

## LA EDUCACIÓN DE ADULTOS EN ESPAÑA DURANTE EL PERIODO AZUL. DEL TRIUNFO MILITAR A LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN (LGE) DE 1970

*Adult education in Spain during the blue period. From military  
victory to General Education Law (LGE) of 1970*

Eva García Redondo\*

Fecha de recepción: 13/06/2016 • Fecha de aceptación: 02/10/2016

**Resumen.** La revisión crítica de las políticas de educación de adultos que más y mejor determinaron los cambios ideológicos y productivos de un país sumido en la incultura durante el franquismo se convierte en el tópico del presente trabajo. A través del método histórico-pedagógico, en clara relación con el enfoque sociohistórico al tratarse de un espacio físico concreto y de un periodo dilatado, presentamos un trabajo que busca tanto las causas como las consecuencias; es decir, tanto los porqués de las distintas iniciativas dirigidas a este colectivo, como el valor social y político derivado de las mismas. Siendo así, apostamos por reseñar el papel que cobra la Campaña Nacional de Alfabetización y Promoción Cultural de Adultos entendiéndola como el proyecto más ambicioso en el campo sociocultural.

A través de un planteamiento, que entendemos simple, pero que aceptamos como preciso y claro, ofrecemos una aproximación real y certera que pretende añadir a la ya revisada visión socioeducativa del adulto durante la dictadura un nuevo enfoque analítico e interpretativo. Para ello, partimos de la siempre recordada apuesta republicana que, aun siendo desdibujada por los acontecimientos políticos y la ideología derivada de los mismos, nos ayuda a comprender la evolución de la Educación de Adultos durante estas casi cuatro décadas de dictadura.

**Palabras clave:** Educación de adultos; Franquismo; Políticas educativas.

**Abstract.** *The topic of this paper is to provide a critical review of adult education policies during the Franco period. By means of a historical-pedagogical method, clearly associated with the socio-historical approach, our work seeks to*

---

\* Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Facultad de Educación. Universidad de Salamanca. Paseo de Canalejas, 169. 37008 Salamanca. España. evagr@usal.es

*reveal the causes and the consequences of the policies, that is to say, both the reasons for the various initiatives aimed at this group as well as the social and political value derived from them. In this sense, we have undertaken an analysis of the role played by the Campaña Nacional de Alfabetización y Promoción Cultural de Adultos, which was understood to be the most ambitious project in the sociocultural field.*

*By means of a simple but precise and clear hypothesis, we attempt to offer a realistic, accurate approach that seeks to add to the already revised view of the adult socio-educational vision during the dictatorship, offering a new analytical and interpretive point of view. To do so, we start from the well-documented Republican approach, which helps us to understand the evolution of adult education during the ensuing four decades of dictatorship.*

**Keywords:** *Adult education; Franco Regime; Education policy.*

## A MODO DE INTRODUCCIÓN

El estudio de la historia de la educación de adultos durante el franquismo resulta primordial para la comprensión del cómputo global de iniciativas socioeducativas desarrolladas durante el siglo xx. Si bien es verdad que el foco investigador ha alumbrado brillantemente y con mayor intensidad el periodo republicano, no podemos ni queremos dejar de reconocer la importancia que, especialmente en las últimas tres décadas, ha adquirido la interpretación de los tiempos y espacios educativos del franquismo. A esta afirmación llegamos tras comprobar la proliferación de tesis doctorales, libros, artículos monográficos y comunicaciones a congresos —algunos de los cuales mencionamos en nuestro trabajo— que comparten esa preocupación.

Tras un breve ciclo progresista (1931-1936), en el que concepciones de carácter más aperturista se instalan en la sociedad civil y política del momento, se inicia un nuevo tiempo histórico. Pese a los avances económico-políticos que este gobierno alcanza, estudiados y analizados con ahínco desde su desaparición,<sup>1</sup> observamos como el alzamiento nacional del 18 julio de 1936 da al traste con cualquier intento de continuidad de régimen democrático. «Retornar los valores tradicionales, dejando de lado las novedades de tiempos republicanos que se consideraban sumamente

---

<sup>1</sup> Destacable es, en este sentido, el estudio de Ramón Tamames, «La economía española durante la Segunda República», *Historia económica de España: siglos XIX y XX*, coords. Gonzalo Anes y Álvarez de Castrillón (Barcelona: Círculo de Lectores – Galaxia Gutenberg, 1999), 525-562.

peligrosas»<sup>2</sup> es el principal objetivo de este gobierno en ciernes. Esta idea es la que, tal y como veremos, afecta de manera transversal al desarrollo de la obra pedagógica franquista, especialmente en sus orígenes.

