

La gran zozobra roja. Argumentos para la extensión de la Enseñanza Media en España (1953-1961)

José Ignacio Cruz Orozco¹

Recibido: Abril 2018/ Evaluado: Junio 2018 / Aceptado: Julio 2018

Resumen. La enseñanza secundaria española sufrió un notable cambio en la década de 1950. Se produjo la ruptura efectiva del modelo de enseñanza dual, al permitir a chicos y chicas de familias obreras y de escasos ingresos accedieran al bachillerato, lo que les estaba prácticamente vetado hasta entonces. Las autoridades educativas otorgaron tanta importancia a esa política que tuvo denominación específica: la extensión de la enseñanza media. Este trabajo se centra en el análisis del discurso que apoyó y explicitó tal política. Para ello se han localizado declaraciones y tomas de posición de los principales responsables del ministerio de educación que conformaron el discurso oficial que impulsó dicha política, las cuales hasta ahora apenas han sido estudiadas. Tras su análisis, se han identificado diversos argumentos que se han agrupado bajo las categorías de: económicos, sociales, territoriales y políticos. Entre ellos destacan algunas explícitas referencias a la utilidad de la ampliación del bachillerato a núcleos obreros, para superar el temor y la gran zozobra roja de los burgueses del interior de las urbes. Por ello la política de extensión de la enseñanza media, que tuvo innegables consecuencias educativas y sociales, debe considerarse un elemento muy destacado del modelo cultural comprensivo con los perdedores de la Guerra Civil, impulsado por un sector del régimen franquista.

Palabras claves: Historia de la educación; política educativa; enseñanza secundaria; educación en el franquismo.

[en] The Great Red Downfall. Grounds for Extending Secondary Education in Spain (1953-1961)

Abstract. Spanish secondary education underwent a significant change in the 1950s. There was an effective break with the dual teaching model, which meant that boys and girls from working families, who had little income, were allowed to access high school. Until then, they had been practically banned from it. The educational authorities conferred so much prominence to this policy that it came to have its own name: the Extension of Middle School policy. This paper aims to analyze the discourse that supported and made such policy explicit. To that end, we have found statements, and inaugural speeches, of the officials of the Ministry of Education. These statements and positions, barely studied until now, shaped the official discourse that launched this policy. After their analysis, we have identified several arguments that can be grouped under the following categories: economic, social, territorial, and political. Among them, there are some remarkable explicit references to the usefulness of extending high education to the working sectors to overcome fear and the great red downfall of the bourgeois living in the big cities. For this reason, the Extension of Middle School policy, promoted by a sector of the Francoist regime and with undeniable educational and social consequences, must be considered a prominent element of the cultural model which was sympathetic with the losers of the Civil War.

Keywords: History of education; education policy; secondary education; education under Francoism regime

¹ Universitat de València
Email: jose.i.cruz@uv.es

Sumario. 1. Introducción. 2. El bachillerato. 3. La extensión de la enseñanza media. 4. Argumento económico. 5. Argumento social. 6. Argumento territorial, 7. Argumento político. 8. A modo de conclusión: una política comprensiva. 9. Referencias bibliográficas

Cómo citar: Cruz Orozco, J.I. (2019). La gran zozobra roja. Argumentos para la extensión de la Enseñanza Media en España (1953-1961). *Revista Complutense de Educación*, 30(4), 983-996.

1. Introducción

Se encuentra plenamente aceptado que el sistema educativo español tuvo un lento desarrollo, desde su creación en las primeras décadas del siglo XIX hasta bien avanzado el XX. Solo en las últimas décadas del siglo pasado comenzó a hacerse efectivo el derecho a la educación para la gran mayoría de la infancia y la juventud de nuestro país. La aplicación de la escolarización obligatoria fue implantándose muy paulatinamente a lo largo de los años y hasta el desarrollismo franquista, y muy especialmente a partir de la Ley General de Educación aprobada en 1970, España no comenzó a presentar un modelo educativo y unas tasas de escolarización en relativa sintonía con las del resto de los países de nuestro entorno (Tiana, 2013, pp.150-157). Dentro de este panorama general, en momentos concretos se fueron produciendo la formulación e implementación de políticas concretas que supusieron avances especialmente significativos. En este trabajo vamos a centrarnos en uno de indudable relevancia que tuvo lugar en la enseñanza secundaria (denominaba en aquellos años enseñanza media o bachillerato) durante las décadas de 1950 y 1960. Dentro de ese episodio vamos a analizar el discurso formulado por las autoridades educativas para explicar y justificar las medidas que fueron tomando, aspecto muy poco conocido de la política educativa del franquismo.

2. El bachillerato

Desde su organización en la primera mitad del XIX, los estudios de bachillerato se caracterizaron por una exigua implantación. Algunas de sus características fundamentales eran, muy escaso alumnado –32.297 en 1900–, masculino en su inmensa mayoría –en el curso 1909–1910 solo estaban matriculadas 340 chicas–, una escueta red de centros públicos, la cual hasta bien entrada la década de 1910 no superó los 60 institutos, y una oferta de centros privados, religiosos en su mayoría, que superaba en mucho a los estatales, pero difícil de cuantificar dada la insuficiencia de las estadísticas oficiales. Uno de los escasos censos que se pueden localizar se refiere a 1932 y contabiliza 295 colegios de congregaciones religiosas (Cruz, 2012, pp. 236-240; Flecha, 2013, pp. 83-84; Viñao, 2012, pp. 450-454; INE, 1936, p. 75).

