

LA EDUCACIÓN RURAL EN ESPAÑA EN LA DÉCADA DE 1950: LA UNESCO Y LOS PRINCIPIOS EDUCATIVOS DEL RÉGIMEN FRANQUISTA*

Angela Maria Hidalgo**

Univesidade do Centro-Oeste (UNICENTRO)

RESUMEN: Este artículo presenta resultados de una investigación sobre la educación rural en España, con el principal objetivo de verificar las influencias de la Unesco en la política educativa para la educación rural del Gobierno de Franco durante la década de 1950. La investigación se llevó a cabo en España en 2013, por fuentes documentales primarias en revistas del Ministerio Nacional de Educación y del Ministerio de Información y Turismo y en publicaciones de la Unesco de 1953 a 1956, en las cuales fueran recogidas cuestiones relacionadas con los organismos internacionales y la educación rural. Fuentes secundarias fueron utilizadas para obtener datos de la historia y de la educación rural españolas. Hemos identificado distintas etapas en un proceso de aproximación de las directrices educativas de España a los preceptos de la Unesco, con la mediación especialmente de la Iglesia Católica y de la Falange Española, el partido político del régimen franquista.

Palabras Clave: Educación Rural. Unesco. Iglesia católica. Educación Franquista. Falange Española.

<http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698128252>

* Investigación realizada en el posdoctorado junto al Instituto de Estudios Latinoamericanos (IELAT) de la Universidad de Alcalá de Henares, con apoyo de la Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES), subordinada al Ministerio de Educación de Brasil, proceso BEX 10136/12-6.

** Doutora em Políticas Públicas e Administração da Educação Brasileira pela UNESP-Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Líder do grupo de pesquisa em Políticas Públicas e Educação da Unicentro. E-mail: angelamhidalgo@gmail.com

A EDUCAÇÃO RURAL NA ESPANHA NA DÉCADA DE 1950: A UNESCO E OS PRINCÍPIOS EDUCATIVOS DO REGIME FRANQUISTA

RESUMO: Este artigo apresenta resultados de uma pesquisa sobre a educação rural na Espanha, com o objetivo principal de verificar as influências da Unesco na política educativa para o ensino rural do governo de Franco durante a década de 1950. A pesquisa foi feita na Espanha em 2013, usando como fontes documentais primárias revistas do Ministério Nacional de Educação e do Ministério de Informação e Turismo e publicações da Unesco de 1953 a 1956, nas quais foram recolhidas questões relacionadas aos organismos internacionais e à educação rural. Fontes secundárias foram utilizadas para obter dados da história e da educação rural espanholas. Identificamos etapas distintas em um processo de aproximação das diretrizes educativas espanholas aos preceitos da Unesco, com mediação especialmente da Igreja Católica e da Falange Espanhola, o partido político do regime franquista.

Palavras-chave: Educação Rural. Unesco. Igreja Católica. Educação Franquista. Falange Espanhola.

RURAL EDUCATION IN SPAIN IN THE 1950s: UNESCO AND THE EDUCATIONAL PRINCIPLES OF THE FRANCO REGIME

ABSTRACT: This paper is the result of an investigation about rural education in Spain with the goal of verifying the influences of UNESCO in the educational policy of the Franco government during the 1950s. The research was carried out in Spain in 2013 by analyzing primary documentary sources in magazines of National Ministry of Education and Ministry of Information and Tourism and in the publications of UNESCO from 1953 to 1956, in which were gathered issues related to international organizations and rural educations. Secondary sources were used to obtain data from Spanish history and rural education. We identified different periods in a process of approximation of Spanish educational guidelines to the precepts of Unesco, particularly with mediation of the Catholic Church and the Spanish Falange, the political party of the Franco regime.

Keywords: Rural Education. Unesco. Catholic Church. Franquist Education. Spanish Falange.

INTRODUCCIÓN

Este trabajo ha sido hecho a partir de una investigación documental realizada por el análisis de contenido sobre unidades de análisis definidas como directrices y políticas del régimen franquista, y orientaciones de la UNESCO sobre la Educación Rural. Las fuentes primarias investigadas fueron: *Revista de Educación*, del Ministerio Nacional de Educación (de 1955); publicación *Instituto “San José Calasanz” de Pedagogía*, del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (de la década de 1940); publicación *Plan de formación de las juventudes*, de la Delegación Nacional de la Sección Femenina de Falange Española Tradicionalista y de las J.O.N.E.S. (de 1946); publicación *Granjas Escuelas de la Sección Femenina*, de la Delegación Nacional de la Sección Femenina de Falange Española Tradicionalista y de las J.O.N.E.S. (de 1951); *Revista Documenta*, del Ministerio de Información y Turismo (de 1953 a 1955); y *Revista Analítica de Educación*, de la Unesco (de 1955 a 1956). Señalamos la confluencia de los objetivos políticos y de los principios educativos del Gobierno de Franco y de la Organización para la Educación, la Ciencia y la Cultura de las Naciones Unidas (Unesco) durante la década de 1950. Indicamos, en primer lugar, los principales aspectos de las políticas educativas, con énfasis en las orientadas a las poblaciones campesinas y relacionadas a las características sociopolíticas de la España franquista antes de su adhesión a la Unesco, que se produjo en 1953. A continuación, presentamos algunas de las propuestas de esta organización para la educación rural en ese período, y algunas implicaciones de la pertenencia de España a este organismo internacional, con énfasis en el papel de la Iglesia Católica. Por último, hacemos explícitos algunos cambios en las políticas educativas del gobierno español en general y en la educación rural en particular.

Para el análisis de los aspectos de la educación rural durante la dictadura franquista, que se refieren a las directrices de la Unesco, primero tenemos que abordar, aunque sea brevemente, algunas de las características de la educación en la Segunda República Española (1931-1936), con el fin de entender la educación franquista en los primeros años del régimen como una contrarreforma educativa.

La derrota de los partidos monárquicos españoles en las elecciones de 1931 expone la falta de legitimidad del régimen, tanto es que la II República española se proclamó de manera pacífica, con la abdicación del rey Alfonso XIII. La falta de legitimidad del monarca se debe en gran parte al apoyo prestado a la dictadura de Primo de Rivera (1922-1930), que abandona el poder y sale del país en una situación de necesaria transición para el régimen

constitucionalista. El carácter no violento de la reestructuración de la República tiene, entre otros factores explicativos, la existencia de una opinión pública favorable a los cambios en el sistema político del país, en un contexto de intensa desigualdad social en una sociedad predominantemente agraria (con una tasa de analfabetismo del 32%), que ya siente los efectos de la crisis económica de 1929. “La opinión pública había parecido dormida durante siete años, ahora empezó a desempeñar un papel muy activo en la vida política” (TUSELL, 2007, p. 561). En este ámbito cabe destacar el trabajo perseverante y continuo de intelectuales y educadores, que, entre otros logros, formaron la “Institución Libre de Enseñanza”¹, que por más de cincuenta años reclamaron mejoras educativas para el país y anunciaron principios educativos de tono liberal.

Entre los logros de la Segunda República (1931-1936), en los dos primeros años² caracterizados como progresistas, destacamos la creación de las escuelas de todo el país, un esfuerzo sin precedentes dirigido a la universalización de la alfabetización, e inversiones masivas en formación y selección de maestros y maestras “ilusionados e ilusionadas con su tarea de preparar la infancia para un mundo mejor, más comprensivo, más justo y más culto” (ÁLVAREZ, 2011, p. 496). También se aplicaron los principios pedagógicos liberales en la educación, con énfasis en los de la Escuela Nueva³, difundidos por la “Institución Libre de Enseñanza”, y el proyecto de la escuela única, laica y gratuita, que enfrenta una fuerte oposición de la Iglesia Católica. En el área de la educación rural evidenciamos la creación del Patronato de las Misiones Pedagógicas, compuesto por educadores e intelectuales para establecer bibliotecas, capacitar maestros, desarrollar actividades culturales y de reflexión y estudios sobre la política y la participación ciudadana en las zonas rurales (BORROY, 2004).