Reconocemos que, sin apenas reflexión respecto a las posibilidades y el sentido práctico demostrado por las políticas republicanas, se opta por una regeneración política en la que no se ofrece oportunidad alguna a cualquier símbolo, pensamiento o política que recuerde a la República. Tras el triunfo del Movimiento Nacional la ruptura, negación y vuelta a los estándares clásicos que interpretan las necesidades socioculturales del adulto es un hecho.

Siendo así, el valor que desde los años 40 se otorga a la educación, como instrumento de acción para la formación de una ciudadanía específica y coartada, es esencial para el conocimiento no solo de una parte irrenunciable de nuestra historia, sino para la comprensión de nuestro presente. Por tanto pronosticamos que la importancia que hoy en día demuestra la Educación de Adultos como vehículo para la construcción social tiene su arranque en hechos que, con sentido pedagógico, tuvieron lugar hace solo unos lustros.

Huelga decir que, en ese contexto y con las salvedades ya apuntadas, la instrucción que atiende a este colectivo demuestra una fuerte semejanza y fusión respecto a la enseñanza primaria. Tanto los métodos y recursos profesionales y materiales como los planteamientos organizativos y estructurales que asume la escolaridad inicial son, durante todo este tiempo, extrapolados al campo de la de adultos sin que esta disponga de mayor identidad que la impuesta por la autoridad competente o aquella ensayada por algunos profesionales comprometidos con la misma. Esa sincronía, casi gemela, no hace sino perfilar un panorama poco alentador, donde los conflictos de intereses de la autoridad difieren de los esencialmente pedagógicos.

De este planteamiento contextual e ideológico se deriva una necesidad investigadora que, si bien ha sido magistralmente trabajada por ciertos autores que tomaremos como referencia en nuestro análisis, precisa de nuevas y reformuladas interpretaciones. Por tanto, nuestro objetivo se centra en conocer la evolución de la educación de adultos durante estas

<sup>2</sup> Julio Valdeón Baruque, *Historia de Castilla y León* (Valladolid: Ámbito, 2008), 176-177.

décadas centrales del siglo xx, tanto a través de sus causas como de la predicción de sus consecuencias. Proponemos, para ello, un análisis sencillo, pero a la vez riguroso y particular de sus políticas más destacadas al considerar que su estudio puede ayudar tanto a pronosticar los porqués de las acciones emprendidas y los resultados alcanzados como a mejorar el conocimiento de la situación actual.

## LOS PRIMEROS AÑOS DE MAREA FRANQUISTA EN LA EDUCACIÓN DE ADULTOS

Tal y como proponíamos en el capítulo introductorio, la concepción clásica y tradicional de la que parte el régimen autoritario una vez que accede al poder alude a una educación que, ineluctablemente, busca un fin alejado de estigmas republicanos. En atención a este fin, y reconociendo la insuficiencia pedagógica que el periodo infantil ofrece en relación con las necesidades que presenta la nueva sociedad, se apuesta por retomar, prácticamente de manera inmediata, el establecimiento y control estatal de las enseñanzas de adultos. Así se pone de manifiesto en la primera referencia legal de atención al colectivo donde se indica que «las enseñanzas de adultos deben responder a las necesidades del medio y a la vez han de dar al adulto una preparación cultural, manual y técnica armonizada con su vida social y profesional, unido todo ello al espíritu patriótico, religioso y social que encarna nuestro Glorioso Movimiento Nacional».<sup>3</sup>

Bajo este prisma, de índole formal, se programan las reconocidas clases nocturnas de invierno. En un horario concreto y necesariamente breve —por la situación de carestía económica y productiva que pasa el país—,<sup>4</sup> se perfilan unas enseñanzas generalistas, poco especializadas y prácticamente subsidiarias,<sup>5</sup> que se focalizan, por un lado, en la adquisi-

---

<sup>3</sup> Orden Ministerial de 29 de diciembre de 1939. BOE, 7 de enero de 1940, 122.

<sup>4</sup> Puesto que las cosechas principales tienen lugar durante el estío, se considera que el trimestre invernal, enero-marzo, de menor actividad agrícola, es en el que se deben programar las acciones de difusión cultural para garantizar así una mayor asistencia de la matrícula, ampliamente constituida por temporeros y gentes del campo.