Aunque las matrículas siempre fueron reducidas, debe destacarse su constante incremento. Incluso con algunos periodos de cierta intensidad, como entre 1931 y 1935 con la II República, cuando se dobló prácticamente el número de estudiantes (Canales, 2013, pp. 113-115). Y un matiz importante se encuentra en el hecho de que dicha tendencia se mantuvo muy marcada a lo largo de los años. Solo se observa una interrupción clara en los años de la Guerra Civil. Pero una vez finalizada esta, y pese a la dureza de los primeros años de la postguerra, la depresión de la mayoría de los

indicadores socioeconómicos y el empeoramiento de las condiciones de vida de gran parte de la población, el alumnado del bachillerato continuó creciendo con fuerza a partir de 1940. De tal modo que el aumento de la tasa de escolarización en esta etapa no surgió con el cambio a la política tecnocrática de 1960, sino bastante antes.

El análisis de las estadísticas oficiales nos lo confirma. En el primer quinquenio de la década de 1940 se produjo un incremento del 23.48% de las matrículas y del 13.89% en el segundo. La tendencia se intensificó en la década de 1950 con aumentos porcentuales del 47.87% y 44.52% para el primer y segundo quinquenios. En años posteriores el incremento fue sensiblemente superior. Sirva como ejemplo la cifra de 1.521.857 matrículas en el bachillerato general para el curso 1970-71, lo que suponía un aumento del 321% sobre las 474.057 del curso 1960-61 (Tiana, 2013, p. 151).

Esta fuerte presión de la demanda obligó a las autoridades educativas, especialmente a partir de 1951 con Ruiz-Giménez como responsable del departamento de educación, a cambiar aspectos sustanciales de las actuaciones llevadas a cabo hasta entonces. Así, se modificó la estructura legal del bachillerato mediante la ley aprobada en 1953 y, apoyándose en ella, se desarrollaron una serie de iniciativas de claro sesgo estatista, todo lo cual supuso un importante giro sobre el programa anterior. Como señaló Fernández (1998, p. 196) la ley mantuvo el elitismo del bachillerato superior, viéndose condicionada por la correlación de fuerzas dentro del franquismo, el predominio confesional y el impulso de la industrialización.

Aún en plena Guerra Civil, las autoridades franquistas habían otorgado un papel subsidiario a la red de centros públicos, mientras primaban a los colegios privados, especialmente a los de titularidad religiosa. En la década de 1940, estos pasaron de atender el 46% de la matrícula al 54%, mientras los institutos vieron cómo el porcentaje de los estudiantes que acudía a sus aulas se reducía a la mitad, desde el 34% al 17% (Viñao, 2004, p. 195). Por su parte, el alumnado con matrícula libre, la cual solo otorgaba derecho a examen y que exigía a este prepararse por su cuenta, pasó del 19 al 29%. Ese giro proactivo ha sido objeto de atención por parte de los especialistas en historia de la educación, los cuales, con mayor o menor intensidad, han subrayado tan señalada circunstancia (Puelles, 1999, pp. 319-324, Viñao, 2004 p. 76, Lorenzo, 2003, pp. 144-166).

En cambio, ha tenido escaso reflejo en los estudios desde la perspectiva de la historia general. La mayoría de los especialistas dedican alguna atención a las iniciativas de Ruiz-Giménez. Por lo general, se centran en señalar su talente innovador y aperturista y, sobre todo, en analizar la crisis universitaria que provocó su cese en 1956. Por el contrario, las acciones gubernamentales que se llevaron a cabo para incrementar las tasas de cobertura del bachillerato son escasamente mencionadas. Entre ellos deben citarse a Casanova y Gil (2010, p. 272) los cuales indican que en la década de 1950 “aumentaron los funcionarios y los servicios públicos” y a Moradiellos (2003, pp. 116-117) quien señala, acertadamente, que los 50 fueron una década bisagra y menciona explícitamente el aumento de dichas tasas. También Riquer (2010, pp. 348-381) incluye las iniciativas de Ruiz-Giménez sobre el bachillerato dentro del discurso con ideas de reconciliación que planteaban ciertos sectores confesionales.

Teniendo en cuenta lo anterior, este trabajo analiza un aspecto sustantivo de este trascendente cambio de la política educativa. Se centra, no en explicar qué medidas se fueron tomando, las cuales ya han sido objeto de diversos estudios, sino en

localizar y analizar el discurso que sirvió de marco explicativo a tan significativo reajuste, aspecto este mucho menos conocido. Por tanto, vamos a priorizar el estudio de ese marco, teniendo como eje principal el análisis de las razones que se adujeron para justificarlo. Con el fin de ofrecer una visión de conjunto, realizamos una breve síntesis de los argumentos y de las fuentes en que nos hemos basado en la tabla I. Con posterioridad realizaremos un análisis detallado de estas últimas y deduciremos algunas de las implicaciones de esta política educativa, tanto en el ámbito social como en la política general.

Tabla 1 Fuentes empleadas agrupadas por argumento

Argumento	Texto
<ul style="list-style-type: none"> • Económico Aumentar el número de bachilleres para atenderla demanda de mano de obra especializada	<ul style="list-style-type: none"> - Pacios (1956a y b) - Editorial. Técnica y cultura (1957)
<ul style="list-style-type: none"> • Social Extender los beneficios de la enseñanza media a todas las capas sociales, incluidas las más bajas	<ul style="list-style-type: none"> - Pacios (1956 b) - Editorial. Una revolución silenciosa (1957) - Editorial. Técnica y cultura (1957) - Tusquest (1957) - Declaraciones del ministro (1958) - XXVI Semana de educación de la F.A.E. (1958) - Rubio (1960)
<ul style="list-style-type: none"> • Territorial Ubicar centros de estudio en las zonas suburbanas de las grandes poblaciones y núcleos rurales de importancia	<ul style="list-style-type: none"> - Utande (1956) - Editorial. Una revolución silenciosa (1957) - Rubio, (1957) - Vilas (1959) - Rubio (1960) - Rubio (1961) - Vilas (1961)
<ul style="list-style-type: none"> • Político Elevar el nivel cultural de nuestra juventud. Acercar el bachillerato a los núcleos obreros	<ul style="list-style-type: none"> - Declaraciones del ministro (1957) - Pacios (1956 b) - Editorial. Un paso fundamental (1958) - Vilas (1959) - Editorial. El bachillerato para todos (1959) - Dos importantes discursos (1960)

