de la época por la educación comparada. Este bajo desarrollo, evidente hasta bien entrados los años sesenta, guarda relación sin duda con el aislamiento de nuestro país y de nuestra cultura en las etapas autárquica y de transición del franquismo, lo que colocó a nuestra pedagogía en una situación contradictoria caracterizada por la dependencia respecto al exterior antes notada y el etnocentrismo nacionalista.

e) En cuanto a los ámbitos y niveles de estudio, la investigación pedagógica muestra claras tendencias reductivistas, manifiestas en la atención casi exclusiva a los temas relacionados con la educación primaria (algo también con la media) y con las cuestiones de la didáctica lingüística (escala gráfica, lectura, vocabulario, ortografía...), si bien comienzan a tener presencia algunas líneas nuevas de trabajo y los modos de producción experimental adoptados del positivismo funcionalista dominante en el contexto científico internacional, al que tímidamente van abriéndose ciertos círculos universitarios.

El balance de coyuntura sobre la investigación pedagógica universitaria de la etapa de transición muestra un desarrollo relativamente bajo de la producción, su polarización en torno a reducidos grupos científicos, la dependencia cultural del exterior coexistente con un notorio etnocentrismo del que se comienza a salir con dificultades y un claro reductivismo en cuanto a temas y niveles de estudio. Poco podía aportar esta pedagogía académica, distanciada además de la práctica educativa, a la modernización del sistema escolar, en cuya tarea tampoco fue involucrada por el régimen.

4. *Anotaciones finales*

La *Revista Española de Pedagogía* se inscribe en el contexto anteriormente descrito. No hay que olvidar que el director y los colaboradores eran los mismos profesores a los que nos hemos venido refiriendo. La sección de Pedagogía y el Instituto del Consejo eran, como reconoce V. García Hoz, dos entidades separadas jurídicamente, pero de hecho «unidas por las personas» [37], al igual que ocurrió en Barcelona al recrearse los estudios pedagógicos y la sección del Consejo [38]. La precariedad de medios también inducía a la concentración. La Sociedad Española de Pedagogía, creada a iniciativa del Instituto, en 1949, aunque era una entidad más amplia y con proyecciones socioprofesionales, seguirá igualmente una línea sinérgica con las instituciones anteriores, como muestran la revista *Bordón*, su órgano de comunicación, y los Congresos Nacionales de Pedagogía que fue organizando, cada cuatro años, desde 1949.

Un rápido cotejo de las páginas de la *Revista*, en sus primeros números, nos ofrece la imagen de una extraña hibridación entre una pedagogía de corte espiritualista y las corrientes positivistas antes comentadas. Así, junto a trabajos sobre la educación religiosa de los jóvenes (C. Morcillo, más tarde Obispo de Madrid-Alcalá) y los sistemas pedagógicos y el dogma del pecado original (C. Limón)—por citar algunos ejemplos—, aparecen los primeros estudios empírico-estadísticos (García Hoz, Fernández Huerta, Villarejo...). En el campo de la historia de la educación, las publicaciones de la primera etapa (artículos y comentarios) versan en torno a la pedagogía ascética y mística, Séneca, R. Llull, L. Vives, la educación de príncipes, San José de Calasanz, J. B. de La Salle y otros de parecido tenor. Entre los autores más citados figuran representantes de la pedagogía católica (Ruiz Amado, Manjón, Siurot, R. Blanco, Casotti, Poveda, Montilla...), del herbartismo y neoherbartismo (Herbart, Stoy, Rein, Willmann...), del neokantismo (Natorp), historicismo (Dilthey) y neoidealismo (Gentile, Mantovani...) y de otras corrientes como el psicoanálisis, la higiene, la educación por el trabajo y la escuela activa (con menores presencias estos últimos). En el terreno de la filosofía, dominan las cuestiones teóricas y teológicas facturadas desde una perspectiva que responde al neotomismo y humanismo católico del momento.