Esta experiencia republicana fue interrumpida por un golpe militar, explicado por el empeoramiento del problema social debido a la crisis mundial de 1929 y al retraso del gobierno republicano en dar respuestas a los problemas sociales más urgentes, como la reforma agraria y las aspiraciones de autonomía de las provincias separatistas, provocando reacciones de violencia por parte de los anarquistas “al tomar por su mano aquello que el gobierno republicano no acababa de concederles” (ÁLVAREZ, 2011, p. 486). La acumulación de problemas no resueltos, el anticlericalismo religioso por parte del gobierno republicano y la intensa polarización entre la izquierda y la derecha en el país se reflejan en el resultado de las elecciones de 1936 y en sus consecuencias. La elección del Frente Popular (socialistas y anarquistas) genera intensos y violentos

enfrentamientos, que a su vez desencadenan los intentos de golpe de Estado por parte de los militares, consumado en julio de 1936. Las manifestaciones de violencia son cometidas por la izquierda y por la derecha, representada por un partido político entonces minoritario, la Falange Española⁴, “que tenía la gala de proclamar que la mejor dialéctica era la de las pistolas” (ÁLVAREZ, 2011, p. 495).

Después de la sublevación militar comienza la Guerra Civil Española, sangriento episodio que dura tres años y termina en 1939 con la victoria de los militares sublevados, autoproclamados “nacionalistas” y dirigidos por Francisco Franco. Los nacionalistas tuvieron la ayuda de la aviación y de los voluntarios italianos enviados por Mussolini y de la Legión Cóndor alemana, que bombardearon Madrid, Guernica, Barcelona, Durango, Alicante, Valencia, Reus, Lérida, Tarragona, Alcañiz, Figueras y Granollers para combatir los frentes republicanos. Después de la victoria, se promueve la eliminación de políticos, activistas y maestros con deportaciones y fusilamientos.

UNA EDUCACIÓN CONTRARREFORMISTA

El Ministro de la Educación en ese momento (1939-1951) fue José Ibáñez Martín, responsable de la aplicación de una política educativa que “(...) tuvo como principales objetivos la depuración de hombres e ideas, la inculcación religiosa y patriótica y el apoyo incondicional a la incorporación de la Iglesia y Falange a las tareas educativas” (LA CRUZ ALCOCER, 1997, p. 31).

El proceso de purificación del magisterio tuvo un carácter “punitivo, preventivo y ejemplar” e incluyó a los maestros que colaboraron con la República, militaron en organizaciones sindicales y políticas o simplemente a quienes no cooperaron con el movimiento golpista. Fueron creadas por decreto de ley comisiones estatales de depuración, compuestas de maestros responsables de la investigación y de la recepción de denuncias. Las formas de depuración fueron desde el despido de los profesores, la prohibición de ocupar cargos directivos y de confianza, la suspensión del empleo y del sueldo, y el traslado para fuera o dentro de la provincia, hasta el fusilamiento (BORROY, 2004; ZAMORA, 2006). Sólo en la provincia de Aragón fueron fusilados 102 maestros; 74 en los primeros meses de 1936, al inicio del régimen de Franco (BORROY, 2004). En las provincias donde durante la Guerra Civil hubo lucha en favor del régimen republicano, las sanciones para los maestros de primaria superaron el 25% del personal de la enseñanza del español. Por su parte, las provincias dominadas por el ejército franquista desde el inicio de la guerra tuvieron un menor nivel

de punición a los maestros, como es el caso de la provincia de Sevilla, donde el índice de depuración llegó a 13,11% (ZAMORA, 2006).

Una característica notable de ese período fue la idea de que “el interés nacional siempre debía estar por encima de los ciudadanos, principio que justificará la exigencia de cualquier sacrificio” (LA CRUZ ALCOCER, 1997, p. 28). Así, el régimen de Franco establece una política educativa que se caracteriza sobre todo por el carácter antirrepublicano, razón por la cual promovió el desmantelamiento de la educación existente e implementó en cambio una política educativa clerical, nacionalista y personalista (BORROY, 2004).

Martínez Martínez (1981) identifica una primera fase de la política educativa del gobierno de Franco, que duró hasta 1953, un período en el que el mayor esfuerzo del gobierno fue la exaltación del régimen. De ahí las prácticas de afirmación de los valores tradicionalistas, caracterizadas por la defensa del patriotismo y del nacionalismo, y por la radicalización política, con la consiguiente intolerancia a las divergencias y la cooptación de jóvenes que constituirán la Falange Juvenil, tal como se evidencia en la siguiente cita:

Exaltación patriótica del alumnado en los ideales del bando vencedor en la guerra civil desde la óptica falangista; mentalización a favor de la dictadura y rechazo sistemático de cuanto supusiese concomitancia con la ideología y sistema democráticos; culto a la personalidad del jefe del Estado (“Generalísimo”); presentación del régimen como sistema político providencial al servicio de lo que vino a denominarse España auténtica, e identificación de quienes la servían como los verdaderos y únicos patriotas. Los discrepantes debían ser presentados no como adversarios políticos sino como enemigos de España; fines sectarios en la interpretación de la Historia de España con la descalificación automática de ideas y personas vinculadas a las corrientes progresistas; fines propagandísticos y de adoctrinamiento; captación de una parte del alumnado para la militancia en las organizaciones políticas del voluntariado juvenil encuadradas en la Secretaría General del movimiento (falanges juveniles de Franco). (MARTÍNEZ MARTÍNEZ, 1981, p. 11)

Tanto la Falange Juvenil como la Sección Femenina de la Falange tienen un papel importante en los programas educativos en ese primer período del régimen de Franco, sobre todo en las acciones de educación extraescolar desarrolladas en las zonas rurales.

En cuanto a las tendencias pedagógicas, recordemos que el pensamiento pedagógico hegemónico en el país en ese momento era lo que se llamaba “Nueva Escuela Española”, defendida principalmente por los educadores vinculados a las asociaciones de la enseñanza católica. Este paradigma se desarrolló en oposición al pensamiento educativo transmitido en la Segunda República (1931-1936), que estaba ligado al movimiento naturalista de Rousseau

y la “Nueva Escuela” de Dewey, Kerschensteiner y Claparède. Los educadores católicos, por su parte, abogaban por una escuela activa y criticaban la Nueva Escuela por los peligros de la descristianización del país, de acuerdo con la defensa por parte de los educadores liberales de los principios del cientificismo, del internacionalismo, de la coeducación y de la neutralidad religiosa. Así, el pensamiento pedagógico del régimen de Franco aboga por la “escuela del trabajo español”, caracterizada por el esfuerzo y el trabajo duro, en oposición a Dewey y Kerschensteiner (ANDRÉS; BRASTER, 2012).

El gobierno prepara un plan de diez años para el “renacimiento nacional”, con planes de obras públicas, con programas sociales, sanitarios y de colonización agrícola, así como programas culturales y otros para el aumento del consumo (LA CRUZ ALCOCER, 1997, p. 26). La política agraria de entonces se presenta como “contrarrevolucionaria y contrarreformista, a pesar del hecho de que se preconizaba una política revolucionaria”, para activar el proceso de devolución de las propiedades que habían sido expropiadas por la reforma agraria republicana (LA CRUZ ALCOCER, 1997, p. 27.)

En el contexto de la educación rural, La Cruz Alcocer (1997) identifica dos periodos que van hasta el año 1951: uno de 1939 hasta 1944, titulado “La rastrojera”, y otro de 1945 hasta 1950, llamado “La sementera en el secano”. En general, “el panorama no puede ser más desolador, los niños del mundo rural son mano de obra útil para cualquier labor agrícola y a ella los dedican aunque sólo sea por la comida. En la legislación de estos años solo aparece la convocatoria esporádica de algún cursillo corto” (LA CRUZ ALCOCER, 1997, p. 32).