3. La extensión de la enseñanza media

Desde la perspectiva normativa, la pieza fundamental del cambio fue la ley de Ordenación de la Enseñanza Media de 1953. Tanto su contenido textual, como la defensa que de la misma realizó el ministro durante su tramitación ante los procuradores de las Cortes franquistas, aportan unos planteamientos destacados y relativamente claros sobre las intenciones de la nueva política. Desde el artículo primero, como señala Lorenzo (2003, p. 148), ya se marcaba la meta a alcanzar: “El Estado procurará que

la Enseñanza media, al menos en su grado elemental, llegue a todos los españoles”. Pero esos planteamientos iniciales quedaron paralizados en gran medida debido a lo reducido de las consignaciones presupuestarias y las autoridades educativas no pudieron comenzar a ponerlos en práctica hasta 1956.

La primera iniciativa de entidad consistió en la aprobación en julio de ese año del decreto que creó los estudios nocturnos de bachillerato y las secciones filiales de instituto (Cruz, 2016, pp. 118-120). A partir de ese momento se fueron desarrollando otras, como la creación de los colegios libres adoptados en 1960 y muy especialmente la ampliación de la red de institutos. Esta última arrancó con la inauguración del instituto de Mieres en 1961 (Puelles, 1999, p. 322). Se trató del primero que se incorporó a la red pública en más de dos décadas, desde la Guerra Civil, al que siguieron muchos más (MEC, 1966, p. 142).

Toda esta política tuvo una denominación bien precisa. En un primer momento, el propio ministro Ruiz-Giménez señaló durante la tramitación de la ley, que el objetivo consistía en “elevar el nivel cultural de nuestra juventud” (Puelles, 1999, p. 320). Pero no fue hasta el verano de 1956, (al menos no hemos localizado ninguna mención datada con anterioridad) cuando se formuló de un modo más conciso y llamativo, casi a modo de consigna. La norma que creaba las secciones filiales se tituló: *Decreto sobre Extensión de la Enseñanza Media*. A partir de ese momento comenzó a emplearse con asiduidad, de tal modo que hizo fortuna y acabó dando nombre a la nueva política.

Esta fue impulsada y respaldada por un buen número de declaraciones, discursos y tomas de posición por parte de diversos responsables ministeriales. Se trató de un auténtico despliegue argumentativo, persistente e intenso, con ribetes de publicística. La voz del ministro Jesús Rubio, el cual había sustituido en febrero de 1956 a Joaquín Ruiz-Giménez, estuvo bien acompañada por la de otros altos funcionarios. Este discurso argumentativo en el que vamos a centrarnos es muy poco conocido. Aunque apareció reproducido en revistas y publicaciones, por lo que no puede calificarse de inédito, apenas ha merecido la atención de los investigadores pese a su manifiesto interés.

Al respecto, y como un elemento destacado y significativo de la importancia otorgada a esa política, el ministerio creó una publicación periódica para que actuara como portavoz específico de la misma. Se trató de *Enseñanza media*, cuyo primer número salió de la imprenta en septiembre de 1956, solo unas semanas después del decreto de extensión, editada por la Dirección General de Enseñanza Media. Es por ello que bastantes de los textos que vamos a citar aparecieron en las páginas de esta publicación.

4. Argumento económico

Ya se indicó que la necesidad de aumentar el número de estudiantes de bachillerato como elemento indispensable para la mejora económica del país, ha quedado bien plasmada en los estudios historiográficos ya publicados (Puelles, 1999, pp. 329-334, Lorenzo, 2003, pp. 136-176). Por nuestra parte, podemos señalar que, en consonancia, se trató de una idea recurrente entre los textos localizados. Así, Arsenio Pacios (1956a, p. 65) –catedrático de instituto y de escuela normal, que en esos momentos ocupaba el cargo de Inspector General de Enseñanza Media, un puesto clave en el

organigrama ministerial, y gran impulsor de la extensión del bachillerato— la empleó en diversas ocasiones. En una de ellas, fechada en 1956, interrogándose sobre la reducida implantación de esos estudios en la sociedad española, se respondía: “Quizá sea causa de este fenómeno la escasa industrialización del país.” E insistía en que resultaba completamente necesario aumentar el número de bachilleres para poder dar respuesta a la demanda de mano de obra especializada que iban a necesitar las industrias en los próximos años.

Al poco tiempo, y coincidiendo con el Decreto de Extensión, Pacios (1956b, p. 43) volvió sobre la misma cuestión en un amplio e interesante artículo publicado inicialmente en *Bordón* y reproducido con posterioridad en *Enseñanza media*. Defendió la alta rentabilidad que supondría para nuestro país destinar mayores recursos a la generalización del bachillerato. Entre otras razones, señalaba la correlación positiva que se daba entre crecimiento económico y universalización de la enseñanza media en los “países económicamente fuertes”. Incluso llegaba a afirmar, sin duda con el propósito de convencer a algunos influyentes grupos reacios al cambio, que una “buena Enseñanza Media universal” supondría un mecanismo sencillo y barato “para elevar el nivel de vida de los españoles”.