La *Revista* también reflejó los cambios anteriormente observados en relación con el ciclo de transición que aquí hemos analizado. Los números de los años cincuenta empiezan a ofrecer nuevas temáticas: estudios sobre vocabulario, cine educativo, hábitos de trabajo intelectual, rendimiento escolar, formación profesional, investigaciones psicométricas... Estas líneas, que coexisten en difícil armonía con las orientaciones teóricas e ideológicas de la primera época, van afirmando lentamente las corrientes funcionalistas y experimentalistas en los círculos pedagógicos del país, en un intento de modernizar los métodos y los enfoques de los estudios sobre educación. El año 53 da a luz, como ya hemos indicado, un monográfico sobre cuestionarios y programas, coincidiendo con la promulgación de los Cuestionarios Nacionales de Enseñanza Primaria, lo que podía interpretarse como un intento de aproximación de la pedagogía académica a la administración educativa y a la realidad escolar. El listado de publicaciones del Instituto de Pedagogía del CSIC que se difunde a través de la cubierta de la *Revista* muestra asimismo la progresiva diversificación de las cuestiones que iba abordando el Centro en los ámbitos de la filosofía y pedagogía fundamental, la historia de la educación, la pedagogía experimental y psicología pedagógica y la orientación. Nuevos autores, como Fernández Huerta, Villarejo, Secadas y García Yagüe, que tienen cada vez mayores presencias, consolidan la anterior tendencia hacia la modernización de la investigación didáctica y psicoeducativa. En 1959 aparecía el Plan de

Clasificación de la Documentación Pedagógica, sistemática de las ciencias de la educación que se había confeccionado en el Instituto y que venía a ofrecer un marco taxonómico moderno para la catalogación de los materiales, que, en número cada vez más creciente, iban configurando el *corpus* pedagógico. Al año siguiente, el director del Centro y de la *Revista* publicaba su conocida obra *Principios de Pedagogía Sistemática*, que respondía a la «necesidad de ordenar todos los problemas educativos» y de «reducir», o intentar reducir, «a sistema los múltiples problemas que la educación plantea» [39].

Los comienzos de los años sesenta también presentan cambios reseñables. Aparecen los primeros estudios sobre educación comparada, entre ellos el de P. Rosselló [40] y la sección «Información del extranjero» cobra autonomía, presentándose diferenciada de otros aspectos informativos a partir de 1961. El número 84 de la *Revista*, correspondiente a 1963, se presenta como un documento de trabajo para el III Congreso Nacional de Pedagogía y ofrece un cuadro de objetivos por niveles educativos como marco orientativo en orden a la redefinición del sistema escolar. Poco después, el número 86 de 1964 abordaba el problema de los niveles por cursos de la nueva ordenación de la enseñanza primaria. Nuevos temas, nuevos enfoques y un renovado estilo—perceptible incluso en el cambio de formato de la publicación en 1961— expresaban la mayor apertura y sensibilidad de la *Revista* hacia planteamientos más relacionados con el contexto internacional y con la práctica educativa, lo que denotaba una cierta superación del aislamiento y una mayor aproximación a la realidad de la escuela.

No obstante lo anterior, las resistencias al cambio también se dejaban notar junto a la apertura a algunas innovaciones de corte tecnocrático. Tres décadas después, al recordar aquellos años, V. García Hoz, el que fuera principal responsable y mentor de la publicación que ahora glosamos, expresaba sus reservas sobre lo que aquella época de transición y cambio estaba provocando e intentaba legitimar las cautelas entre las que se movió el quehacer del Instituto y de la *Revista*.

«La modernidad creó la superstición de lo nuevo como criterio de validez. Respondiendo a esta creencia, bastantes instituciones y programas de estudio e investigación se presentaban como actividades de innovación. El quehacer del Instituto “San José de Calasanz” de Pedagogía no se movió por afán de innovar. Pero había clara conciencia de que la investigación, en la medida en que procura descubrir aspectos no conocidos de la realidad, intenta ofrecer nuevos aspectos de la verdad, nuevas ideas. Las nuevas ideas, sin embargo, no se aceptan por ser nuevas, sino porque se muestran evidentes. Por otra parte, en ocasiones las nuevas ideas vienen a justificar conocimientos ya poseídos, con lo

cual la investigación es refuerzo de algo existente. Sobre estos supuestos, podemos preguntarnos por las innovaciones que aportaron los trabajos del Instituto» [41].

La deconstrucción de este lenguaje revelaría el discurso cautelar subyacente en la mentalidad de quienes asumieron la responsabilidad del centro y de la *Revista* en aquellos años. La modernidad podía ser asociada al culto supersticioso a lo nuevo, salvo que las innovaciones vinieran a completar el conocimiento de la realidad o a ratificar simplemente la «verdad» ya poseída. Una percepción del cambio al menos ambivalente, que quiso hacer compatibles los principios del sistema y la tecnificación de la enseñanza, el personalismo de posguerra con la medida y el número, y que llegó a creer que así «las actividades del Instituto venían a reflejar la marcha de las ideas pedagógicas en el mundo occidental» [42], ilusión que desde luego estaba lejos de cumplirse, cuando ni siquiera los incipientes movimientos renovadores internos que, en los comienzos de los sesenta, empezaban a pasar desde la resistencia a la acción social, tuvieron cabida en las páginas de la *Revista Española de Pedagogía*.