<sup>5</sup> Usamos esta expresión para destacar la falta de espacios, tiempos, recursos, métodos... propios con los que nacen estas clases. Únicamente cuando las clases vespertinas de los niños concluyen, los adultos ocupan sus aulas, respetan a sus maestros y se «benefician» de sus materiales. Este beneficio es un tanto reducido puesto que, al no estar adaptados dichos recursos y métodos a las particularidades biológicas, cognitivas y de desarrollo de los adultos, no permiten avanzar en la propuesta pedagógica como hubiera sido deseable.

ción de los irremplazables y básicos rudimentos de lectura y escritura, y, por otro, en la formación del espíritu que ha de acompañar a todo buen español. Observamos cómo la iniciativa propone la transmisión de una nueva ideología, de equilibrio entre el fascismo y la religión, que pretende distinguirse de aquella que regía las Milicias de Cultura reguladas por el Ministerio de Instrucción Pública republicano durante la Guerra Civil. Sin embargo, el mantenimiento de un pensamiento radicalmente opuesto al anterior no es la única de las diferencias. En lo que respecta a sus objetivos, las distancias entre ambos gobiernos son igualmente patentes.

La finalidad oficial de estas clases, es decir, la mejora socioeconómica de la población, combina con la oficiosa, su control de pensamiento y acción, relegando a un segundo plano el propósito esencialmente educativo, esto es, el cultural. Como bien apunta Navarro, si «el régimen franquista no creó brigadas de alfabetización no fue por falta de dinero: la República pidió y obtuvo voluntarios; fue porque la nueva clase política no tenía excesivas preocupaciones por el tema».<sup>6</sup> Esta afirmación queda completamente validada tras el análisis del articulado de la referida Orden Ministerial, en el que de manera vaga, difusa y desdibujada se muestra un planteamiento poco justificado y ciertamente estanco. El desinterés del régimen, denotando una falta de compromiso con la cruzada analfabeta, se deja entrever en su desarrollo. Podrían ser varios los ejemplos a destacar para matizar esta tesis de ausencia de auténtica conciencia política y social, pero quizás el más representativo es aquel que hace referencia a la discriminada participación en las clases nocturnas.

Como sabemos, la edad y sexo delimitan el acceso y curso de las mencionadas enseñanzas. Solo los varones de entre 14 y 40 años son aptos para el seguimiento de las mismas sin explicitarse las causas de exclusión de las mujeres y sin programar, alternativamente y en un primer momento, iniciativa alguna para ellas. Entendemos que la escasez de argumentos propios y genuinos que describen los inicios del franquismo, en pro de una acomodación con aquellos provenientes del totalitarismo falangista de José Antonio Primo de Rivera,<sup>7</sup> deriva en una falta de esclarecimiento,

<sup>6</sup> Ramón Navarro Sandalinas, *La enseñanza primaria durante el franquismo (1936-1975)* (Barcelona: PPU, 1990), 66.

<sup>7</sup> Desde prácticamente su nacimiento nos hemos visto envueltos en el debate que plantea si el franquismo puede y debe ser considerado como un fascismo al estilo de los europeos (Italia y Alemania, principalmente), o si, por el contrario, la dictadura española tiene algunas características que le

de identidad, de originalidad. Nos aventuramos, por tanto, a considerar que la tradición unida al espíritu clasista, que niega el crecimiento cultural y económico de la mujer al ser considerada un ser intelectual y socialmente inferior, relega la acción alfabetizadora a un orden inferior.

Sin embargo, algunos meses después se programan con urgencia las «Misiones Culturales», entendidas como alternativa vespertina para las féminas, niños y ancianos y, en otro orden, como complemento de las nocturnas para los varones jóvenes. Por tanto, observamos esta iniciativa, tras un primer acercamiento, como un intento por reducir las miserias formativas, por ampliar el marco social de participantes y por mantener una clara distancia ideológica, que no temática, con las llevadas a cabo durante la II República. Estas Misiones se definen como

la escuela para todos que enseña pocas cosas pero que intenta enseñarlas por la vía de los más asequibles procedimientos [incluyendo en ella] al niño, [...] al joven y a la joven, al hombre y a la mujer y cuando surge la ocasión, al anciano [...] para el cultivo de los sentimientos artísticos, religiosos y patrióticos o sociales.<sup>8</sup>

Estamos, pues, ante una iniciativa alejada de las exitosas Misiones Pedagógicas republicanas<sup>9</sup> e, incluso, de las propias Universidades Populares<sup>10</sup> en un intento por «obviar, [...] eliminar de la memoria colectiva una reseñable y extensa tradición asociativa libre y plural de carácter