Las razones relativas al ámbito económico, aunque nítidas, en ocasiones se entrelazaban con otras de tipo social y cultural. Pareciera como que una referencia exclusiva a cuestiones materiales no acabara de encajar del todo en el esquema ideológico y en el discurso de la política general del momento, necesitando de algún apoyo con un registro más espiritual. Un buen ejemplo de ello lo encontramos en este párrafo del editorial de *Enseñanza media*, (Editorial. Técnica y cultura, 1957, p. 3).

Vivimos en una época marcada por el signo de la técnica, en una coyuntura de honda y rápida transformación económica, la cual requiere poner a punto, en pleno “pie de eficacia” todos los recursos y todas las energías, tanto materiales como espirituales, elevando el nivel básico de cultura y capacitando a las nuevas generaciones para este cambio radical de nuestra estructura, que sentimos en un palpitar esperanzado y gozoso.

Como la vinculación de la política de extensión con la reorientación económica hacia la industrialización y el desarrollo económico se encuentra bastante documentada, no vamos a insistir en ella. Preferimos centrarnos en otros enfoques argumentativos que hasta ahora apenas han tenido reflejo en la producción académica. En ocasiones, como se ha comprobado con anterioridad, la casuística clasificatoria puede plantear alguna duda. En un párrafo, y hasta en una misma frase, se pueden localizar planteamientos vinculados a diferentes categorías explicativas, es por ello que en alguna ocasión un mismo texto puede encontrarse bajo diversos epígrafes.

5. Argumento social

Bajo este título debemos ubicar las diversas tomas de posición de los responsables ministeriales sobre las consecuencias que supondría la extensión de la enseñanza media en la estructura social española. Al respecto, debemos volver a uno de los textos ya citados de Pacios (1956b, p. 41) en el cual indicaba que en esas fechas la enseñanza media solo “beneficia a un área social ridículamente limitada, y la socie-

dad española no tiene conciencia de los beneficios que le puede reportar su extensión a todas las capas sociales, incluidas las más bajas.” En esa misma línea debemos situar los planteamientos localizados en *Enseñanza media*. Allí se indicaba (Editorial. Una revolución silenciosa, 1957, pp. 3-5) que, tras la puesta en marcha de los Institutos laborales en 1949, aún quedaban “masas inmensas en los suburbios de las grandes ciudades, sin ningún centro que pueda atender su formación”. Para cubrir tales deficiencias se habían creado los estudios nocturnos y las secciones filiales con las cuales se esperaba cambiar “totalmente la fisonomía humana de nuestra Patria.” La editorial del portavoz ministerial finalizaba señalando en un tono publicístico, casi a modo de consigna: “La ruta está trazada y el camino se ha emprendido con decisión.”

El ministro Rubio² también insistió sobre el particular en un discurso pronunciado a finales de abril de ese mismo año ante el Consejo Nacional de Educación, (Editorial. Técnica y cultura, 1957, p.4) un foro de indudable relevancia. Allí marcó con meridiana claridad su posición y, por ende, la del gobierno. Para que nadie se llamara a engaño –insistiendo en la necesidad de superar viejos modos y añejos prejuicios, y como aviso a los recalitrantes– indicó taxativamente: “No caben encastillamientos en posiciones de clase, ni bizantinismo sobre principios ya arrumbados por un imperativo social, con el que corre acorde (...) el auge fabril, la difusión de las enseñanzas técnicas y la elevación del nivel nacional de vida.”

Como se puede comprobar, la intencionalidad de la política de extensión de la enseñanza media tenía un componente social muy destacado, del cual eran plenamente conscientes los responsables de la política educativa. No se trataba de una cuestión que se planteara en términos internos o de especialistas en educación, sino que se le dio una dimensión mucho más amplia, claramente dirigida a todos los sectores integrados en el franquismo e incluso a la opinión pública en general. Dentro de ese enfoque más general, debemos enmarcar otras declaraciones del ministro a la prensa nacional (Declaraciones del ministro, 1958, p. 4). “La Enseñanza Media debe intensificar el tono social de sus realizaciones (...) al menos en el Bachillerato elemental, ha de llegar a zonas más amplias de nuestra juventud y adolescencia mediante los centros existentes y las recientes creaciones de secciones nocturnas y filiales.”

Dentro de esa misma perspectiva, que nos permite comprobar los ajustes que se estaban realizando dentro de los distintos sectores del régimen franquista, encontramos otro aspecto que nos permite calibrar el peso de la política de extensión de la enseñanza media. Nos referimos a cómo se planteó ante la Iglesia católica y la respuesta de ésta ante las demandas gubernamentales. Resultan muy significativos las declaraciones intercambiadas con ocasión de la XXVI Semana de Educación organizada por la Federación de Amigos de la Enseñanza (FAE) –la entidad que agrupaba a las congregaciones religiosas con intereses en la enseñanza– en los últimos días de 1957.

La clausura estuvo a cargo del Director General de Enseñanza Media, Lorenzo Vila, quien recalcó a los presentes cual era el objetivo ministerial (Tusquets, 1957, p. 79): “España pide muchos y buenos bachilleres; la lucha contra el analfabetismo pronto pasará a la historia y el bachillerato universal, que todavía es utópico, se con-

² No existen dudas sobre la autoría de esta y otras citas que se incluyen a continuación, pero hemos preferido mantener la referencia basada en el título del artículo, en este caso *Editorial. Técnica y cultura*, tal como se localizan en los ficheros y catálogos consultados.

vertirá en un tópico.” A continuación, reconocía que la Administración tenía muy limitada su capacidad de intervención debido a la escasez presupuestaria. En consecuencia, efectuaba un llamamiento a los responsables de los centros religiosos en los siguientes términos: “Contad con nuestro beneplácito, apoyo y reconocimiento en los esfuerzos que realizáis y que emprendáis ahora para colmar, en lo posible, esta laguna. Fundad colegios, muchos más colegios, con preponderancia de los destinados a la clase media y popular”.