Dirección del autor: Agustín Escolano, Seminario de Historia de la Educación, c/ Geólogo Pacheco, s/a., 47014 Valladolid.

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 23.IV.1992.

NOTAS

- [1] *Revista Española de Pedagogía* (1943), 1, p. 9.
- [2] Vid. GARCÍA DEL DUJO, A. (1985) *El Museo Pedagógico Nacional (1882-1941)*, p. 78 (Salamanca, Ed. Univ/ICE).
- [3] Vid. VIÑAO, A. «La modernización pedagógica española a través de la *Revista de Pedagogía* (192-1936)», «Conferencia dictada en el Curso sobre «La pedagogía española en el exilio» (Univ. de Málaga, 1991). También MERIDA-NICOLICH, E. (1983) *Una alternativa pedagógica: la Revista Española de Pedagogía (1922-1936)* (Pamplona, EUNSA).
- [4] *Revista Española de Pedagogía* (1943) 1, p. 10.
- [5] La mayor parte de estos materiales fueron utilizados como fuentes en el trabajo de J. M.^a PINEDA (1987) *La literatura pedagógica española contemporánea (1942-1976)* (Salamanca, Ed. Univ.).
- [6] MONES, J. (1977) «La pedagogía», en CASTELLET, J. M. y otros: *La cultura bajo el franquismo*, p. 226 (Barcelona, Ediciones de Bolsillo).
- [7] MADARIAGA, S. de (¹⁴1979) *España. Ensayo de historia contemporánea*, p. 525 (Madrid, Espasa-Calpe).
- [8] TAMAMES, R. (⁷1979) *La República. La era de Franco*, p. 523ss. (Madrid, Alianza).
- [9] RUIZ RICO, J. J. (1977) *El papel político de la Iglesia Católica en la España de Franco*, p. 140 (Madrid, Tecnos, 1977, p. 140).

- [10] Vid. sobre la primera etapa: CÁMARA VILLAR, G. (1984) *Nacional-catolicismo y escuela. La socialización política del franquismo (1936-1951)* (Jaén, Hesperia).
- [11] PUELLES, M. de (1980) *Educación e ideología en la España contemporánea*, pp. 387-405 (Barcelona, Labor).
- [12] — (1969) *La educación en España. Bases para una política educativa*, pp. 35ss (Madrid, MEC).
- [13] Fuentes: (1975) *Estadísticas básicas de España, 1900-1970* (Madrid, Cajas de Ahorro). *Anuario estadístico de España (varios años)*. *Estadística de la enseñanza en España*. (Madrid, Instituto Nacional de Estadística) (varios años). *Libro Blanco (1989)* (Madrid, MEC). OEI (1987) *Sistema de indicadores socioeconómicos y educativos* (Madrid, OEI).
- [14] VIÑAO, A. (1990) Historia de un largo proceso, *Cuadernos de Pedagogía*, 179, pp. 45-50.
- [15] — (1964) *La Educación Nacional*, p. 47 (Madrid, Editora Nacional).
- [16] *Ibidem*, pp. 59-76.
- [17] *Sistema de indicadores OEI*, ed. cit., SE, 2.5 a. BLAS, P. de (1975) La administración educativa en España (1900-1971), *Revista de Educación*, 240, pp. 100-101.
- [18] — (1953) *Cuestionarios Nacionales para la Enseñanza Primaria* (Madrid, Servicio de Publicaciones del MEN).
- [19] *Revista Española de Pedagogía* (1953), 41.
- [20] LÓPEZ DEL CASTILLO, M. T. (1982) Planes y programas escolares en la legislación española, *Bordón*, 242-243, p. 185.
- [21] *Cuestionarios...*, ed. cit., pp. 9-10. (El subrayado es nuestro.)
- [22] *Ibidem*, pp. 10-12.
- [23] En el momento de redactar este trabajo, recibo copia de las respuestas dadas por este «texto vivo» de la historia escolar de nuestro siglo a una encuesta elaborada por mis alumnos como trabajo de clase. En ella, a través de numerosas preguntas, Adolfo Mañlo ofrece el retrato de la escuela a la que él asistió a comienzos de siglo, junto con numerosas observaciones personales. Su nombre, como veremos, aparece asociado a diversas innovaciones de la época que estudiamos. Las múltiples contribuciones de este autor, en diversos campos didácticos, sociológicos e historiográficos, exigirá pronto dedicar a su figura la debida atención.
- [24] JIMÉNEZ EGUIZABAL, J. A. (1984) *La Inspección de Enseñanza Primaria en la Segunda República Española (1931-1936)* (Salamanca, Ed. Uni/ICE).
- [25] MAÑILLO, A. (1967) *La Inspección de Enseñanza Primaria. Historia y funciones*, pp. 187-188 (Madrid, Escuela Española).
- [26] O. M. de 22 de octubre de 1957, *Vida escolar*, 3 (1958), pp. 46-47.
- [27] D. de 25 de abril de 1958 («B.O.E». del 15 de mayo).
- [28] *La educación en España*, ed. cit., p. 56.
- [29] Art. 2.º del Decreto fundacional.
- [30] En la carta que acompaña la encuesta referida en la nota 23, A. Mañlo advierte a su destinatario: «Y me permito recomendarte, en prueba de aprecio, que no te dejes seducir por la Pedagogía “metrificadora”, ni por la didáctica hodierna, ambas traducidas, tal cual, y por consiguiente, opuestas a nuestra tradición, que no es pragmatista ni diseñadora de *curricula*...» Esta prevención ante lo tecnocrático-cuantitativo, que el director del CEDODEP expresó en otras ocasiones, hace sospechar que las dos tendencias citadas coexistieron, pero no de forma integrada.
- [31] Vid. nuestro trabajo: Discurso ideológico, modernización técnica y pedagogía crítica durante el franquismo, *Historia de la Educación* (1989), 8, pp. 13-14.

