

De largas noches y rupturas lampedusianas. Franquismo y relato canónico de la educación española

Artículo recibido el 15 de mayo y aceptado el 6 de junio de 2016.

Juan Mainer
Fedicaria-Aragón

RESUMEN

A partir del comentario de recientes publicaciones sobre el tema, se reflexiona críticamente sobre el modelo interpretativo dominante en la historiografía educativa española para el lapso de tiempo que transcurre desde el final de la guerra civil hasta el momento presente, prestando particular atención al significado otorgado al periodo franquista. Al tiempo, se sugieren y proponen enfoques y nuevos problemas que, desde una perspectiva crítico-genealógica, permitan repensar el devenir del sistema educativo español durante la segunda mitad del siglo XX, así como la pertinencia del franquismo como categoría histórico-educativa.

PALABRAS CLAVE: Historia de la educación; Franquismo; Ruptura y continuidad; Periodización; Modos de educación.

ABSTRACT

“Francoism and hegemonic discourse in the Spanish education. Long nights and lampedusian breaks

In this paper the dominant interpretive model in the Spanish educational historiography from the end of the Civil War to the present is critically thought, with particular attention to the meaning given to the Franco period. From a critical and genealogical perspective, new approaches and problems are suggested and proposed so as to rethink the history of the Spanish system of education during the second half of the twenty century as well as the relevance of Franco period as historic and educational category

KEYWORDS: Capital; History of Education; Francoism; Break and Continuity; Modes of Education.

Una encrucijada para pensar (históricamente) el presente del sistema educativo: límites de un relato

Recientemente, Ignacio Martínez de Pisón ha escrito que en España “se respira una inconfundible atmósfera de fin de etapa”. Un clima de incertidumbre –no del todo ajena a los ecos de una lacerante conciencia de crisis global– que el escritor zaragozano refiere en términos de una creciente “desafección” ciudadana respecto de su clase política, de la Monarquía, del proyecto europeo actualmente existente y, en suma, de todo el entra-

mado institucional emanado del pacto constitucional de 1978. Aunque, a día de hoy, está por ver tanto el alcance real de esa supuesta desafección como la posibilidad (siquiera) de un sujeto colectivo organizado capaz de movilizar y orientar la insatisfacción colectiva hacia la gestación de un nuevo proceso político constituyente que pudiera alumbrar un cambio de ciclo político, democrático, radical y global –de ello precisamente se hacía eco el anterior editorial de esta misma revista–, parece evidente, sin embargo, que en la última década se ha venido produciendo una cierta quiebra en el antiguo consenso político e historiográfico alrededor de la Transición y sus

benéficos efectos, performativos de la “modernidad” española.¹ Así, la progresiva toma de conciencia de que la desarticulación del franquismo fue el resultado de un proceso de ruptura pactada y lampedusiana, tutorizado desde “arriba”, que en buena medida se forjó en los despachos de las elites burocráticas y de Estado nutridas en el seno de la propia dictadura, ha terminado por dañar seriamente el consenso sobre el legado de la Transición, que, al menos en el terreno político, hoy parece haber sido patrimonializado por el bipartidismo alternante, en horas bajas, y más en particular por la derecha españolista del PP y sus retoñadas “marcas blancas”.

Y es que, se quiera o no, esta atmósfera transgresora, que cuestiona los consensos sobre los que se funda el relato de la “nor-

malidad” y “modernidad” españolas, también interpela y siembra sospechas –al menos debería hacerlo, en mi opinión– sobre la coherencia y solidez argumentativa del relato hegemónico que sobre los últimos 80 años de la educación española se ha ido construyendo a lo largo de las cuatro últimas décadas. Un exitoso imaginario social erigido merced a la imprescindible colaboración y anuencia del campo académico de los historiadores de la educación² y otras comunidades de expertos, y al concurso de forjadores de opinión y de las propias instituciones educativas, las más interesadas en pregonar y avalar como insustituible su misión social.