El presidente de la FAE, por su parte, respondió indicando que su deseo era que persistiera “esa unión y cordialidad que reina entre la enseñanza oficial y la no estatal.” También abogaba por lo que denominaba nivelación cultural, en el fondo su propia interpretación de la política ministerial (XXVI Semana de Educación de la F. A. E, 1958, p. 8):

La que se llamaba clase obrera sube; las clases altas, se estacionan o descienden: todo tiende a establecer cierta igualdad social (...) esta nivelación postula cierta igualdad intelectual, Y ya lo vemos: la enseñanza media está abierta a todas las clases sociales (...) todos los colegios que componen la F.A.E. trabajan con ese espíritu.

Como se puede comprobar, toda una muestra de coordinación de ideas y de inteligencia entre ambas partes que no quedó solo en buenas palabras. Se transformó, como hemos visto, en el despliegue de las secciones filiales, que llevó a un aumento considerable del alumnado, ampliando el espectro de su procedencia social y abriendo importantes brechas en el modelo elitista que había caracterizado al bachillerato desde su creación. Un par de años más tarde el ministro (Rubio, 1960, p. 38) lo valoraba muy positivamente, señalando que se había conseguido: “la apertura de este núcleo tradicional de las enseñanzas medias a sectores que sólo llegaban a él muy difícilmente.” E insistía en el objetivo social de dicha política al subrayar: “Las Secciones filiales, los Institutos nocturnos y los Centros de Patronato llevan hoy a muchos millares de obreros y otros jóvenes españoles económicamente modestos a sus aulas.” Un conjunto de planteamientos que buscaban un claro objetivo de pacificación social

No es de extrañar, por tanto, que tiempo después algunos especialistas marcaran ese aspecto como uno de los logros más destacados de la política educativa del periodo. Utande, (1975, p. 82) señaló al respecto: “La gestión del ministro Jesús Rubio García-Mina y del director general Lorenzo Vilas López se volcó en abrir nuevas vías de penetración de la enseñanza media elemental entre la juventud trabajadora, la población de los suburbios y los ambientes rurales.”

6. Argumento territorial

Como hemos podido comprobar, el compromiso de la extensión de la enseñanza media pasaba inexcusablemente por abrir las aulas a los hijos de familias de clases sociales media y baja. El sistema dual que se quería modificar, era uno de los principales pilares de la estructura clasista de la sociedad española. Pero también descansaba en un componente territorial que coadyuvaba a mantenerlo. La red de institutos y colegios, la infraestructura material donde podía cursarse el bachillerato, se encon-

traba ubicada en las capitales de provincia y algunas pocas localidades importantes. Y en las primeras, los centros educativos se concentraban en el centro histórico y, en todo caso, en los ensanches.

La dualidad del sistema tenía una efectiva representación territorial. Una parte de la sociedad española, la que residía en los centros históricos y los barrios burgueses de los ensanches, estaba próxima físicamente de la red de entidades docentes de bachillerato, lo cual contribuía, aún más, a que considerara el bachillerato como algo propio, como una parte integrante de su identidad. Por el contrario, las familias obreras que vivía en los suburbios y gran parte de la España rural veían incrementadas las distancias –social, cultural y económica– que les separaba del bachillerato con la lejanía física de los centros docentes donde se impartía.

En las zonas rurales las familias veían incrementadas las dificultades para que sus hijos e hijas pudieran proseguir los estudios tras la primaria, al sumarse los gastos que suponían el transporte y alojamiento lejos del hogar. En esos casos, solo quedaba la opción de la matrícula libre la cual conllevaba notables sobreesfuerzos a los alumnos y sus familias. De ello eran plenamente conscientes los responsables ministeriales e identificaron con mucha exactitud qué núcleos de población consideraban objetivo preferente de la extensión de la enseñanza media.

Según el discurso oficial, se trataba de atender a lo que en un primer momento se identificó (Editorial. *Una revolución silenciosa*, 1957, pp. 3-5) como las masas inmensas de los suburbios de las grandes ciudades que se encontraban sin centros educativos. La meta eran los “núcleos importantes de población” agrupados en tono a las zonas industriales. Desarrollando ese razonamiento, enseguida se caracterizó con mayor precisión el alumnado a incorporar. En el texto que estamos siguiendo se menciona: “a los obreros que asisten a nuestros Estudios Nocturnos”. Y a continuación se señalaba que ya se estaban incorporando a las nuevas secciones filiales madrileñas, chicos y chicas que vivían en: “las chabolas y las modestas viviendas de los obreros de Entrevías y Ventas”. El objetivo no podía definirse de un modo más diáfano. Se trataba de incorporar a los obreros y a sus hijos, para lo cual resultaba necesario crear centros en aquellos barrios en donde habitaban.

El ministro volvió a insistir sobre esta cuestión en el discurso pronunciado a finales de abril de 1957 ante el Consejo Nacional de Educación (Rubio, 1957, pp. 11), ya citado en páginas anteriores. Allí, tras señalar la irregular distribución territorial de los centros de bachillerato que dejaba “abandonados barrios enteros”, se mostraba esperanzado en que la situación se modificara por medio de las secciones filiales que se estaban creando las cuales “se localizarán, por de pronto, en las zonas suburbanas de nuestras grandes poblaciones”.

Ese aspecto territorial, fue reiteradamente empleado por las autoridades educativas, llegando incluso a describir que se trataba de llevar los estudios del bachillerato “casi a las puertas mismas de las familias deseosas de una mejor formación para sus hijos”, dándoles facilidades que no tenían por falta de “costumbre y tradición” (Vilas, 1961, p. 11). Es más, se trataba de acercárselo “con vestiduras de servicio a sus necesidades, no con la toga mayestática de una sabiduría inasequible o aparentemente inútil” (Utande, 1956, p. 20). Esa misma intencionalidad la encontramos tras el interés por subrayar que los nuevos institutos que se estaban creando se situarían fuera de las zonas tradicionales. Así, se insistió mucho en recalcar que los cuatro institutos que se estaban edificando en Barcelona se ubicaban en barrios obreros (Vilas, 1959, p. 843).