---

hacen diferir de los mismos. Para algunos autores, este periodo solo adquiere principios fascistas en sus años iniciales, pudiendo llegar a aceptar su extensión durante la primera década; para otros, sin embargo, se trata de un régimen totalitario que nunca tuvo visos fascistas, al menos en los términos y extensión de los europeos. Para nosotros, si se nos permite la licencia, el régimen de Franco debe ser catalogado de fascista, pues incorpora los principios de educar al pueblo en lo militar, lo patriótico y lo político. Aun así, reconocemos que con el paso del tiempo y tras la caída del nazismo y el fascismo, la dictadura evoluciona a tendencias menos radicales, pero siempre dentro de un ideal totalitario favorecido por la presente figura de Falange. Esta es la idea excepcionalmente defendida por Francisco Morente Valero, «La Universidad fascista y la universidad franquista en perspectiva comparada», *Cian*, 8 (2005): 179-214.

<sup>8</sup> Juan Navarro Higuera, *Manual de Educación de adultos* (Barcelona: Miguel A. Salvatella, 1957), 84.

<sup>9</sup> La idea propuesta desde el gobierno de la dictadura era alcanzar para estas nuevas misiones la misma popularidad, participación e implicación que en las republicanas, aunque rompiendo con sus estándares ideológicos.

<sup>10</sup> Que «serían, con posterioridad, redefinidas, instrumentalizadas y puestas al servicio del propio régimen». Pedro Luis Moreno Martínez, «Haciendo memoria: las universidades populares en España», *Tabanque*, 19 (2005): 21-40.

educativo».<sup>11</sup> La labor encomiable desde 1942 del Instituto de Pedagogía San José de Calasanz —dependiente, a la sazón, del Consejo Superior de Investigaciones Científicas—, unida al pensamiento rector del mismo —la comprensión de la educación como instrumento imprescindible y prioritario para el avance económico y sanitario del país— perfilan a esta organización como la más adecuada para asumir la responsabilidad de su desarrollo. En este siguen estando ausentes, al igual que en sus coetáneas clases vespertinas, planteamientos empíricos adaptados tanto a la realidad biológica y social de los destinatarios como a la mejora académica, técnica y profesional de sus misioneros, primando aquellos esencialmente teóricos. Esta es la principal causa por la que estas Misiones, que podrían haber pasado a la historia como garantes de un modo novedoso de hacer pedagogía, lo hacen como intento frustrado demostrando «una lánguida existencia asfixiada bajo el frondoso bosque de pretendidas investigaciones pedagógicas de altos vuelos».<sup>12</sup>

## DE LAS POLÍTICAS DE TRANSICIÓN A LA LEY DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE 1945

Como hemos anticipado, los años 40 se caracterizan por ser un tiempo de ensayo y adaptación social a los nuevos retos y expectativas. En este destaca, especialmente, el papel protagonista que se atribuye inicialmente a múltiples colectivos —Ejército, Falange e Iglesia— como gratificación a su colaboración y apoyo al régimen durante el conflicto bélico. Si bien, de manera dispar y claramente interesada, estos grupos son incluidos en los planes del gobierno una vez que se alcanza el triunfo para, posteriormente, atendiendo a las recomendaciones y deseos de la ONU, perder parte de su protagonismo.<sup>13</sup>

<sup>11</sup> Pedro Luis Moreno Martínez y Antonio Viñao Frago, «La educación de adultos en España (Siglos XIX-XX): Historia de una realidad cambiante y multiforme», en *Educación de adultos*, coord. Joaquín García Carrasco (Barcelona: Editorial Ariel, 1997), 37.

<sup>12</sup> Florentino Sanz Fernández (dir.), *La formación en educación de personas adultas. Fundamentos y marco conceptual. Aspectos sociológicos y ocupacionales* (Madrid: UNED-MEC, 1995), t. I, 175.

<sup>13</sup> El caso más sobresaliente es el de los representantes falangistas y católicos, quienes son progresivamente apartados de los puestos de responsabilidad por motivos bien distintos. Pese a que esta no es la idea más extendida entre los estudiosos de la historiografía franquista, mantenemos esta afirmación defendiendo que, por un lado, Falange pierde protagonismo temporal en los planes franquistas tras la petición expresa de la ONU de trabajar por la libertad y contra la conspiración, tal y como se in-

Sin embargo, estas no son las únicas limitaciones que nos permiten hablar de inestabilidad en el nuevo contexto dictatorial. La política de autarquía a la que España se somete de manera voluntaria, la baja renta per cápita, que retrocede incluso a valores prebélicos, y el intento por crear una democracia orgánica son otras de las condiciones que dificultan el despliegue de políticas más concretas, específicas y con un cierto grado de continuidad. De esta compleja situación se deriva una lógica desatención a lo educativo, que no es recuperada hasta mitad de los cuarenta cuando se comienza a avanzar de manera discreta en la aprobación de una regulación nacional.