Dicho relato hegemónico presenta serias deficiencias de orden epistemológico, meto-

¹ En la historiografía, la interpretación legitimadora, triunfalista y acrítica de la Transición y del régimen político por ella inaugurado quedó canónica y tempranamente establecida de la mano de historiadores como Raymond Carr y Juan Pablo Fusi, reforzada sucesivamente por autores como Jordi Palafox, Santos Juliá y otros hispanistas como David Ringrose. Aunque esta versión oficial, bendecida por los aparatos institucional y mediático, que redundaba en la ostentosa presentación de España como país “normal” y de éxito, había sido cuestionada casi desde sus comienzos por destacados científicos sociales, como José Manuel Naredo, José Vidal Beneyto o el propio Carlos Lerena (temprano debelador de tantos preceptos), no fue hasta el cambio de siglo cuando algunos historiadores como Borja de Riquer y sobre todo Ferrán Gallego comenzaron a cuestionar desde la academia el “mito”, que no los mitos, de la Transición. Se iniciaba aquí un trabajo historiográfico, al que no es ajeno el despertar de la memoria histórica, reforzado en el último lustro en los espacios del pensamiento radical que ha ido erosionado en profundidad tanto la unanimidad como los fundamentos del molde interpretativo hegemónico, contribuyendo a nutrir un debate público susceptible de “sembrar semillas para pensar otro futuro colectivo en España” (citando a Pablo Sánchez de León). Al respecto puede verse la importante obra de Juan Andrade sobre la transmutación de las elites de la izquierda durante la Transición o, a beneficio de inventario, los trabajos coordinados por François Godicheau y revisados por Pablo Sánchez León en el volumen *Democracia inocua: lo que el posfranquismo ha hecho de nosotros* publicado en ediciones Contratiempo, en 2014.

² Como ha analizado acertadamente Cuesta (2012), la historia de la educación ha sido tradicionalmente mester más propio de pedagogos que, propiamente, de historiadores. Ligada a la formación de maestros y al estudio de la historia de la pedagogía y las leyes educativas, esta corporación académica, aunque ha venido experimentando un complejo y rico proceso de reconceptualización e institucionalización desde los años 80 del pasado siglo, adolece de una identidad débil; ello pese a la innegable riqueza temática y de enfoques que la investigación histórico-educativa ha experimentado en las tres últimas décadas en diálogo abierto con la historia postsocial y cultural. Paradójicamente, este fortalecimiento epistemológico y societario del campo, se compece mal con una presencia académica cada vez más aminorada en el seno del que, hasta hace poco, había sido su nicho natural de desarrollo: la formación de maestros. Recluido en las actuales Facultades de Educación y obligado a jugar sus cartas en un terreno dominado por los “teóricos” de la educación –pedagogos–, su acomodo en la academia, a causa de su propio devenir como subcampo escolástico de naturaleza híbrida, no resulta sencillo: a menudo ignorado por los historiadores “de oficio” y desdeñado en su propia casa por el dominio invasivo de la tecnocracia científico-educativa y el instrumentalismo didáctico-pedagógico (Mainer, 2014). Al respecto, ver el reciente monográfico “La historia de la educación ante sí misma” en el número 3(1) de la revista *Espacio, Tiempo y Educación* y en especial la interesante autorreflexión que firma Viñao (2016), así como, en otro orden de cosas, el trabajo de Carmen Sanchidrián sobre la presencia de la disciplina en la base de datos TESEO.

dológico y hermenéutico. Se ha configurado desde una perspectiva y una mirada al pasado más propia de la pedagogía y sus preocupaciones que de la historia social y, en todo caso, muy alejada de una perspectiva crítico-genealógica capaz de problematizar su propio objeto de estudio. Se trata de un enfoque saturado de idealismo, al que subyace un irrefutable concepto de progreso, teleológico y unidireccional, que encuentra en la generalización de la escolarización y en el culto cuasi religioso a las bondades sin cuento de la institución escolar su principal argumento probatorio; tautológico donde haya, pero incuestionablemente eficaz.