En marzo de 1941, se creó el Instituto San José Calasanz de Pedagogía, vinculado al Consejo Superior de Investigaciones Científicas por un decreto, el mismo que extingue el Museo Pedagógico Nacional, creado por iniciativa de la “Institución Libre de Enseñanza”, que ejerció un papel educativo central durante la Primera República. El Instituto San José Calasanz de Pedagogía asume entonces el cargo de “estudio e investigación de la pedagogía y su historia, metodología, organización docente y cuantos problemas estén ligados a la educación nacional” (LA CRUZ ALCOCER, 1997, p. 3); a través de su Departamento de Misiones Pedagógicas, se propone “servir de lazo entre el instituto ‘San José Calasanz’ y el magisterio”. El decreto de creación de este instituto dice que las Misiones Pedagógicas Rurales⁵:

Son embajadas de cultura española en constante peregrinar por los pueblos y aldeas más apartados de España. Componen la misión elementos variados, tales como: profesores, licenciados, inspectores, maestros, artistas y estudiantes (...) hacen vivir al pueblo un día de gran emoción, una fiesta de

espiritualidad, educación y cultura. El programa se desarrolla en sesión de tarde y noche, la primera dedicada especialmente a mujeres y niños. Aparte del desarrollo del programa, en las jornadas de Misiones rurales se busca la recogida de datos de la vida popular, historia, costumbres, folklore, problemas y necesidades. Organizan exposiciones de cuadros, labores femeninas y una biblioteca que se queda en el pueblo. Asesoran, orientan y ayudan al maestro en la resolución de cuantos problemas pedagógicos o sociales, provenientes de su función, tenga planteados. (ESPAÑA, 194?, p. 14)

Se puede observar que estas Misiones Pedagógicas Rurales, aunque que ya están en España desde principios del siglo XX, fueron desarrolladas por el gobierno de Franco en los años 1940⁶. Sin embargo, estamos de acuerdo con La Cruz Alcocer (1997), cuando dice que estas fueron un remedo de aquellas, por el carácter festivo, poco profundo y segregacionista en cuanto a la perspectiva de género, en consonancia con los principios educativos del franquismo.

Asimismo, junto con una política de reforestación, recuperación de tierras y cultivo de nuevas tierras, en el año 1944 se promulga el Reglamento de Cotos Escolares. Para la formación de las niñas en las zonas rurales, la Sección Femenina de la Falange anunció en 1946 la oferta de cursos para proporcionar conocimientos técnicos para que ellas pudieran sacar un mayor rendimiento de los productos de la tierra y sus derivados. Los cursos fueron ofrecidos en diferentes modalidades: para las niñas entre 10 y 16 años, trabajar con plantas, flores y telas; para las de más de 16 años, trabajar con animales de pura raza y en la mejora del trabajo agrícola (ESPAÑA, 1946).

En esa etapa del gobierno de Franco, que incluye el período de la posguerra (en torno a 1945, año de hambruna, cuyo racionamiento de alimentos termina en 1951), ocurrieron cambios significativos en las relaciones de producción agraria en España, las cuales sustituyeron la forma aristocrática de propiedad rural por el modelo capitalista, favoreciendo así un contexto en el que el capital financiero se vuelve hegemónico (LA CRUZ ALCOCER, 1997).

ACUERDOS CON ORGANISMOS INTERNACIONALES: MANTENIMIENTO Y CAMBIOS EN EL SISTEMA EDUCATIVO

A pesar de los esfuerzos de los refugiados españoles y de algunos países hacia un endurecimiento de las Naciones Unidas contra el régimen de Franco, EE.UU., Inglaterra y el Vaticano, preocupados por el avance del socialismo, empezaron acuerdos comerciales que favorecieron a la dictadura y dieron lugar a su viabilidad interna. Es decir incluso que, agitando la bandera de

la democracia y la paz social como un valor supremo en la post-guerra para condenar los regímenes fascistas, los países del bloque occidental dieron apoyo a un sistema de tal brutalidad. Por su parte, el gobierno de Franco, que requirió apoyo internacional para superar las dificultades económicas y la modernización del país, promovió un cambio lento y muy limitado en el campo educativo y, como vamos a destacar, colaboró con la continuidad de los principios del nacionalismo y la presencia del catolicismo en el sistema educativo.

A partir de 1953 comenzaron los acuerdos económicos con los Estados Unidos de América (EEUU). “Si el bloque occidental necesitaba a España como aliado anticomunista, el régimen de Franco estaba más que predispuesto a aceptar, a cambio, el salvavidas ofrecido en forma de ayuda económica internacional” (DE MIGUEL, 1975, *apud* LA CRUZ ALCOCER, 1997, p. 38).

En abril de 1945, España no es aceptada para ingresar en la Organización de las Naciones Unidas (ONU), debido principalmente a la colaboración con los regímenes de Italia y Alemania tanto en la Segunda Guerra Mundial como en la Guerra Civil Española. En principio, por lo tanto, “Franco se queda solo y su Régimen se prepara para sufrir un largo calvario especialmente provocado por el bloqueo comercial. Algunos incluso temen lo peor: la intervención y el derrocamiento por la fuerza del Régimen” (ALARCÓN, 2006, p. 12). El rechazo a España es fuerte en toda Europa, a excepción de Irlanda y el Vaticano. Incluso se planificó una intervención en el país, que no fue apoyada por Winston Churchill debido a la preocupación de que los socialistas tomaran el poder en el país, hecho que forzó al caudillo a ser más flexible, como recuerda Alarcón (2006, p. 13.): “el Gobierno y el Régimen se esfuerzan en ahondar aún más la progresiva *desfascistización* que comenzara ya en 1943”. Mientras que la Unión Soviética, sus países satélites y Francia abogan por acciones para derrocar al régimen de Franco, los Estados Unidos y Gran Bretaña desarrollan una política de conciliación. Sin embargo, al mismo tiempo que condenan el régimen y determinan su aislamiento diplomático y el bloqueo económico, hacen excepciones a los acuerdos comerciales para recibir las exportaciones del país dirigido por Franco. Lo que es seguro es que “(...) España empieza a formar parte de la política de EEUU en el Mediterráneo” (ALARCÓN, 2006, p. 19). En función de la imagen anticomunista y de defensor de los valores occidentales, el gobierno de Franco consigue victorias importantes en la política exterior, al recibir el apoyo internacional del Vaticano y de los Estados Unidos de América, con ventajas económicas como

préstamos para proyectos de desarrollo socioeconómico. “Así, se confirma la orientación en el umbral de 1951, de la política exterior española, que cuenta con dos tutores: El Vaticano en Roma, símbolo del Espíritu, y Washington, que representa la espada, el escudo y la fuerza de la abundancia” (GALLO, 1969, p. 241, traducción nuestra⁷).

En enero de 1955, el Secretario General de la ONU invitó a España a formar parte del Consejo en calidad de observador permanente (ESPAÑA, 1955b). En marzo del mismo año, el país fue invitado para asistir a la conferencia anual de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), también como observador.

Este cambio de actitud registrado en Ginebra con respecto a España viene determinado por la progresiva incorporación española a la vida internacional, por medio de la participación en casi todas las Agencias especializadas de las Naciones Unidas. España pertenece en la actualidad a la F.A.O. [y] a la U.N.E.S.C.O., es observadora en la O.N.U., y ahora se la confiere el “status” de país observador cerca de la O.I.T. (ESPAÑA, 1955b, p. 2)

Según Gallo (1969, p. 240), el apoyo de las Naciones Unidas representa para el gobierno de Franco una segunda victoria después de la Guerra Civil, ya que mientras los refugiados españoles en el exilio buscaban estrategias para la superación del régimen, el gobierno dictatorial recibe apoyo de los organismos internacionales, lo que afecta tanto financiera como políticamente a la reafirmación de la situación política del país.