- [32] Este mismo cambio de lenguaje se observa en los escritos de Maíllo de esta época, que contrastan con su obra (1943) *Educación y revolución* (Madrid, Editora Nacional).
- [33] MEC (1968) *El Centro de Orientación y Documentación Didáctica de Enseñanza Primaria* (Madrid, MEC).
- [34] NAVARRO, R. (1990) *La enseñanza primaria durante el franquismo (1936-1975)*, p. 169 (Barcelona, PPU).
- [35] MINISTERIO DE EDUCACIÓN (1963) *Proyecto Regional Mediterráneo. Las necesidades de educación y el desarrollo económico-social de España* (Madrid).
- [36] Vid. ESCOLANO, A. (ed.) (1980) *La investigación pedagógica universitaria en España (1940-1976)*. (Salamanca, Ed. Univ/ICE). (1983) La investigación pedagógica en España. Aproximación bibliométrica, en *Estudios sobre epistemología y pedagogía*, pp. 9-32. (Madrid, Anaya). También el libro de J. M.^a PINEDA citado en la nota 5.
- [37] GARCÍA HOZ, V. (1980) *La educación en la España del siglo xx*, p. 200 (Madrid, Rialp).
- [38] La Sección de Pedagogía se creó, en el seno de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Barcelona, en 1954. En 1958 empezó a publicar la revista *Perspectivas Pedagógicas*, que luego se asociaría al Instituto «Milá y Fontanals» del CSIC. En este contexto nació también la Sociedad Española de Pedagogía Comparada, hecho que expresa una actitud más aperturista respecto al aislamiento en que se sumió la pedagogía del primer franquismo.
- [39] GARCÍA HOZ, V. (1960) *Principios de Pedagogía Sistemática*, pp. 9-10 (Madrid, Rialp). Vid. GARCÍA DEL DUJO, A. (1979) *Estudio bibliométrico de un manual universitario de Pedagogía: Principios de Pedagogía sistemática*, de V. García Hoz (Salamanca, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación) (1962) (memoria de licenciatura inédita).
- [40] *Revista Española de Pedagogía* (1962), n.º 81, pp. 3-14.
- [41] GARCÍA HOZ, V. (1989) El Instituto San José de Calasanz de Pedagogía, **revista española de pedagogía**, 184, p. 424.
- [42] *Ibidem*, p. 425.

SUMMARY: THE BEGINNING OF PEDAGOGICAL MODERNIZATION IN FRANCO'S REGIME (1951-1964).

This work offers data and reflections on the development of education and pedagogy in Spain during the transitional period of the so-called autarchy phase in Franco years to the technocratic stage (1951-1964). This period also appeared objectively in the contents of the **revista española de pedagogía**. Between the fifties and the beginning of the sixties, educational reviews start showing a different language and pay a deeper attention to the technical aspects which were not incompatible with the dogmatics of the political system. It was the beginning of educational spreading and the pedagogical modernization in a historical context not free of contradictions.

KEY WORDS: History of Spanish Education (1951-1964).