Muy grosso modo, dicho relato defiende la existencia de tres rupturas canónicas, de muy distinta significación histórica, operadas en el curso de la contemporaneidad española: la del reformismo del primer bienio republicano que, directa o indirectamente, llega a ser tildado de revolucionario; la del franquismo, gestada ya en la guerra civil, de signo radicalmente contrarreformista y destructor del legado republicano; y, finalmente, la del pacto constitucional de 1978 que, tras la larga oscuridad precedente, supondría la culminación de un proceso de normalización y recuperación (iniciado de forma harto incompleta e ilegítima en los postreros años de la dictadura) que nos conduciría a la actualidad. Y todo para arribar a un presente razonablemente dichoso, avalado por sus éxitos y resultados en tér-

minos comparativos, aunque ensombrecido por la pugna entre dos proyectos/modelos educativos³ –socialdemócrata uno, neoconservador el otro– que no parecen proclives a reeditar y actualizar un *pacto* (educativo), que, en congruencia con la lógica panglosiana y roma del propio relato que nos ocupa, se reputa como el desafío más importante (y deseable) que tiene ante sí la educación española. La ideología del pacto educativo, que inexplicablemente ha logrado colonizar el lenguaje político a derecha e izquierda del espectro político, forma parte inextricable del relato al haberse convertido en el bálsamo para conjurar el retroceso en un asunto tan sensible para el porvenir como la cualificación del capital humano.

En mi opinión, este molde canónico parece olvidar –o relegar al territorio de las verdades incómodas propias del análisis sociológico– que cualquier mirada retrospectiva sobre el sistema educativo está obligada a situar a éste en sus relaciones con la totalidad social –no únicamente con la esfera política. La institución escolar y las prácticas sociales que en ella se producen constituyen un sistema, dotado de su propio tiempo, que a su vez se inserta como subsistema en la esfera cultural a la que pertenece. Así pues, una historia social de la educación requiere dotarse de categorías heurísticas que nos permitan pensar ese tiempo propio –entre otras cosas, establecer periodizaciones adecuadas⁴–, la continuidad y el cambio por

³ Este supuesto antagonismo, que se proyecta en el imaginario colectivo con la imagen torticera de una suerte de caótico vaivén legislativo, no sólo constituye una prueba palpable de la incapacidad del relato histórico-educativo dominante para sobreponerse al ruido mediático y a los juegos políticos del bipartidismo turnante –de ello nos hemos ocupado a menudo en las páginas de esta revista y también en Cuesta *et al.* (2011)–, sino que remite, entre otras cosas, a un problema de fondo: la creencia en que son las leyes educativas las que construyen, per se, las prácticas y las políticas educativas. En este sentido y abundando además en la idea de interpretar el periodo que va desde la Ley General de Educación de 1970 a la LOMCE de 2014 en clave de continuidad reformista, recientemente se ha pronunciado con brillantez Cabrera (2016).

⁴ Véase lo mucho escrito sobre los modos de educación en el marco del Proyecto Nebraska de Fedicaria (Cuesta *et al.*, 2009), y la poca consideración intelectual que ésta y otras categorías conceptuales –campo profesional, pedagogos orgánicos del Estado...– han encontrado entre los historiadores de la educación españoles, bien habituados a las reglas no escritas de la autosuficiencia académico-corporativa. Un reciente trabajo de Viñao (2015) publicado en esta revista constituye un peculiar ejemplo de ello, por cuanto, siendo que está dedicado a reflexionar sobre “uno de los aspectos más debatidos” en los estudios sobre la educación acerca de las “rupturas, continuidades y discontinuidades” que la guerra civil originó, llama poderosamente la atención que no exista mención alguna a quienes precisamente hemos planteado los términos de este debate en clave historiográfica y no sólo ideológica.

encima del pulso corto y fulgurante de las coyunturas políticas de ruptura, por traumáticas, profundas o duraderas que éstas sean. La prodigalidad abusiva con que la historiografía educativa recurre a la ruptura como herramienta explicativa no sólo dificulta enormemente la posibilidad de pensar críticamente nuestro pasado y nuestro presente, sino que incapacita para percibir lo que de aquél hay en éste. Digámoslo de una vez: lo que de auténticamente importante ha ocurrido a lo largo de los últimos ochenta años de historia de la educación española –la crisis del modo de educación tradicional elitista y la implantación del modo de educación tecnocrático de masas– se explica mucho mejor poniendo el foco y el énfasis del análisis en la dialéctica cambio-continuidad que recurriendo al vaivén de sucesivas rupturas y cambios de sentido.