En 1945, la Ley de Educación Primaria consigue agrupar a través de una norma general las principales propuestas pedagógicas del régimen, reconociendo, especialmente, los planteamientos de la Iglesia<sup>14</sup> y negando, de manera ferviente, los republicanos. Atendiendo a estos dos condicionantes, se mantiene la idea de gratuidad en la educación para los más necesitados, siguiendo la estela iniciada por la Ley Moyano y el incremento de los años de escolarización obligatoria, negando, al mismo tiempo, el principio de coeducación, principal baluarte de la República.

En lo que se refiere específicamente a educación de adultos, también encontramos ciertos avances. Si bien es verdad que no es el grupo prioritario de acción, siendo la infancia a quien se le otorga la mayor atención, el mero hecho de incluir en su articulado a este colectivo debe ser interpretado como avance y, a la vez, novedad. Siendo así, creemos importante destacar varios planteamientos que contribuyen a validar esta afirmación.

El primero de ellos alude al carácter obligatorio y general de una enseñanza inicial, independientemente de edad y sexo, que fuerza a todas

---

dica en la Resolución de la Asamblea General de la ONU (GA Res. 39(I), *Resoluciones aprobadas por la Asamblea General durante la primera parte de su primer período de sesiones*, Quincuagésima nona reunión plenaria, 12 de diciembre de 1946, pp. 57-58) y, por otro, que la Iglesia, especialmente representada en lo político por los propagandistas de Acción Católica, pierde hegemonía por la adaptación que debe hacer el Estado franquista a las indicaciones de esta misma Resolución, en lo que se refiere a la necesaria libertad de cultos de la población española.

<sup>14</sup> Esta idea queda magistralmente recogida en la obra de Gregorio Cámara Villar, *Nacional-Catolicismo y Escuela. La socialización política del franquismo (1936-1951)* (Jaén: Hesperia, 1984).



aquellas personas que no disponen del Certificado de Estudios Primarios (CEP) a regresar a las aulas. Especialmente reseñable es la posibilidad de que la norma abre a aquellos mayores de 14 años que, por falta de asistencia, capacidades, interés o tiempo no lograron adquirir los conocimientos básicos durante la infancia.

El segundo se deriva del grado de complejidad en la misión que es resuelto por el Ministerio de Educación Nacional a través de la puesta en marcha de dos iniciativas: el censo y el posterior reclutamiento de las personas adultas a redimir. En esta Campaña Cultural<sup>15</sup> encuentra el apoyo de la patronal, considerado vital para garantizar la asistencia, que no el aprendizaje, a las clases de los trabajadores analfabetos. A través de un fino encaje horario, los adultos requeridos aprovechan la «oportunidad» brindada percibiendo —en términos de beneficio personal, social y laboral— su participación.

Resuelta formalmente la cuestión de la asistencia, llamamos la atención sobre un tercer aspecto que alude a la necesidad de materiales didácticos específicos, que no de espacios. Esta última circunstancia no ayuda, por lo tanto, al desarrollo original, adaptado y segregado que precisa la educación de adultos, al igual que no lo hace la siempre presente e imprescindible rapidez en su culturización. Observamos cómo la anhelada búsqueda de la calidad y adecuación a las situaciones personales de cada individuo sucumbe ante argumentos y políticas de priorización de tiempos y espacios. Ello queda patente en la descripción del fin principal: «iniciar o completar la enseñanza primaria y formar o perfeccionar en el orden profesional a aquellos alumnos que ya posean, aunque elementalmente, los conocimientos de la Escuela»<sup>16</sup> con la menor inversión económica y temporal posible.

Como anticipábamos, observamos en estos cuatro argumentos un cierto y relativo avance que, sin duda, sigue siendo insuficiente para atender las prioridades que el alumno adulto tiene a nivel formal. Evidencia de ello la encontramos si recurrimos al planteamiento que la norma hace del analfabetismo, como sabemos, principal hándicap del colectivo adul-

<sup>15</sup> Tomamos la expresión referida en el Título 2, capítulo 3, de la Ley de Educación Primaria de 1945.