El gobierno español sigue en efecto explotando la situación estratégica – y política – del país para, en la atmósfera de la guerra fría y rigurosa, obtener de las potencias occidentales (especialmente EEUU) ventajas económicas y políticas. (GALLO, 1969, p. 241, traducción nuestra⁸)

Una de las primeras ayudas internacionales que recibió España fue la “Ayuda Social Americana de la National Catholic Welfare Conference”, con la distribución de leche en polvo en las escuelas para la alimentación suplementaria. Además, a mediados de la década de 1950, como una forma de reactivar la economía nacional, los EEUU proporcionaron más de U\$ 60 millones para la adquisición de excedentes agrícolas, aplicados en el Plan de Desarrollo Económico y Social (LA CRUZ ALCOCER, 1997, p. 38).

Así, los acuerdos económicos con los Estados Unidos de América impulsaron las obras públicas hidráulicas y viales destinadas al suministro de energía, la irrigación y la construcción de un sistema integrado de autopistas en el país. Durante este período se inicia la mecanización del campo y se produce el consiguiente éxodo rural, lo que redujo la población agraria activa en casi medio millón de personas.

En 1953, año en que el ministro Joaquim Ruiz-Guimenez Cortés dirigía el ministerio de Educación (1951-1956) y cuando España ya había sido aceptada para participar del Consejo General de la ONU y de la Unesco, las acciones educativas con carácter de inculcación religiosa y patriótica continúan presentes, aunque ocurren ya algunos cambios en el sistema educativo atribuibles al esfuerzo modernizador del sistema, tal como veremos en los párrafos siguientes.

En nuestra investigación documental, encontramos una noticia de la Cátedra Ambulante Francisco Franco, así como un discurso del ministro Ruiz-Guimenez publicado en el Revista Documenta de la Dirección General de Prensa, pronunciado con ocasión de la toma de posesión en la Comisión Nacional de la Unesco, en los cuales hay una alta carga religiosa y nacionalista, vinculadas a los principios ideológicos de los orígenes del régimen.

La noticia sobre la Cátedra Ambulante Francisco Franco señala que esta constituye una forma de “llegar a sectores no comprendidos dentro del Movimiento, (...) que de pueblo en pueblo va llevando, junto con la formación religiosa y política, asistencia sanitaria, enseñanza rural y doméstica, cultura general y entretenimiento para hombres, mujeres y niños” (ESPANHA, 1953, p. 14). Este documento se refiere a las misiones culturales, que todavía en 1953 tienen el propósito de regimentación política del Movimiento Falangista y de formación religiosa.

En diciembre de 1952, España pasó a formar parte del Consejo General de la Unesco; exactamente un año después, el Gobierno español constituye una Comisión Nacional para la Unesco. En su discurso de posesión publicado en 1954, el Ministro de Educación Joaquín Ruiz-Giménez Cortés hace una retrospectiva del proceso de aislamiento y del inicio de la integración internacional del país después de la Guerra Civil, en la que sostiene que la situación del país había sido de independencia ante la polarización mundial entre la democracia liberal [el capitalismo] y el totalitarismo [marxismo], con resistencia a las imposiciones económicas y políticas de este contexto, en referencia a la no admisión del país en la ONU y a la presión internacional sobre la dictadura (ESPAÑA, 1954), sobre la cual trataremos a continuación.

En otro momento de su discurso, el ministro dijo que España había tenido éxito en resistir a la alteración de la situación política después del final de la Segunda Guerra Mundial por el apoyo del catolicismo internacional y le la juventud hispano-americana, reunida en 1946 en Salamanca, en el XIX Congreso de Pax Romana, cuyo organizador fue el propio ministro Joaquín Ruiz-Giménez Cortés, Presidente Internacional de Pax Romana desde 1939 (ESPAÑA, 1954; SÁNCHEZ-CORTÉS, 2001).

Además de explicitar el peso de la Iglesia Católica en temas educativos, el ministro se preocupa en justificar la participación de España en la Unesco, con argumentos de carácter práctico tales como:

(...) el perfeccionamiento de nuestros instrumentos de enseñanza, de nuestras instalaciones de investigación científica y de nuestra proyección cultural. La UNESCO brinda una información interesante y en muchos aspectos hoy necesaria, unas colaboraciones en forma de bonus de libros, de material científico y de asistencias técnicas ciertamente no despreciables, sobre todo en este último punto de las colaboraciones técnicas. España, aparte de recibir con sencillez la colaboración en algunos determinados aspectos de la técnica moderna, aspira a ofrecer sus generaciones de técnicos que van saliendo de nuestras Escuelas Especiales de Ingeniería Arquitectura, de las Facultades de Ciencias, para que otros países miembros de la UNESCO, especialmente los de nuestra propia lengua, los empleen, conjugándose así los beneficios de una técnica con la mayor solidaridad espiritual. (ESPAÑA, 1954, p. 18)

La exposición del Ministro demuestra el interés de señalar a los sectores vinculados a la Iglesia y al movimiento falangista las restricciones del gobierno a las influencias de la UNESCO, dadas las preocupaciones de estos sectores con las tendencias observadas por los católicos en los principios defendidos por esta organización, de carácter científicista y anticlerical. La integración de acciones por parte del Estado, la Iglesia y el movimiento falangista también es perceptible en la difusión de los resultados sobre la reducción del analfabetismo por la Junta Nacional contra el Analfabetismo, que destaca la colaboración de las instituciones religiosas y de la Falange:

(...) los organismos de la Iglesia y los sacerdotes rurales se han agregado a la magna campaña contra el analfabetismo, organizando escuelas y marcando la celebración de las fiestas con actos religiosos de homenaje y gratitud por los resultados obtenidos en la labor contra el analfabetismo. (...) Junto a la labor de los sacerdotes rurales, un gran ejemplo de misión pedagógica es el Instituto de 'San José de Calasanz', cuya colaboración en la lucha contra el analfabetismo fue acordada en el decreto de fundación de la Junta Nacional que le hacía formar parte de la misma (...) Las llamadas Misiones Pedagógicas Rurales del Instituto 'San José de Calasanz' realizan su labor alfabetizadora y evangelizadora por medio de equipos misionales que se trasladan al terreno en donde según un estudio previo se ve su más urgente necesidad. (ESPAÑA, 1954, p. 3-4)

También hubo la colaboración del ejército, del Frente de Juventudes y de la Sección Femenina del Movimiento Falangista en las acciones para la alfabetización. El ejército colaboró con las "Academias Regimentales de Analfabetos", de carácter permanente; el Frente de Juventudes organizó clases diurnas y nocturnas de alfabetización en

los pequeños pueblos; y la Sección Femenina colaboró principalmente con la creación de las Escuelas de Formación de la S. F. de la Falange Española Tradicionalista, por no hablar de la participación en las Misiones Pedagógicas Rurales (ESPAÑA, 1954, p. 3-4).

Es decir, al mismo tiempo que había cambios significativos en el escenario económico y social, tales como la intensificación de las relaciones capitalistas en el medio rural y el inicio de los acuerdos y convenios internacionales, en el ámbito político persistían prácticas y principios educativos relacionados con los objetivos de la inculcación de preceptos religiosos y nacionalistas. Martínez Martínez (1981, p. 11) confirma esta tendencia al señalar que el período entre 1953 y 1959 fue una época de transición lenta y progresiva para la aceptación y la difusión de objetivos menos radicalizados. El autor señala que los principios doctrinales del Movimiento Falangista en la educación sobrevivieron de forma más velada, persistiendo todavía “la captación para la afiliación política juvenil y la exaltación chauvinista de lo español”. Destacamos, sin embargo, que los intentos de entrada del país en los organismos internacionales hacen que haya una preocupación para impulsar y divulgar algunas iniciativas conducentes a modernizar el sistema educativo.

Identificamos, por lo tanto, un movimiento de mantenimiento y cambio en el pensamiento educativo del periodo posterior al año 1953, que se configura como una época de continuidad y ruptura, de repudio y entusiasmo en relación al pensamiento de la Nueva Escuela. Al mismo tiempo, el pensamiento católico reconstituye el concepto de actividad desde su punto de vista, llamado “activismo auténtico”, “entendido como actividad total del espíritu, orientada hacia un ideal, que disciplina la voluntad y prepara para una libertad responsable y para la práctica de los valores universales” en consonancia con el plan divino (ANDRES; BRASTER, 2012, p. 25).