Así pues, inmersos en esa atmósfera de fin de etapa, encrucijada de percepciones encontradas acerca de un pasado paradójico y conflictivo a la que me refería al comienzo, la “conmemoración”, en 2015, de los primeros 40 años sin Franco se ha convertido en una buena ocasión para considerar la secuencia Guerra Civil – Franquismo – Transición. Creo no aventurarme demasiado al afirmar que éste es el contexto de preocupaciones e intereses en el que surgen dos publicaciones recientes del campo que nos ocupa; cosa muy distinta, como se verá, es que la ocasión haya servido realmente para poner en solfa las obvias limitaciones hermenéuticas del relato canónico acerca del devenir del sistema educativo español que acabamos de glosar. Por un lado, el libro *La larga noche*

de la educación española (2015), del que nos ocuparemos más adelante, recoge el grueso de las aportaciones vertidas en un curso universitario celebrado en abril de 2010 y que ha sido coordinado por dos destacados profesores de la Universidad de La Laguna –Antonio Canales y Amparo Gómez.⁵ Por otro, el monográfico de la revista *Historia y Memoria de la Educación* (2016), titulado “Las leyes educativas de la democracia a examen (1980-2013”, coordinado por la historiadora Gloria Espigado y el sociólogo Blas Cabrera, que, coincidiendo con la controvertida promulgación de la LOMCE⁶, ha servido a sus autores para analizar en profundidad factores y circunstancias que han determinado las políticas educativas del postfranquismo hasta hoy. Pese al indudable interés que presenta el conjunto de las aportaciones de este monográfico, del que no podemos aquí ocuparnos in extenso, vienen a reproducirse sin apenas matices las tesis centrales del relato al que me he venido refiriendo, con la sola y reconfortante excepción del excelente trabajo del profesor Cabrera (2016).

El franquismo educativo como ruptura: límites del empirismo

A pesar de que la educación bajo el franquismo ha sido objeto de algunos estudios más o menos sistemáticos –cabe citar el de Mayordomo (1999) o los más específicos y recientes sobre el franquismo de guerra de Ramón López Balsuela, para la enseñanza media, y María Pilar Peralta Ortiz, para la

⁵ Ambos son profesores del Departamento de Historia y Filosofía de la Ciencia, Educación y Lenguaje; el primero trabaja en el área de Historia de la Educación, es un acreditado contemporaneísta y en la actualidad secretario de la revista *Historia y Memoria de la Educación*, órgano de expresión de Sociedad Española de Historia de la Educación (SEDHE); la segunda, en el área de Lógica y Filosofía de la Ciencia, filósofa, epistemóloga y especialista en historia de la ciencia. Con anterioridad, han coordinado sendas obras colectivas centradas en las relaciones entre ciencia y política durante el siglo XX: un provechoso volumen sobre la historia de la ciencia española en el franquismo, titulado *Ciencia y fascismo*, publicado en Laertes en 2009, y *Políticas y desarrollo científico en el siglo XX*, publicado en 2013 en Plaza y Valdés.

⁶ El monográfico se ha confeccionado a partir de las aportaciones presentadas en un curso de verano organizado por la SEDHE y la Universidad de Cádiz y celebrado en el verano de 2014, que concitó a profesionales de las ciencias de la educación, historiadores y sociólogos como el propio Blas Cabrera, Manuel de Puellas, Alejandro Tiana o Antonio Viñao.