<sup>16</sup> Ley de Educación Primaria de 1945. BOE 199, 18 de julio de 1945, 393.

to.<sup>17</sup> Aun con las mejoras e innovaciones introducidas, el objetivo alfabetizador sigue siendo secundario. Ni la Orden de 1939<sup>18</sup> ni la propia la Ley de 1945 asumen una responsabilidad y compromiso prioritarios contra el analfabetismo. En ambos casos la finalidad es extender entre sus participantes la acreditación documental (CEP).

Este bajo sentido pedagógico se mantiene hasta mediados de siglo. La evolución progresiva hacia planteamientos más aperturistas, más populares e incluso más realistas, genera oportunidades para el desarrollo de nuevas iniciativas específicas centradas en las necesidades del adulto. Tal y como veremos a continuación, la llegada de los años 50 ofrece una atención real —no solo discursiva e interesada— al analfabetismo.

## LA APUESTA DESDE LOS AÑOS 50 POR UNA ESTRATEGIA GLOBAL CONTRA EL ANALFABETISMO

Tal y como anticipábamos, una nueva etapa, marcada por un fin prioritario —mejorar la situación cultural del adulto— se abre durante la década central del siglo xx. Son los resultados obtenidos en los ensayos previos los que se encargan de acelerar, a la vez que modificar, las propuestas desarrolladas hasta el momento. Existe, por tanto, un cierto grado de autocrítica por parte del régimen que se traduce en una apuesta mucho más avanzada, aplicada, y se manifiesta en el despertar de una conciencia social que asume el compromiso alfabetizador desde una perspectiva no practicada hasta el momento.

La indefinición y falta de identidad de las políticas escolares de los años cuarenta, así como la naciente preocupación por los discretos resultados de la redención del analfabetismo, ofrecen a la Extensión Cultural, como instrumento ajeno a la escuela, un espacio original para el desarrollo de una acción global contra el analfabetismo. No sirven, por ello, las iniciativas puntuales de tiempos pasados, ni los cursillos acelerados que maquillan una pálida realidad. España, con cerca de un 16 por ciento de iletrismo<sup>19</sup> precisa de un proyecto que atienda de manera integral «el analfabetismo y la incultura [...] como enfermedades infecciosas que ata-

---

<sup>17</sup> Agustín Requejo Osorio, *Educación Permanente y Educación de Adultos* (Barcelona: Ariel, 2003).

<sup>18</sup> Orden Ministerial de 29 de diciembre de 1939. BOE, 7 de enero de 1940.

<sup>19</sup> Sanz, *La formación en educación de personas adultas*.

can, no solamente, a quienes las padecen, sino a todo el ámbito social en el que los atacados viven». <sup>20</sup> Esta afirmación de Juvenal de Vega y Relea, inspector de enseñanza primaria cuyos *comentarios de actualidad* fueron considerados auténticos vademécum de la función docente, reconoce no solo la notable importancia que la acción cultural tiene *per se* sino también sus consecuencias a nivel social. En este sentido, observamos cómo el gobierno, por primera vez a través del mencionado representante, manifiesta su preocupación tanto por la situación actual como por las secuelas que esta pueda estar ocasionando. Sin embargo, en lugar de asumir una postura responsable, opta por obviar las decisiones que se han venido tomando desde su llegada al poder. Es decir, en lugar de buscar argumentos actuales que expliquen la penosa situación que atraviesa nuestro país, carga contra las que cataloga de equivocadísimas políticas izquierdistas que asolaron el país dos décadas antes. Atribuida a la República la responsabilidad de todos los males que afectan al adulto, el régimen obvia referirse a la escasez de estrategias globales de atajo del analfabetismo en estos dos lustros de mandato, y las lógicas secuelas de los desastres provocados por la guerra, de las que él es responsable.

Pese a estas intencionadas omisiones, como decíamos, Franco propone, a mediados de siglo, un proyecto de «rehabilitación adulta» que, alejado de los tiempos, espacios, metodologías y materiales escolares, <sup>21</sup> lucha contra la lacra analfabeta, tanto a nivel extensivo como intensivo.

La Junta Nacional Contra el Analfabetismo (JNCA) es la primera expresión institucional de este plan que asume la necesidad de «redactar las normas convenientes para que se lleven a cabo en diversas regiones españolas una amplia y rápida campaña de extensión cultu-

<sup>20</sup> Juvenal de Vega y Relea, «Comentario de actualidad. Los objetivos de la Campaña Nacional de Alfabetización y Promoción Cultural de Adultos», s.f., *Educación*, caja 37392, Archivo General de la Administración (AGA).