Sin embargo, la escuela norteamericana, inspirada en los postulados deweyanos de democracia y comunidad, era muy alabada en otros ambientes pedagógicos, y tolerada por el régimen político franquista, especialmente tras los acuerdos hispano-norteamericanos firmados en 1953. (ANDRÉS; BRASTER, 2012, p. 27)

Por otra parte, todavía durante la administración del ministro Ruiz-Giménez Cortés y a pesar de la persistencia del discurso nacional-cristiano, podemos destacar un incremento de iniciativas caracterizadas por un proyecto de modernización de la educación en tres aspectos: formación profesional, gestión ministerial y desarrollo cultural. Ya a principios de la década de 1950, los proyectos de

formación profesional fueron incrementados y, a partir de mediados de la misma década, fueran implantados en el ámbito cultural y en varias iniciativas del Ministerio de Educación.

Sobre el aumento de la formación profesional durante la administración del Ministro, La Cruz (1997) indica una prioridad en la capacitación de los trabajadores para el sector industrial, en detrimento de la formación de la fuerza laboral agrícola. El autor señala que en 1953 se promulgó la Ordenación de la Enseñanza Media y en 1955 la “Ley de Formación Profesional Industrial”, base de la calificación mínima de los trabajadores. La formación profesional agrícola comenzó en 1951 con la creación de las Escuelas de Formación Agrícola para estudiantes varones; en 1954, la Escuela “Onésimo Redondo” de Aranjuez pasó a enseñar economía doméstica para las estudiantes. La Cruz (1997, p. 39) recuerda todavía que el Ministerio de Trabajo, a principios de la década de 1950, decretó el Reglamento de las “Granjas Escuelas de Colonización”, y en 1956 creó las “Universidades Laborales del Plan de Enseñanzas de Agricultura”.

A pesar de las reservas del autor sobre la falta de prioridades para la formación de trabajadores en el sector agrícola, destacamos la divulgación por parte del gobierno de Franco de algunas realizaciones en esta área. Encontramos una publicación de la Delegación Nacional de la Sección Femenina de la Falange Española Tradicionalista sobre las Granjas Escuelas de la Sección Femenina en 1951, año en el que España realiza un primer intento de unirse a la Unesco. En este documento se registra que el trabajo de las granjas escuelas se desarrollaba desde el año 1940, con la creación del Departamento Central de Orientación Profesional, dependiente del Ministerio de Agricultura, y que respondía a la necesidad de especialización de la mano de obra femenina en la posguerra civil.

La labor de este Servicio a partir de 1940 se concentra en el solo punto de *enseñar y fomentar las industrias rurales* (...), y se tropieza con la primera dificultad de “gentes especializadas” en estas industrias que actuarán como *Profesoras y Divulgadoras* de estas enseñanzas”(...) la solución al problema habría de darse con la formación y especialización de *Profesoras e instructoras* (...) y la Sección Femenina, consecuente con los fines de este nuevo Servicio que crea para el campo, da la solución creando y montando la primera Granja-Escuela “Hermanas Chabás”, instalada en Valencia en el año 1941, en la que se hace el primer ensayo con 50 alumnas, que preparadas en las industrias de Avicultura, Cunicultura, Industrias Lácteas, Apicultura y Floricultura, en Cursos internos de tres meses de duración, salen más tarde a continuar estas enseñanzas, a divulgar estas industrias en otros tantos pueblos campesinos. (...) Y por estos procedimientos se fueron aumentando los Cursos hasta un total de 691 con 28.400 campesinas, llegando por su conducto a aumentar o mejorar las industrias rurales y caseras en varias millares de casas de labor y pueblos.” (ESPAÑA, 1951, p. 2).

En este documento se indica además que en 1943 se estableció un acuerdo de cooperación entre la Dirección General de Colonización del Ministerio de Agricultura y la Delegación Nacional de la Sección Femenina para apoyo económico y técnico, lo que permitió que entre los años 1940 y 1950 se creasen nueve granjas escuelas. También en 1950, el Ministerio de Agricultura, a través de un decreto, reconoce la Escuela Nacional de Orientación Rural de la Mujer como centro superior de enseñanza para especialización de las instructoras, para que ellas actuaran como maestras agrícolas y jefes de granjas. El plan de enseñanza de estas unidades educativas incluye además de especialidades agrícolas tales como cunicultura, avicultura, apicultura, porcicultura, sericultura, lácteos e industrias agrícolas, una unidad designada como complementaria que engloba estudios de “cooperativas y hermandades”, la colonización, las leyes y la seguridad social en el campo y también obras femeninas como cocina regional, artesanía, dibujo, canto, y por último, “fundamental formación religiosa y política, cultural y familiar” (ESPAÑA, 1951, p. 4).

En 1951, la publicación destaca los logros en la educación rural, lo que demuestra un esfuerzo por resaltar las realizaciones del Ministerio de Educación en el ámbito de la formación profesional y de los maestros de las zonas rurales.

Acerca del impulso a los programas culturales durante la administración del ministro Joaquín Ruiz-Giménez Cortés, destacamos los logros que figuran en una publicación de 1955 del Ministerio de Educación, que se ocupa de la creación, en 1953, de la Comisaría de Extensión Cultural, inmediatamente después del ingreso del país a la Unesco. El documento señala acciones de la Comisaría, como la creación de: la “Cinematoteca Educativa Nacional” con el reto de dar clases de Cine Educativo a profesores de las escuelas públicas y privadas; los equipos móviles del cine y de la radio y la exposición itinerante “con temas folklóricos, sociales, religiosos, sanitarios, agrícolas, etc”; el “Servicio Nacional de Lectura”, organizado por “la Dirección General de Archivos y Bibliotecas”, que abre “cientos de bibliotecas en pueblos y aldeas”; y el “Servicio de Lectura Escolar, que comprende la fundación de bibliotecas de protección escolar” y las “bibliotecas viajeras y el bibliobús”, con el objetivo de formar lectores en las regiones más aisladas del país (El Correo Gallego, 4 -X-1955, apud ESPAÑA, 1955a, p. 45).

Así, las misiones pedagógicas, que antes se llevaron a cabo bajo la coordinación del Instituto San José de Calasanz, pasan a ser desarrolladas por una agencia del Ministerio de Educación, que presenta de manera más explícita, además de los objetivos

extraescolares, la formación docente, lo que permite suponer la claridad de la necesidad de una articulación más amplia de las acciones culturales con la educación escolar de las poblaciones rurales.

En el período posterior al año 1953, se puede observar un incremento en las acciones destinadas a la difusión de trabajos técnicos, literarios y audiovisuales. Sin embargo, ratificamos lo señalado: el aspecto religioso y político sigue siendo importante, como lo demuestra la difusión de la Misión Cultural de las Huerdas, una región aislada de la provincia de Cáceres, con altos niveles de “pobreza, ignorancia y retraso”. La materia del Ministerio de Educación publicada en la Revista de Educación hace hincapié en que “encomienda para su Comisaría de Extensión Cultural” [creada en 1953] una “Campaña cultural de gran envergadura”, que se desarrolló durante dos meses e incluyó estudios sobre los procedimientos educativos que serían implementados en la región, en colaboración de los ministerios del Ejército, Agricultura, Movimiento, Información y Turismo, además del Gobierno Civil de Cáceres, de profesores seleccionados y voluntarios, médicos, enfermeras, técnicos de diferentes especialidades, los Consejos Nacionales de Jóvenes de la Acción Católica, de la Sección Femenina, los sacerdotes y los jóvenes del Frente de la Juventud. Además de los objetivos específicos de la educación escolar y acción pedagógica, que incluyen la alfabetización, el estudio de las “necesidades escolares permanentes”, la organización de los centros culturales locales, la economía doméstica y de mejoras en el hogar, la publicación también presenta los retos relacionados a la acción sanitaria, a la orientación agrícola y ganadera, las instrucciones económicas y sociales, los juegos, deportes y diversiones, “Acción religiosa y de moralidad” de responsabilidad de los grupos móviles de la Acción Católica y de Sacerdotes (ESPAÑA, 1955a, p. 116).