primaria-, lo cierto es que, hasta mediados los noventa fue, por motivos obvios, un territorio poco frecuentado por la historia de la educación.⁷ Precisamente por ello, la obra coordinada por Antonio F. Canales y Amparo Gómez es importante, pero, sobre todo, sintomática. Importante, porque, pese a sus limitaciones –ni es un estado de la cuestión, ni lo pretende–, ofrece una visión panorámica, no enteramente satisfactoria, de los años de sangre y hierro, el llamado “primer franquismo”⁸, a través de los temas frecuentados por los historiadores de la educación. Y sintomática, en un doble sentido: de una parte, la obra refleja, con excepciones, la convivencia, más o menos armónica, de viejas preocupaciones pedagógicas –ecos bien audibles de una marca originaria del campo histórico-educativo que interviene en la selección y tratamiento de los problemas, contruidos al dictado de la Pedagogía– con los nuevos enfoques y conceptualizaciones propios de la historia cultural y postsocial; viejos problemas de fondo, nuevas fuentes, temáticas y miradas. De otra parte, el libro es síntoma de una renovada voluntad de poder y de saber que expresa el empeño corpo-

rativo por encontrar un lugar especializado en el campo de la historia del franquismo, sin etiquetas, vindicando una suerte de permeabilidad con los contemporaneístas en calidad de cultivadores de una parcela relevante de la historia cultural. No es una deducción mía, los coordinadores lo expresan con nitidez en las páginas introductorias del volumen: “sería deseable que la educación entrara a formar parte de las facetas de la realidad que los historiadores manejan para la comprensión del régimen pues se parte de que resulta más que relevante para las cuestiones que debate la historiografía” (p. 19).⁹ Y no se piense que el acercamiento entre ambas prácticas historiográficas haya de ser motivo de conflicto o disputa interpretativa, toda vez que, como veremos enseñada, el mentado relato canónico sobre el franquismo educativo en sus dos etapas no sólo no es cuestionado en sus fundamentos epistemológicos y metodológicos, sino que sale reforzado en sus tesis al entrar en contacto con la historiografía académica sobre el franquismo.

La larga noche de la educación española presenta ocho estudios particulares precedidos

⁷ Sanchidrián y Ortega (2013) han contabilizado y analizado un total de 126 tesis relacionadas de modo directo con el franquismo educativo defendidas en universidades españolas entre 1976 y 2013; más de dos terceras partes de ellas a partir de 1996, es decir, en las últimas dos décadas. También resulta significativo el hecho de que 88 de las 126 fueron realizadas desde el campo de la Pedagogía (Historia de la Educación) y 38 desde la Historia Contemporánea.

⁸ La periodización del franquismo educativo ha venido realizándose desde la estricta lógica de las políticas alumbradas por los sucesivos ministerios del ramo. Así, ha terminado por aceptarse una periodización que, *ancilla* de la historiografía política, distingue dos grandes etapas: un “primer franquismo”, época de destrucción, retroceso y nacional-catolicismo, y un “segundo franquismo” tecnocrático y progresivamente modernizador que, desplegado a partir de 1957-59, coronó con la Ley General de Educación de 1970. Desde mediados de los años 90, esta forma de analizar y explicar la evolución del franquismo, está presente en todas las visiones de conjunto y en la mejor manualística de la historia de la educación española, desde Manuel de Puelles hasta Agustín Escolano o Antonio Viñao. Así ocurre también en la, por otra parte, brillante síntesis sobre la educación bajo la dictadura franquista publicada recientemente por Viñao (2014).

⁹ No pasa desapercibido a quien esto escribe el significado simbólico que adquiere la presencia de historiadores de oficio como Antonio Canales, Francisco Morente, Carme Molinero o Gloria Espigado, en calidad de autores principales de las obras que aquí nos ocupan. En el mismo orden de cosas, resulta reveladora la progresiva incorporación de temas e historiadores de la educación a los prestigiosos Encuentros de Investigadores del Franquismo, organizados por la red de Archivos Históricos de CC.OO. desde 1992; lo que va desde la presentación casi anecdótica de una comunicación del pedagogo salmantino José M. Alfonso al VI Encuentro (Zaragoza, 2006) a la media docena de trabajos presentados en el de Barcelona (2013) o las más de diez comunicaciones de tema histórico-educativo presentadas el pasado mes de marzo en la edición granadina, es buen exponente de ello.