<sup>21</sup> El adulto es definido como un sujeto que no dispone de los ideales, formación y recursos necesarios para ser un buen «ciudadano» del régimen. Así, se entiende la educación como instrumento ideológico de manejo dentro de la sociedad fascista reinante. En este sentido, es necesario recurrir a la aportación que hace la profesora Ana Sebastián en su tesis doctoral. En ella quedan patentes los valores sociales transferidos a través de los manuales escolares usados por el franquismo. Ana Sebastián Vicente, *Educación Básica de Adultos y valores en España. Un estudio a través de los libros de lectura* (Madrid: UNED, 2005).

ral». <sup>22</sup> Como soporte político y administrativo de la venidera Campaña Nacional contra el Analfabetismo y Promoción Cultural de Adultos, <sup>23</sup> los primeros años de desarrollo de la JNCA destacan por un trabajo constante pero de escasa expresión pedagógica. Ejemplo de ello es el reformulado «Censo Nacional de Analfabetos», documento <sup>24</sup> que, siendo indispensable para el diagnóstico, no garantiza la transferencia o aplicabilidad educativa directa como sí lo hace el concurso «Causas y remedios del analfabetismo» <sup>25</sup> convocado por el Ministerio de Educación Nacional.

A mediados de 1953, distinguimos el primer brote de una germinación aún en ciernes. La defensa didáctica del trabajo específico con adultos, no solo en los discursos sino en la práctica, abona el terreno para el nacimiento y crecimiento de futuras políticas más adaptadas a las necesidades reales del colectivo. Tanto es así que tan solo unos meses después de ser convocado este primer concurso, y dadas las dimensiones que —ahora sí— está comenzando a adquirir la cruzada adulta, se crea la

<sup>22</sup> Decreto de 10 de marzo de 1950 por el que se crea la Junta Nacional contra el Analfabetismo, BOE, 31 de marzo de 1950, 1353.

<sup>23</sup> José Beltrán Llavador, *El sueño de la alfabetización. España 1939-1989* (Valencia: Generalitat, Conselleria de Cultura, Educació i Ciència, 1990).

<sup>24</sup> Los Censos previos de 1930 y 1940 presentan claras diferencias respecto al que ahora estudiamos. Mientras que en el de 1930 el semianalfabetismo computa únicamente si la respuesta es afirmativa en una de las dos preguntas (¿Sabe leer? o ¿Sabe escribir?), en el de 1940 esta categoría es incluida dentro de la de analfabetismo, y se considera tal si no responde afirmativamente a las dos preguntas antes mencionadas. Por ello podemos decir que es a partir de entonces cuando «el término analfabeto englobará tanto a aquellas personas que no sepan leer ni escribir como a aquellas que únicamente sepan leer». Por su parte, en la recopilación de 1950, a la que nos referimos, se produce un cambio en el cuestionario censal. En lugar de aparecer dos preguntas aparece una única (¿Sabe leer y escribir?) estimando que quién no sepa leer, aunque sepa escribir o viceversa, es analfabeto (Mercedes Vilanova Ribas y Francisco Xavier Moreno Juliá, *Atlas de la evolución del analfabetismo en España. De 1887 a 1981* (Madrid: CIDE, 1992), 114).

<sup>25</sup> Tal y como se recoge en la prensa del momento, fueron premiados siete trabajos, según los criterios establecidos, por un jurado compuesto por el inspector general de Enseñanza Primaria, Agustín Serrano de Haro, así como por figuras relevantes del ámbito pedagógico del momento (entre ellas, José Blat Gimeno, Rodrigo Fernández Carvajal, Gaspar Gómez de la Serna y Adolfo Maíllo). Los títulos y autores de los trabajos premiados en este concurso son los siguientes: «Y de sabiduría clara fuente» de Antonio Guzmán Reina; «Hasta que no hayan sido computados no serán tenidos en cuenta» de Santos Gil Carretero y Fernando Rodríguez Garrido; «Un problema complejo» de Alfredo Cerrolaza Asenjo; «*Mens agitat molem*» de Leoncio Hernández Hernández; «Alfa hoy para mañana, Omega» de Alfonso Castañeda Cagigás, José Antonio de Ory y Domínguez de Alcahud y Carlos Manuel Porras Pasamontes; «Un arbitrista más» de Teófilo García Edo, y «Escuela y despensa» de José Maroto Muñoz. «Adjudicación de los premios del Concurso “Causas y Remedios del Analfabetismo”», *ABC* (edición de la mañana), 1 de enero de 1954.