El otro gran colectivo prioritario de la política de extensión fueron la población que vivía en zonas rurales. Como había puesto de manifiesto el ministro Ruiz-Giménez en su defensa de la ley de 1953, resultaba urgente corregir la carencia de institutos y colegios en decenas de localidades de más de 20.000 habitantes (Lorenzo, 2003, pp. 146-147). Para solucionarlo, el ministerio, siguiendo en gran medida el mismo esquema que con las secciones filiales, puso en marcha en junio de 1960 los colegios libres adoptados. Si en el caso de aquellas se buscaba acercar el bachillerato a los suburbios de las ciudades, con estos se proyectaba la extensión hacia núcleos rurales de importancia. En este caso se buscaba la colaboración de los consistorios para establecer colegios libres y facilitar la continuidad del itinerario formativo de los jóvenes de la comarca (Cruz, 2013, pp. 295-299).

Se pueden localizar referencias a esos dos objetivos preferentes en otros textos, ya que fueron empleados con asiduidad. El ministro Rubio volvió a insistir en ello con ocasión de la inauguración de una Escuela Profesional de Comercio en Barcelona en la primavera de 1960. En su discurso (Rubio, 1960, p. 636) señaló que “las Secciones filiales, los Institutos nocturnos y los Centros de Patronato llevan hoy a muchos millares de obreros y otros jóvenes españoles económicamente modestos a sus aulas”. Y el verano del año siguiente hizo una amplia declaración a la prensa nacional, a modo de balance de las medidas aplicadas hasta el momento (Rubio, 1961, p. 993), indicando:

Se ha ido extendiendo la Enseñanza media dentro y fuera de los cascos urbanos, en las barriadas suburbanas, en los centros rurales, llevando hasta los últimos rincones de la geografía nacional, con una más adecuada formación, la inquietud de saber y el ansia de progreso, que, tras ofrecernos una juventud mejor preparada para los tiempos que vivimos, renovarán la fisonomía de nuestros mismos pueblos y revitalizarán —por la cultura— sus afanes y energías espirituales hacia nuevos derroteros de prosperidad y bienestar.

7. Argumento político

Como se ha puesto de manifiesto en páginas precedentes, el discurso que impulsó la política de extensión se basó en razonamientos económicos, sociales y territoriales. Pero además se puede identificar uno más, claramente político. La categoría resulta ambivalente y podría aplicarse a gran parte de los razonamientos vistos hasta ahora, pero hemos localizado menciones muy explícitas, las cuales merecen esa denominación específica. Debemos recordar, aunque sea brevemente, el esquema básico que presidía la actuación política y el imaginario social imperantes del periodo que estudiamos. El hecho fundamental que los estructuraba seguía situándose en la relación de los españoles y las españolas con la Guerra Civil. Unos habían integrado el bando de los vencedores o nacionales, estaban ubicados en las filas del franquismo y gozaban de una situación de preeminencia. Otros, los defensores de la República o rojos, habían sido derrotados, sometidos a una intensa represión y se encontraban postergados frente a los anteriores.

Teniendo presente tal esquema y sus múltiples implicaciones, debemos valorar los argumentos expuestos hasta ahora y muy en especial algunas declaraciones públicas realizadas a finales de 1956 y principios de 1957 por el máximo responsable

del departamento Jesús Rubio. Si en un principio la ley de 1953 señalaba la meta de “elevar el nivel cultural de nuestra juventud” (Puelles, 1999, p. 320), con el paso del tiempo esa referencia genérica fue concretándose y clarificándose en el objetivo de “acercar al bachillerato a los núcleos obreros” (Declaraciones del ministro de educación, 1957, p. 5).

Conforme las iniciativas emprendidas comenzaron a plasmarse en realidades tangibles y un nuevo tipo de alumnado comenzó a acudir a las aulas, la cuestión pasó a abordarse sin tantos tapujos ni circunloquios. Pacios (1956, b p. 292,) por ejemplo, indicaba que había que incidir preferentemente en “núcleos de población, preferentemente obrera.” Esa idea llegó en ocasiones a formularse con afirmaciones muy tajantes, volviendo a emplear el tono característico de las consignas, (Editorial. Un paso fundamental, 1958, p. 4) como la que podemos leer en el portavoz ministerial: “No le (sic) estudia (el bachillerato) sólo el hijo del rico, o el hijo del funcionario, le (sic) estudia también – le (sic) debe estudiar también– el hijo del obrero”.

El ministro Jesús Rubio de ascendencia falangista se mostró especialmente sensible a ese tipo de planteamientos, señalando en repetidas ocasiones (Declaraciones del ministro de educación, 1957, p. 5; Dos importantes discursos, 1960, p. 636) que su propósito era acercar los estudios de bachillerato a los “núcleos obreros” mediante los estudios nocturnos. En su opinión, la iniciativa era de tal envergadura que merecería el calificativo de “revolución silenciosa”. Tal denominación y el reiterado empleo del término obrero, deben ser considerados, a la luz de la situación política imperante en aquellos años, como categorías netamente políticas con una intencionalidad muy bien definida. Las referencias no apelaban a un proletariado genérico, sino a los núcleos obreros que habían constituido una de las bases más comprometidas de las fuerzas republicanas, de los rojos derrotados en la Guerra Civil.