de un, breve y poco comprometido, marco histórico general a cargo de Carme Molinero. Las temáticas seleccionadas remiten, por un lado, a los tradicionales análisis de los diferentes niveles del sistema educativo –enseñanza primaria, bachillerato, universidad y formación profesional– y, por otro, al tratamiento de dos cuestiones transversales, una de naturaleza política, los procesos de depuración del profesorado en las enseñanzas medias, y otra de índole cultural referida a la educación de la mujer bajo el franquismo. El conjunto alberga trabajos de desigual factura, ambición intelectual e interés historiográfico. En todos ellos late la aceptación, más o menos entusiasta, de un principio hermenéutico compartido con pocos matices, a cuyo servicio se brindan dosis variables de empiria: el régimen franquista fue, desde su origen, una poderosa maquinaria de destrucción y liquidación de la obra cultural, científica y educativa del primer tercio de siglo y, particularmente, de la Segunda República. El conjunto de términos y locuciones empleadas para ello –desmantelamiento, estrepitoso frenazo, volantazo, erradicación, involución, dilapidación, tremendo retroceso... – para dar cuenta de la ruptura entre el día y la “larga noche”, la claridad y la “tiniebla”, es amplísima y, por sí misma, digna de estudio.

Resulta de todo punto incuestionable que la guerra civil fue el origen de una catástrofe cultural que obturó y dificultó la evolución “natural” de la sociedad y la cultura españolas en muchísimos aspectos. Ahora bien, la vesania del franquismo y de su régimen lo es por sí misma y no precisa convertir en una suerte de Arcadia al régimen político que lo precedió, confundiendo sus proyectos con lo realizado atribuyéndole el exclusivo protagonismo de procesos modernizadores (alfabetización, escolarización, feminización) que, de suyo, ya habían dado comienzo en el periodo clave que se abre tras el final de la Primera Guerra Mundial, y cuya progresión ascendente, por cierto, no se verá sustancialmente alterada en los años del franquismo. Frente a la tentación hagiográfica o condenatoria, herencia del idealismo pedagógico y del historicismo empirista que acompaña desde su origen a la historia educativa, parece aconse-

jable practicar un cierto distanciamiento (espacio-temporal) estratégico; aunque sólo sea para permitir que los árboles no nos impidan ver la espesura y vastedad del bosque. Sólo el texto firmado por Francisco Morente lleva a cabo un balance muy ponderado del alcance de las reformas republicanas que le permite situar con rigor las dimensiones de la debacle en el ámbito universitario. Por contraste, el énfasis en la idea de ruptura con el inmediato pasado cuando se habla de la formación profesional o del reformismo pedagógico escolanovista de la primera enseñanza, por ejemplo, resulta exagerado e incluso falaz y, en todo caso, sería muy matizable cuando, por ejemplo, desde la perspectiva de género se identifica al franquismo con un retorno a las prácticas de poder patriarcales y androcéntricas en la educación como si las tímidas reformas impulsadas hasta 1936 hubieran supuesto un avance apreciable en estos terrenos. Leyendo algunos textos, las tesis de la ruptura evocan una narrativa trivial, trillada y anecdótica, convertida en un régimen de verdad; afortunadamente, no siempre es así.

Una de las colaboraciones más interesantes del volumen es la de Antonio Canales que presenta una síntesis documentada de trabajos propios y ajenos sobre el devenir del bachillerato franquista desde la ley de 1938; defiende la tesis de que el bachillerato franquista supuso un claro triunfo de la Iglesia católica y de su programa, aunque no tanto en el ámbito doctrinal como en el terreno práctico: “la característica más relevante de la política franquista con respecto al bachillerato fue una intensa privatización del sector en favor de los colegios de la Iglesia” (p., 117). A la luz de esta evidencia, los debates y tensiones entre falangistas, especialmente el malogrado proyecto del nacionalcatólico José Pemartín, y la jerarquía eclesiástica –bien emparentados con las investigaciones de Ismael Saz y otros cultivadores de la historia de las culturas políticas– cobran su auténtico sentido por encima de consideraciones menores y sitúan la atención en lo verdaderamente importante: el control y la propiedad del sistema escolar. Asunto clave en el que el laicismo republicano sí había dado algunos pasos importantes.