En cuanto al aspecto organizativo, el Ministerio de Educación divulgó en 1955, como el más significativo cambio en su estructura, la “creación de la Secretaría General Técnica del Departamento”, con el fin de: desarrollar actividades de estudio, asistencia técnica y planificación; preparar informes y proyectos técnicos; realizar estudios de las realidades sociales abordadas por los servicios educativos utilizando datos estadísticos que pudiesen ayudar a predecir los resultados de las acciones, de los métodos enseñanza y de los proyectos del Ministerio; hacer el trabajo de recopilación bibliográfica de documentos y de la legislación, en definitiva, seguir las publicaciones del Ministerio de Educación y coordinar las relaciones con otros ministerios y organismos nacionales e internacionales (ESPAÑA, 1955a, p. 116).

Teniendo en cuenta el conjunto de elementos que resaltamos sobre la situación económica y política del país, así como sobre sus relaciones internacionales, se concluye que estos intentos de modernización de la educación se deben principalmente a las necesidades de aumento de la producción industrial y agrícola, a los intentos de acercamiento a los organismos internacionales, y por lo tanto, a la urgencia de asumir un carácter más avanzado y a la necesidad de mantener el control político e ideológico.

LA UNESCO Y SU PAPEL EN LA DIRECCIÓN DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS

A mediados del siglo XX, la Unesco se configuraba como un organismo que, especializado en el área de la educación, asumía un protagonismo significativo en el ámbito internacional, con el papel de reunir, coordinar, fomentar, promover y difundir las experiencias educativas de los países miembros. En el área de la Educación Rural, en 1955 y 1956 la organización publicó dos números de la Revista Analítica de Educación: el primero sobre la formación de los maestros y el segundo sobre la juventud rural. Acerca de la formación del profesorado, el organismo internacional subraya que el educador debe, además de la labor educativa en sentido estricto, asumir el papel de “dirigente de la comunidad y estar aportando una valiosa contribución al mejoramiento del nivel de vida”, como muchos países que crearan “escuelas de la comunidad [...] que tienen por misión enseñar los rudimentos de las diversas disciplinas y mejorar las condiciones de vida de la población” (UNESCO, 1955, p. 4). Acerca de la formación de la juventud rural, esta publicación discute la importancia de ofrecer una educación que ayude a los jóvenes a permanecer en su medio, con condiciones para desarrollar un trabajo gratificante. Además, aboga por el papel de los jóvenes como animadores culturales en su comunidad, con una función educativa primordial para elevar los niveles educativos en las zonas rurales. En ese marco, la Unesco divulga experiencias de diversos países para la formación de clubes juveniles que operan en la educación extraescolar, en el trabajo de extensión rural y en la difusión de técnicas agrícolas.

Desde los comienzos del siglo XX, las organizaciones de la juventud han desempeñado una función cada vez más importante en la educación en las zonas rurales. Son cada vez más los gobiernos que estimulan la creación de clubs de jóvenes agricultores como parte integrante de sus programas nacionales de desarrollo agrícola, y cada vez más las organizaciones de la juventud que han extendido

su acción a las zonas rurales, con la esperanza de atajar al éxodo de la juventud campesina hacia las ciudades, sugiriéndole actividades constructivas para sus ratos libres y dándoles el sentido de las responsabilidades sociales. (UNESCO, 1956, p. 8)

En la misma revista, se menciona que la “Organización para la Agricultura y la Alimentación (FAO) ha reconocido la importancia de la labor que llevan a cabo esas agrupaciones juveniles para la solución de los problemas alimenticios del mundo”, y este organismo asesora a los gobiernos y a la Unesco “para lograr que la juventud rural participe en su programa en pro de la educación y comprensión internacional”. La revista informa también que en 1955 la OIT patrocinó un curso para líderes de organizaciones juveniles en el que se discutió la actuación de esta organización en relación con la juventud rural. Se explicita así la admisión y divulgación, por la Unesco, de la importancia del protagonismo juvenil en las acciones educativas que deben adoptar los países miembros para tratar de resolver los problemas considerados como resultado del analfabetismo. En este sentido, hemos demostrado cómo el régimen de Franco contó con el trabajo de las Falanges Juveniles en el ámbito educativo y nos damos cuenta de que a pesar de esto, la modernización económica del país va acompañada por la persistencia de los más graves problemas educativos y sociales en España.

Entre los años 1950 y 1960 se inicia la mecanización del campo en el país, con la consiguiente emigración interior. “El terminar con las antiguas formas de producción era, en los años sesenta, una necesidad urgente exigida por el comercio exterior, y necesaria para la supervivencia de los intereses capitalistas”. La necesidad de aumento de la producción agrícola justifica la intervención estatal, que en 1942 se dirige a los intereses de los propietarios con mayores oportunidades de retorno económico (LACRUZ ALCO CER, 1997, p. 37).

A pesar de los intensos cambios socioeconómicos, entre los que se destaca la pérdida de participación del sector agrícola en la producción de la riqueza en el país, todavía persisten problemas tradicionales como la descapitalización, la baja rentabilidad, el desequilibrio entre grandes propiedades y el elevado número de pequeñas áreas rurales, el bajo nivel de los servicios colectivos y sociales etc. Además, se mantuvo el cultivo tradicional, con la mayoría de los pequeños agricultores en manos de semialfabetizados “que no sentían ninguna necesidad de cambiar sus costumbres laborales” (LACRUZ ALCO CER, 1997, p. 41).

Los cambios económicos también produjeron la necesidad de alteraciones en las instituciones sociales, que se concatenaban a su vez con las transformaciones generales, lo que significa la “Incorporación de tecnócratas del Opus Dei en el área económica” (LACRUZ ALCO CER, 1997, p. 39).

Es evidente en esa época de transiciones la preocupación por la superación de un discurso puramente ideológico y la difusión de un punto de vista técnico, de las metodologías activas y de la individualización didáctica. Tanto es así que en 1956 el nuevo Ministro de Educación, Jesús Rubio García Mina, implementa el primer plan quinquenal de construcciones escolares, y en 1958, crea los Centros de Orientación y Documentación Didáctica de la Educación Primaria, con un claro propósito de mejora técnica.

Es interesante notar que incluso La Cruz Alcocer (1997), responsable de la considerable labor de investigación sobre la educación rural durante el gobierno de Franco, indica que a partir de ese período el desarrollo económico, cultural y educativo, especialmente en el sector rural, adquiere el significado de “Desarrollo Comunitario”, sin mencionar que esta es la propuesta más divulgada por la Unesco para proyectos educativos en las zonas rurales. El desarrollo comunitario se describe como sigue: “todas aquellas actividades de la vida diaria y actitudes sociales que pueden afectar a las oportunidades de las personas para encontrar una vida personal expresiva y recreativa y relaciones de grupo” (COLOMER, 1980, *apud* LA CRUZ ALCOCER, 1997, p. 44).

Sin mencionar el papel de la Unesco en este cambio conceptual, el autor también señala que estos programas de Desarrollo Comunitario, destinados a la promoción sociocultural, eran desarrollados por diferentes departamentos de distintos ministerios: Educación, Agricultura, Trabajo, Información y Turismo, así como por la Secretaría General del Movimiento.

Agricultura y Trabajo se ocupaban de la formación profesional agrícola y de la educación post-escolar de los jóvenes campesinos. Educación y Turismo, de lo que entonces se entendía por educación popular, mientras que La Secretaría General del Movimiento, a través de sus Delegaciones de Juventud y de Sección Femenina, tenía encomendada el papel de la educación extraescolar. (LA CRUZ ALCOCER, 1997, p. 44)

Sin embargo, no hay duda de que en ese período el Ministerio de Educación comenzó a difundir los principios de la Unesco para la educación rural. Como ejemplo, podemos citar dos artículos complementarios que se encuentran en dos números de 1959 de la Revista de Educación del Ministerio de Educación Nacional, donde Adolfo Maíllo introduce el concepto de “educación de base” difundido por la Unesco, subrayando la necesidad de cambios radicales en la propuesta educativa a los jóvenes españoles, sobre

todo en las zonas rurales, con base en las propuestas de la Revista Analítica presentadas anteriormente. En ese artículo, Maíllo defiende el concepto de “Educación para la comunidad”, en el que la escuela recibe la responsabilidad de “más que alfabetizar, dar una educación básica, de adultos, profesional o de extensión, [pues] se trata de resolver el gran problema de mejorar en su conjunto la vida en el campo y en las ciudades; es decir, la vida de toda la población” (HOWES, 1955, apud MAÍLLO, 1959, p. 8)⁹.