No se trató de una referencia única, la cuestión de la mejora de las posibilidades de promoción educativas para ciertos sectores obreros alejados del franquismo, y muy especialmente para sus hijos, se volvió a plantear en repetidas ocasiones. El director general de Lorenzo Vilas se refirió a ello en unas declaraciones realizadas en Barcelona, (Vilas, 1959, p. 844), donde volvió a priorizar la perspectiva más política. “El Bachillerato Elemental obligatorio contribuirá como nada al mejor entendimiento entre los diversos niveles sociales.” Para remachar con la siguiente reflexión: “Es en la edad donde se suelda la sociedad”. Sobre el particular también se posicionó el ministro meses después, cuando en una reunión con los inspectores de enseñanza media señaló que “el iberismo español necesita algo que fortalezca el ‘genio’ nacional calando en el alma colectiva con un sentido hondo y activo de solidaridad, de comunidad que necesita soldarse en afanes progresivos fiel a un destino histórico irrenunciable” (Editorial. El bachillerato para todos, 1959, p. 1486).

Quizá la mejor síntesis de los razonamientos de todo este discurso netamente político lo encontramos en otras palabras muy clarificadoras incluidas en un texto redactado por Vilas (1961, 12). Tras reiterar el propósito de llevar el bachillerato a las “zonas suburbanas de las grandes ciudades”, apuntaba con mucha nitidez su finalidad política, mediante un ejercicio de prospectiva.

Podemos esperar que dentro de diez años la recuperación humana, cultural y social de todas estas barriadas que hasta hace poco tiempo se presentaban como la gran zozobra roja y el gran temor de los burgueses del interior de las urbes, se habrá cambiado por una realización, una mejora, una satisfacción a favor de estos habi-

tantes del suburbio, que permitirá no sólo extraer de ellos aquellas inteligencias que el país necesita para auparlos a otros planos superiores, sino que facilitará la comprensión, por parte de todos los que allí habitan, de esas ideas, de ese conjunto de relaciones y criterios que componen nuestra sociedad, nuestra cultura, nuestra civilización, y que hoy, para la mayoría, son incomprensibles.

Merecen especial atención la clara identificación de los antagonistas desde el punto de vista territorial: de un lado “las barriadas” y en el otro extremo el “interior de las urbes”. Y en cuanto a la relación existente entre sus habitantes, “el gran temor” y “la gran zozobra roja” que despertaban los rojos de las barriadas entre los burgueses del centro. Toda una declaración sobre las diferencias sociales y políticas existentes en nuestro país a principio de la década de 1960 y que como constataba Vilas, venían arrastrándose desde tiempo antes.

Mención aparte merecen las consideraciones sobre la utilidad de llevar los estudios de bachillerato a esas barriadas. En palabras del director general, la primera sería promocionar a los chicos y las chicas más capaces, proporcionando mano de obra cualificada al desarrollo económico puesto en marcha. Pero además, se conseguiría otro objetivo netamente político: impulsar entre los habitantes de esas barriadas “la comprensión, de esas ideas, de ese conjunto de relaciones y criterios que componen nuestra sociedad, nuestra cultura, nuestra civilización”. Un objetivo encuadrado en la más pura socialización política.

8. A modo de conclusión: La extensión de la enseñanza media y el enfoque comprensivo

Esos razonamientos adquieren una mejor y más cabal significación si los relacionamos con uno de los debates políticos más significativos de aquellos momentos. Dos décadas después de finalizada la Guerra Civil, miembros destacados del régimen franquista discutían si la orientación política debía continuar marcada por objetivos *excluyentes*, sin flexibilizar posiciones ante los que había sido sus adversarios en la guerra, o sí, por el contrario, resultaba más conveniente reorientar su posición hacia *enfoques comprensivos* (Gràcia, 2008, pp. 133-138, González y Sanz (2018)).

Resulta evidente que la política de expansión de la enseñanza media se situó en esta última posición. Esa política, diseñada inicialmente por Ruiz-Giménez, pero asumida y desarrollada por el ministro Rubio y seguida intensamente por el resto de responsables ministeriales, tal como hemos podido comprobar, se situó con claridad en posiciones comprensivas. Fue un elemento destacado para facilitar la generación de lo que algunos especialistas han llamado “consenso negativo” hacia la política franquista (Saz, 2004, pp. 177-184 y Hernández, Fuentes, Marco, Arco, 2013, p. 1-14) y una variable destacada con fuertes implicaciones en la conformación de actitudes políticas.

Resulta evidente, de acuerdo con las declaraciones y textos analizados, que las autoridades educativas diseñaron e implementaron la política de extensión de la enseñanza media buscando alcanzar una amplia gama de objetivos económicos, sociales y territoriales. Pero como elemento integrador y unificador de todos ellos se debe situar el innegable propósito político de neutralizar en lo posible la hostilidad de familias obreras, y de otros grupos sociales que integraban las filas de los ven-

cidos, hacia el régimen franquista. Ese aspecto de pacificación social resulta muy significativo y relevante, de acuerdo con el análisis que hemos realizado, el cual permite conocer con mayor profundidad, y con la necesaria matización, una destacada iniciativa política del régimen franquista que tuvo importante trascendencia social y política.

Desde la perspectiva educativa se debe insistir en que la política de extensión de la enseñanza media, formulada en la primera mitad de la década de 1950, y comenzada a aplicar en la segunda, modificó por completo los mecanismos de reclutamiento del bachillerato. Permitió por primera vez en nuestra historia a un considerable número de chicos y chicas de familias humildes –obreros, campesinas, y otras con bajos recursos– prolongar su formación tras finalizar la escuela primaria, lo cual supuso un cambio educativo y social de primer orden. Y todo ello, antes del Plan de Estabilización de 1959.