Algo parecido, como se ha anunciado, ocurre con la espléndida colaboración de Francisco Morente sobre la universidad española de los años cuarenta. En unas pocas páginas sintetiza un documentado estado de la cuestión sobre temas clave como la depuración, el exilio del personal universitario o la abrupta interrupción de grupos y redes académicas consolidadas –en buena medida a través de la JAE. En diálogo con la obra de otros autores como Marc Baldó o Jordi Gracia, partiendo de sus propias investigaciones y haciendo uso de la perspectiva comparada con otros fascismos europeos, sitúa con claridad la discusión acerca de la fascistización de la universidad –más profunda de lo que con frecuencia se ha escrito– y proclama su acuerdo básico con las tesis de la ruptura: “los cambios que experimentó la universidad española durante la guerra y como consecuencia de la dictadura franquista, difícilmente permiten hablar de continuidades con el pasado” (p. 213). Empero, ambas afirmaciones quedan ponderadamente matizadas –las discusiones y los proyectos en torno al modelo de universidad, la posición de poder del sector católico, la construcción del CSIC y el remozamiento de la vida universitaria– en un texto que, no lo olvidemos, centra su atención en el franquismo de la inmediata postguerra.

El resto de las colaboraciones oscila entre la faena de aliño que Olegario Negrín realiza sobre la depuración del profesorado de bachillerato, reafirmando la validez de datos y fuentes que fueron hace tiempo corregidos por el grupo de la Universidad de Málaga, integrado por Carmen Sanchidrián, Isabel Grana y Francisco Martín Zúñiga; el ejercicio fallido de egohistoria que sobre la situación de la escuela primaria en los años 40 firma Salomó Marqués; y la honesta aportación empirista de vuelo rasante que presentan, por un lado, Teresa González, sobre la Sección Femenina en Canarias, y, por otro, José Manuel Alfonso. Éste último escribe un revelador anecdótico sobre las relaciones Iglesia-Estado en los años del debate sobre la Ley de Enseñanza Media y la firma del Concordato, recurriendo a la relación epistolar entre los tres protagonistas de aquel infausto mercadeo –Ruiz-Giménez, Plá y Deniel y

Marcelino Olaechea. El empeño del profesor de la Pontificia salmantina por convertir a estos paladines del totalitarismo católico en víctimas desbordadas por las circunstancias, incomprensidas en su tiempo y vilipendiadas hoy por historiadores “parciales y sesgados” como Glicerio Sánchez o Ramiro Reig, no sólo persigue menoscabar la solidaridad fundamental que Iglesia y falangistas católicos exhibieron con los valores del Estado del 18 de julio, al menos hasta el Vaticano II, sino que, en mi opinión, desvía la atención de otras tensiones mucho más reveladoras y sintomáticas para el devenir de la educación española –verbi gratia el significativo declinar de personajes clave como José Navarro (Alares, 2015) o la progresiva sustitución de las élites educativas del Estado (el declive de los pedagogos orgánicos del Estado que estudiamos en Mainer y Mateos, 2011)–, que constituyeron signos evidentes de la crisis del modo de educación tradicional elitista y del despertar de nuevos procesos (no sólo de “modernización educativa”, por cierto) que hubieron de cocinarse en el contexto del pleno franquismo... Y no precisamente de forma sorpresiva o como consecuencia de nuevos volantazos y decisiones estrictamente políticas, tal como se afirma en alguna de las colaboraciones de este volumen cuando se alude a los años sesenta o a la ley de 1970: “Tras dos décadas de regresión –se afirma en la Introducción del libro– el régimen optó por cambiar radicalmente de política (...) el franquismo remató esta radical rectificación con la Ley General de Educación de 1970” (p. 18).