CONCLUSIONES

Indicamos que el Gobierno de Franco, ya en la década de 1950, mantuvo estrechas relaciones con los organismos internacionales, lo que desencadenó cambios discretos y progresivos en las políticas educativas de España. Estos cambios se desarrollaron inicialmente entre 1951 y 1958, y de manera más importante y sistemática, a partir de 1958.

Una de las ideas centrales a destacar en esta investigación es que, en los inicios del gobierno franquista, en momentos de fuerte aislamiento internacional del país, se llevó a cabo una educación contrarrepública y antiliberal. Posteriormente, y como resultado de las necesidades sociopolíticas y económicas del país así como de la temeridad de las potencias occidentales frente a la posibilidad de instauración de un gobierno pro-comunista, la incorporación de España a los organismos internacionales desencadenó un proceso lento y gradual de aproximación e incorporación de los programas y principios educativos articulados y difundidos por la Unesco. Desde entonces, se crea una nueva versión de los principios liberales y republicanos, especialmente en el contexto de la educación rural. Se observa así que los principios de las misiones pedagógicas y de la nueva escuela van a tomar el carácter de la actividad intelectual, con sesgo religioso y nacionalista, desprovisto de la acción social y de los elementos políticos hacia la democratización social.

Así como la Falange Española, la Iglesia Católica ejerció un importante papel en este proceso, pues además de proporcionar apoyo interno y externo esencial para la estabilidad del régimen de Franco, participó en gran medida en los proyectos educativos implementados. En los documentos analizados en esta investigación, es evidente la preocupación de la Iglesia hacia las perspectivas teóricas del Secretario General de la Unesco por su influencia en las deliberaciones adoptadas por el organismo internacional, que tenía un considerable influjo en los países miembros, especialmente aquellos que deseaban adoptar una imagen más moderna como era el caso de España.

En 1954, La revista católica *Razón y Fe* publicó un artículo titulado “Los Católicos Españoles ante la UNESCO”, en el que Díaz (1954) critica las concepciones científicas del Primer Secretario General de la Unesco, las que considera anticlericales por plantear que “la liberación intelectual del hombre implicaba su liberación de cualquier forma de dogma o de fe que no fuese puramente científico”. Se consagra, de este modo, la oposición entre la religión y la ciencia. Entonces Díaz busca tranquilizar al lector, al agregar que estas propuestas estaban bien vigiladas dentro de la propia Unesco por “voces autorizadas en el curso de Conferencias generales, especialmente la de M. Jacques Maritain, durante la Conferencia de México en 1947, y la de Monseñor Maroun durante la conferencia de Beyrouth em 1948” (DÍAZ, 1954, p. 120).

En el mismo artículo, el autor presenta una configuración de las tendencias filosóficas que circulaban en la Unesco, destacando una vertiente comunista y materialista, una masona y evangélica norteamericana, y otra cristiana-democrática. Es decir, Díaz (1954) hace hincapié en la necesidad de que los católicos participen en la Unesco, debido al riesgo de que esa organización internacional actúe difundiendo principios anticatólicos. En ese sentido, el autor señala que “la Santa Sede ha estado representada en las conferencias generales por una delegación de observadores. Aparte de esto, el Nuncio Apostólico de Paris, es el observador permanente de la Santa Sede, y Monseñor Pedroni observador adjunto cerca de La UNESCO”. Además de estos representantes, el autor toma nota de la participación de las organizaciones católicas, entre ellas la Pax Romana (Movimiento Internacional de los Intelectuales y Estudiantes Católicos) y el Bureau International Catholique de l’Enfance. El interés y la participación de los católicos en la Unesco se justifica así, en palabras de Díaz (1954, p. 119), para que los católicos “puedan defenderse y difundir su espíritu”.

Estos temores iniciales de que la Unesco podría influir negativamente en la pedagogía del país explican en parte la lentitud con la que sus directrices fueron asumidas, lo que finalmente sucedió desde mediados de los años 50, debido a las presiones de las demandas económicas y sociales, y a la estabilidad del régimen. A pesar de la necesidad de la participación y seguimiento permanente de los debates celebrados en la Unesco, el Ministerio de Educación y los educadores tuvieron más libertad para identificarse con este organismo internacional y, por lo tanto, para adherir y/o difundir los principios educativos liberales tan combatidos en los orígenes del régimen.

REFERENCIAS

- ALARCÓN, Julio M. El mundo da la espalda a España. In: ALARCÓN, Julio M. *1946: El Régimen moviliza a los españoles contra la ONU*. Madrid: Unidad Editorial, 2006. (Serie El franquismo año a año: Lo que se contaba y ocultaba durante la dictadura, n. 6).
- ÁLVAREZ, Manuel F. *España: biografía de una nación*. Madrid: España Libros, 2011.
- ANDRÉS, María del Mar del Pozo; BASTER, Sjaak. El movimiento de la Escuela Nueva en la España franquista (España, 1936-1976): *repudio, reconstrucción y recuerdo*. *Revista brasileira de história da educação*, Campinas, v. 12, n. 3 (30), p. 15-44, set./dez. 2012.
- BORROY, Víctor M. J. *La tarea de Penélope: cien años de escuela pública en Aragón*. Zaragoza: Biblioteca Aragonesa de Cultura, 2004.
- DÍAZ, Faustino Toledo. Los Católicos Españoles ante la UNESCO. *Revista Razón y Fe*, Madrid, n. 673, Tomo 149, Fac. 2, feb. 1954.
- ESPAÑA. Consejo Superior de Investigaciones Científicas. *Instituto San José Calasanz de Pedagogía*. Madrid, 194?.
- ESPAÑA. Delegación Nacional de la Sección Femenina de Falange Española Tradicionalista y de las J.O.N.E.S. Delegación Nacional de la Sección Femenina. *Plan de formación de las juventudes*. Madrid: Ed. Afrodisio Aguado, 1946.
- ESPAÑA. Delegación Nacional de la Sección Femenina de Falange Española Tradicionalista y de las J.O.N.E.S. Hermandad de la Ciudad y el Campo. *Granjas Escuelas de la Sección Femenina*. Madrid: may. 1951.
- ESPAÑA. Ministerio de Información y Turismo. Dirección General de PRENSA. *Documenta*, Madrid, Cuaderno n. 678, 6 may. 1954.
- ESPAÑA. Ministerio Nacional de Educación. *Revista de educación*, Madrid, año 4, v. 13, n. 37, nov. 1955a.
- ESPAÑA. Ministerio de Información y Turismo. Dirección General de PRENSA. *Documenta*, Madrid, Caderno n. 937, 24. mar. 1955b.
- ESPAÑA. Ministerio de Información y Turismo. *Documenta*, Madrid, Cuaderno n. 441, 13 jul. 1953.
- ESPAÑA. Ministerio de Información y Turismo. Dirección General de PRENSA. *Documenta*, Madrid, Cuaderno n. 671, 6 may. 1954.
- GALLO, Max. *Histoire de l'Espagne franquiste de 1951 à aujourd'hui*. v. 2. Verviers Belgique: Gerard; C°/Marabout Université, 1969.
- LACRUZ ALCOCER, Miguel. *Entre surcos y pupitres: historia de La Educación Agraria em La España de Franco*. Madrid: Endymion, 1997.
- MAÍLLO, Adolfo. Tipos y orientaciones de Educación popular. *Revista de Educación*, Madrid, año 8, v. 37, n. 105, 1959.
- MARTÍNEZ MARTÍNEZ, Enrique. *La educación cívico-social en el bachillerato español (alumnos) entre 1940 y 1970*. Barcelona, 1981. Tese (Doctorado) – Facultad de Filosofía y Ciências de la Educación, Universidad de Barcelona, Barcelona, 1981.
- MEDRANO, Eulália Martínz. El boletín de la Institución Libre de Enseñaza B.I.L.E. *Contextos Educativos*, La Rioja, v. 2. p. 71-78, 1999. Disponible en: <<http://www.juntadeandalucia.es/educacion/vscripts/wginer/w/rec/3044.pdf>>. Acceso en: 31 mar. 2015.
- TUSELL, Javier. *Historia de España en el siglo XX: del 98 a la proclamación de la República*. Madrid: Santillana Ediciones Generales, 2007.