9. Referencias bibliográficas

- XXVI Semana de Educación de la F. A. E (1958). *Enseñanza media*. 18-19, 8.
- Canales Serrano, A. (2013). La modernización del sistema educativo español, 1898-1936. *Bordón*, 65 (4), 105-118. DOI: 10.13042/Bordon.2013.6540.
- Casanova, J., Gil, C. (2010). *Historia de España en el siglo XX*. Barcelona: Ariel.
- Cruz, J. I. (2012). Los institutos de segunda enseñanza. Datos sobre su implantación (1835-1936). *Educatio. Siglo XXI*. 30 (1), 233-252.
- Cruz, J. I. (2013). La extensión de la Enseñanza Media en la España rural. Los Colegios Libres Adoptados (1960-1980). *Revista Española de Pedagogía*, 256, 293-308.
- Cruz, J. I. (2017). La extensión de la Enseñanza Media en los suburbios españoles (1956-1984). Las Secciones Filiales de Instituto. *Estudios sobre Educación*, 32, 115-134. DOI: 10.15581/004.32.115-134.
- Declaraciones del ministro de educación (1957). *Enseñanza media*, 3, 3.
- Declaraciones del ministro de educación (1958). *Enseñanza media*. 13, 3-4.
- Dos importantes discursos del Ministro de Educación en León (1960). *Enseñanza media*, 59-62, 634-640.
- Editorial. Un paso fundamental (1958). *Enseñanza media*. 14, 4.
- Editorial. Una revolución silenciosa (1957). *Enseñanza media*. 5, 3-4.
- Editorial. Técnica y cultura (1957). *Enseñanza media*. 7-8, 3-5.
- Editorial. El bachillerato para todos (1959). *Enseñanza media*. 50-52, 1485-1486.
- Fernández Soria, J. M. (1998). *Educación, socialización y legitimación política (España 1931-1970)*, Valencia, Tirant lo Blanch.
- Flecha García, C. (2013). Políticas y espacios para mujeres en el origen de desarrollo del sistema educativo español. *Bordón*, 65 (4), 75-89. DOI: 10.13042/Bordon.2013.65405.
- González, A. Sanz, R. (2018). “Excluyentes” y “comprensivos”. Joaquín Ruiz-Giménez y los orígenes de la extensión de la Enseñanza Media en España. *Educació i Historia. Revista d’Historia de l’Educació*, 32, (juliol-deseembre), 89-113. DOI: 10.2436/20.3009.01.210
- Gràcia, J. (2008). *La vida rescatada de Dionisio Ridruejo*. Barcelona: Anagrama.
- Hernández, C.; Fuentes C.; Marco, J.; Arco, M. A. (2013). Introducción. En C. Hernández; C. Fuentes; J. Marco; Arco, M. A., *No solo miedo. Actitudes políticas y opinión popular bajo la dictadura franquista (1936-1977)*. Granada; Comares, pp. 1-14.
- INE (1936). *Anuario estadístico 1934*, p. 75, consultado el 13 de febrero de 2018.

- Lorenzo, J. A. (2003). *La enseñanza media en la España franquista (1936-1975)*. Madrid: Editorial complutense.
- MEC, (1966). *Datos y cifras de la enseñanza en España*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Moradiellos, E. (2003). *La España de Franco (1939-1975) Política y sociedad*. Madrid, Síntesis.
- Pacios, A. (1956a). Extensión de la Enseñanza Media, *Revista de educación*, 53, 65.
- Pacios, A. (1956b). Trascendencia Social de la Enseñanza Media. *Bordón*, 8 (62), 285-294.
- Puelles, M. (1999). *Educación e ideología en la España contemporánea*, Madrid: Tecnos.
- Riquer, B. de (2010). La dictadura de Franco. En J. Fontana y R. Villares (Dir.), *Historia de España*, vol. 9. Barcelona, Crítica-Marcial Pons.
- Rubio García-Mina, J. (1957). Discurso del ministro de Educación Nacional ante el Consejo Nacional de Educación. *Revista de Educación*. 60, 12-18.
- Rubio García-Mina, J. (1960). Proyección social de la Educación Nacional española. *Revista de Educación*. 115, 37-40.
- Rubio García-Mina, J. (1961.) Fomento del principio de igualdad de oportunidades. *Enseñanza media*. 84-87, 991-993.
- Saz, I. (2004). *Fascismos y franquismo*. Valencia: Universitat de València.
- Tiana, A. (2013). El proceso de universalización de la enseñanza secundaria en España en la segunda mitad del siglo XX: una aproximación estadística, *Bordón*, 65 (4) 149-165. DOI:org/10.13042/Bordon.2013.65410
- Tusquets, J. (1957). Al margen de la XXVI Semana de Educación Nacional de la F. A. E., *Revista de Educación*, 71, 76-79.
- Vilas, L. (1959). El Bachillerato Elemental ha de llegar a ser obligatorio. *Enseñanza media*, 42-43, 843-844.
- Vilas, L. (1961). Prólogo. *La extensión de la enseñanza media. Secciones Filiales* (pp. 7-12). Madrid: Ministerio de Educación Nacional.
- Viñao, A. (2004) *Escuela para todos. Educación y modernidad en la España del siglo XX*. Madrid: Marcial Pons.
- Viñao, A. (2012). Del bachillerato de elite a la educación secundaria para todos (España, siglo XX. En G. Vicente y Guerrero, (Coord.), *Estudios sobre la historia de la educación secundaria en Aragón*, (pp. 449-472). Zaragoza: Institución Fernando el Católico.
- Utande, M. (1956). Una revolución silenciosa: Los nuevos cauces de la Enseñanza Media. *Revista de Educación*, 48, 19-22.
- Utande, M. (1975). Treinta años de enseñanza media (1938-1968). *Revista de Educación*, 240, 73-86.