Coda

Nos habíamos propuesto en estas páginas el objetivo de cuestionar algunos de los argumentos gruesos de lo que hemos venido denominando relato canónico de la historia de la educación española, tan dependiente de la historia política y de sus vaivenes y tan alejado de la lógica y largos ritmos temporales que son intrínsecos a su propio objeto de estudio. En este sentido, los cuarenta años de anomalía franquista son todavía un territorio con muchas zonas inexploradas y, por seguir la metáfora, minado

de “verdades”, preceptos y sobreentendidos que actúan como auténticos velos que desde la perspectiva crítico genealógica que aquí defendemos es obligado rasgar. El rechazo a plantearse preguntas incómodas, la aversión a dotarse de categorías heurísticas propias susceptibles de plantear marcos teóricos que permitan mantener un diálogo bidireccional con los hechos, la ignorancia o la desconsideración de ciertas fuentes sólo por el hecho de que puedan cuestionar el molde interpretativo establecido... no parece ser el mejor equipaje para un viaje que requiere, entre otras cosas, de estudio –inspirado en la *epoyé* helenística–, autocrítica, generosidad y buenas dosis de diálogo interdisciplinar.

REFERENCIA PRINCIPAL

CANALES, Antonio Francisco y GÓMEZ, A. (Eds.) (2015). *La larga noche de la educación española. El sistema educativo español en la posguerra*. Madrid: Biblioteca Nueva.

REFERENCIAS

ALARES, G. (2015). *Nacionalsindicalismo e Historia. El archivo privado de José Navarro Latorre (1916-1986)*. Zaragoza: IFC.

CABRERA, B. (2016). La obediencia de las reformas educativas a las políticas educativas internacionales. Breve historia de cómo se hace camino desde la LOGSE de 1990 a la LOMCE de 2013. *Historia y Memoria de la Educación*, 3, 171-195.

CUESTA, R. (2012). Dentro y fuera de juego. Dos libros del Proyecto Nebraska en la periferia

del campo de la historia de la educación española. *Con-Ciencia Social*, 16, 107-118.

- CUESTA, R. et al. (2009). *Transiciones, cambios y periodizaciones en la historia de la educación*. Lulú.com.
- CUESTA, R. et al. (2011). Reformas y modos de educación en España: entre la tradición liberal y la tecnocracia. Separata de la *Revista de Andorra*, 11.
- MAINER, J. (2014). Claves sociogenéticas del campo científico de la Pedagogía en España. En Rabazas, T. (coord.). *El conocimiento teórico de la educación en España. Evolución y consolidación*. Madrid: Síntesis.
- MAINER, J. y MATEOS, J. (2011). *Saber, poder y servicio. Un pedagogo orgánico del Estado: Adolfo Maíllo*. Valencia: Tirant lo Blanc.
- MAYORDOMO, A. (coord.) (1999). *Estudios sobre la política educativa durante el Franquismo*. Valencia: Universidad de Valencia.
- SANCHIDRIÁN, C. y ORTEGA, F. (2013). Revisión historiográfica de las tesis realizadas sobre historia de la educación en el franquismo. En Molinero, C. y Tébar, J. (eds.). *VIII Encuentro Internacional de Investigadores del Franquismo*. Barcelona: CEFID, UAB. <<http://hdl.handle.net/10630/6569>>. (Consultado el 30 de marzo de 2016).
- VIÑAO, A. (2014). La educación en el franquismo (1936-1975). *Educar em Revista*, 51, 19-35. <<http://www.scielo.br/pdf/er/n51/n51a03.pdf>>. (Consultado el 2 de enero de 2016).
- VIÑAO, A. (2015). Política, educación y pedagogía: rupturas, continuidades y discontinuidades (España, 1936-1939). *Con-Ciencia Social*, 19, 15-24.
- VIÑAO, A. (2016). La Historia de la Educación como disciplina y campo de investigación: viejas y nuevas cuestiones. *Espacio, Tiempo y Educación*, 3 (1), 21-42. <<http://dx.doi.org/10.14516/ete.2016.003.001.3>>. (Consultado el 30 de marzo de 2016).