UNESCO. La educación de la juventud rural: algunas actividades extraescolares. Centro de Intercambios de Educación. *Revista analítica de educación*, París, v. 8, n. 3, mar. 1956.

UNESCO. La educación en zonas rurales y la formación de maestros de escuelas rurales. *Revista analítica de educación*, París, v. 7, n. 9-10, nov.-dez. 1955.

SÁNCHEZ-CORTÉS, Sánchez-Cortés. Filosofía administrada. In: CONGRESO MUNDIAL DE PAX ROMANA, XIX, 1946, Salamanca. *Actas del XIX Congreso Mundial de Pax Romana*. Madrid: Proyecto Filosofía en Español, 2001. Disponible en: < <http://www.filosofia.org/mfb/1946pax.htm> >. Acceso en: 05 ago. 2013.

ZAMORA, Sara R. Control y represión. Estudio comparado de los resultados de la depuración del magisterio primario en España. *Revista complutense de educación*, Madrid, v. 17, n. 1, 2006.

NOTAS

¹ Investigación realizada en el posdoctorado junto al Instituto de Estudios Latinoamericanos (IELAT) de la Universidad de Alcalá de Henares, con apoyo de la Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES), subordinada al Ministerio de Educación de Brasil, proceso BEX 10136/12-6.

² La Institución Libre de Enseñanza (ILE) fue fundada en 1876 por un grupo de catedráticos y auxiliares de la Universidad e del Instituto, con destaque a la labor de Francisco de los Ríos Gines, separados de sus clases a consecuencia de su protesta contra los decretos de instrucción pública de 1865. La ILE tuvo la función esencial en la constitución, afirmación y difusión de los principios de la nueva escuela en España, especialmente durante la Segunda República. En consonancia con los principios liberales europeos del siglo XIX, la Institución abogó por una educación basada en los principios de la laicidad, la coeducación, la libertad de elección, la pertinencia de la comunidad, la investigación, la educación integral y la intuición como un principio fundamental de la enseñanza y del proceso de aprendizaje dirigido a la formación de la persona completa en lo físico, moral, estético, social y intelectual (MEDRANO, 1999).

³ Borroy (2004) presenta una periodización de la Segunda República en tres etapas: la primera (1931-1933), caracterizada por la adopción de medidas de carácter progresista, en el que hay cambios significativos en el sistema educativo con el fin de mejorar el servicio, con la construcción de escuelas y la formación de profesores, así como la democratización de la educación, y el establecimiento de la “escuela única, laica y gratuita” (BORROY, 2004, p. 62); la segunda etapa (1933-1936), es un período conservador en el que ya se produce una contrarreforma, con la reducción del ritmo de la construcción de escuelas, la prohibición de la coeducación en las escuelas primarias, entre otras medidas; y por último, el breve período entre febrero y julio de 1936, interrumpido por la sublevación militar, en el que el gobierno intolerante del Frente Popular de Izquierda, que reunía republicanos, socialistas y comunistas, se caracterizó por una intensa polarización política entre la izquierda y la derecha.

⁴ Andrés (2004) indica que la difusión y aplicación de los principios de la Escuela Nueva en este país no tenían unidad y tampoco se anunciaron, hecho que consiste en una cierta brecha en la historia de la educación española. Andrés (2004) apunta diferentes grupos y tendencias de la Escuela Nueva en España hasta la Segunda República: a) un grupo de conservadores contra la europeización del país que, entusiasmados por el Libro de Demolins, estaban dispuestos a reinstalar el imperio español, pero más adelante volvieron a la búsqueda de una Nueva Escuela Española conservadora; b) la Institución Libre de Enseñanza, formada por un grupo de personas que deseaban transformaciones profundas en la sociedad española, inspirados principalmente en los ideales norteamericanos de la

Escuela Nueva; c) una rama de la burguesía catalana, que buscaba constituir una identidad nacional catalana y formar individuos con creatividad e inventividad; d) minorías docentes de escuelas públicas de izquierda, identificadas con el Partido Socialista y, en Cataluña, con la centro-izquierda, que, a pesar de la poca perspectiva de aplicabilidad de los principios, percibieron una potencialidad en la transformación del país; y, finalmente, e) los principios de la Escuela Nueva desarrollados en el primer periodo de la II República, periodo en que Madrid y Barcelona constituyeron los principales centros de difusión.

⁵ La Falange Española fue creada en 1933 por José Antonio Primo de Rivera, el hijo mayor del dictador español Miguel Primo de Rivera. En 1934 la Falange se fusionó con la Junta de Ofensiva Nacional-Sindicalista (JONS) y cambió su nombre por el de Falange Española de las JONS, partido de orientación fascista y prácticas violentas.

⁶ La Cruz Alcocer (1997, p. 217) reconoce la existencia de las Misiones Pedagógicas en España desde el año 1907, cuando la “Institución Libre de Enseñanza de Giner de los Ríos” colaboró con la creación de una Junta para el Fomento de la Educación Nacional para organizar misiones pedagógicas. Ese trabajo también tuvo influencias de las Misiones Culturales de México. En 1931, durante la Primera República, también se impulsaron estas misiones en Ayllón (Segovia), como una escuela itinerante, con una duración de diez a quince días. Aparte de las actividades culturales se ofrecieron cursos para los profesores que tenían el objetivo, principalmente en el ámbito agrícola, de transformar las prácticas rudimentarias en procesos más científicos. La Cruz Alcocer (1997) señala en el Decreto de creación del “Patronato de Misiones Pedagógicas” una filosofía socio pedagógica imbuida de los principios de la cultura y el progreso, así como de la falta de contenidos reivindicativos, dada la ausencia de crítica a la propiedad de la tierra.

⁷ La Cruz Alcocer (1997, p. 219) señala que el artículo 32 del Proyecto de Ley de 1945, que regula las Misiones Pedagógicas (celebradas desde 1942), presenta una copia literal del artículo primero del Decreto del gobierno republicano de 21 de mayo de 1931, en que las misiones se definieron como “Instituciones organizadas por el estado y el Movimiento para extender la cultura en los medios rurales”.

⁸ Ainsi se trouve confirmée l’orientation, au seuil de 1951, de la politique étrangère espagnole qui se donne deux tuteurs: la Rome vaticane, symbole de l’Esprit, et Washington qui représente le glaive, le bouclier et la corne d’abondance.

⁹ Le gouvernement espagnol continue en effet d’exploiter la situation stratégique – et politique – du pays pour, dans l’atmosphère de guerre froide et rigoureuse, obtenir des puissances occidentales (et d’abord des Etats-Unis) des avantages économiques et politiques.

¹⁰ Con el reto de explicitar la influencia de la Unesco en Maílo, señalamos que la cita presentada fue extraída por él de un documento de la Unesco, cuya referencia es: Dr. H. W. Howes, Educación fundamental, educación de adultos, alfabetismo y educación de la comunidad en la región del Caribe. Unesco, Paris, 1955, p. 62.

Recebido: 03/02/2014

Aprovado: 12/06/2015

Contato:

Rua XV de Novembro, 8001, ap. 08. Centro
Guarapuava | PR | Brasil
CEP 85.010-000