Comisaria de Extensión Cultural cuya labor, como servicio dependiente del Ministerio, es la de hacer llegar los beneficios de la cultura a zonas cada vez más extensas de la población de edad no escolar con la voluntad de proporcionar a cada uno de los españoles, en la medida de lo posible, aquella educación fundamental que les permita no solo adquirir las nociones fundamentales para su vida y el cumplimiento de su destino religioso y nacional, sino también para lograr la capacidad necesaria para el ejercicio de una profesión elemental, media o superior, y, en definitiva, para participar con la mayor consciencia y responsabilidad en el alto quehacer nacional.<sup>26</sup>

Como se deriva del análisis anterior, el reconocimiento institucional de la Comisaria conlleva, prácticamente al mismo tiempo, la reorganización de las enseñanzas de adultos. Aun siendo destacable el incremento de la partida presupuestaria con el que se dota a las iniciativas previstas en el Decreto de 16 de junio de 1954, se pronostica insuficiente. La amplia variedad de clases o escuelas que, dependiendo de su finalidad, se proyectan en la norma nos hace llegar a esa afirmación. Escuelas permanentes, de ampliación de conocimientos, de perfeccionamiento profesional y, finalmente, especiales contra el analfabetismo componen el amplio catálogo con el que la autoridad prevé hacer frente a la mácula analfabeta. Son las especiales las que más interesa destacar en nuestro discurso, por ser las que mayor notoriedad alcanzan, no solo en la propia regulación<sup>27</sup> sino en la propia práctica, tal y como veremos a continuación. En el extremo contrario, con un casi total «abandono», las clases dirigidas a alfabetizados y profesionales, que serán prioridad compartida con las de alfabetización una vez que la Campaña eche a andar, son levemente consideradas en esta regulación.

La tesis de la rapidez frente a la calidad, a la que antes aludíamos para justificar el articulado de la Ley de Educación Primaria de 1945, sigue siendo la que mantenemos para esta nueva norma. Si prestamos atención a su artículo sexto nos encontramos con una clara reivindicación de apoyo a los procedimientos rápidos, en los que no se

<sup>26</sup> Decreto de 18 de diciembre de 1953 por el que se crea la Comisaría de Extensión Cultural. BOE, 19 de enero de 1954, 336.

<sup>27</sup> Mientras que el resto de clases únicamente se mencionan, a las clases para analfabetos se dedica un artículo del Decreto Ministerial: el sexto.

contempla ni la adecuación de los mismos al perfil del alumno ni las sugerencias metodológicas propuestas por los premiados en el concurso del año anterior. Por tanto, divisamos una realidad política del problema adulto que solo lo considera de manera parcial e interesada. Por lo tanto, la dejadez didáctica sigue siendo el principal hándicap de esta educación y, por ende, de su expresión práctica, al menos hasta la aprobación, en 1963 y 1964, de dos iniciativas de alto calado: el Programa de Promoción Profesional Obrera (PPO) y la Campaña Nacional contra el Analfabetismo y Promoción Cultural de Adultos (CNA), respectivamente.

El PPO<sup>28</sup> supone un avance en la concepción formativa a nivel ocupacional en los años sesenta.<sup>29</sup> El Ministerio de Trabajo es el encargado de ofrecer cursos de formación ante la posibilidad conferida de asumir una función pedagógica a la par que laboral:

de adiestramiento y formación profesional a 800.000 trabajadores españoles, con el afán de liberarlos del peonaje e integrarlos en la comunidad nacional desde los puestos de trabajo cualificado y especializado que el Plan de Desarrollo exige de la mano de obra, enlazando así el sentido social con la apertura de nuevos niveles económicos y sociales que el Plan persigue.<sup>30</sup>

Observamos que la redención analfabeta se enmarca implícitamente entre los objetivos de este programa. Su fin principal es, sin embargo, el de acabar con el peonaje no cualificado, favoreciendo la especialización de los obreros y reduciendo el «abandono y la desidia de otras épocas, no muy lejanas del Movimiento, respecto al encauzamiento profesional de la juventud y la adaptación de mano de obra adulta no cualificada hacia trabajos más en consonancia con sus inquietudes

<sup>28</sup> Orden de 8 de abril de 1964, por la que se crea la Gerencia del Programa de Promoción Profesional Obrera. BOE, 23 de abril de 1964, 5189.

<sup>29</sup> Ramón Flecha García, Fernando López y Raquel Saco Coya, *Dos siglos de educación de adultos. De las Sociedades de Amigos del País a los modelos actuales* (Barcelona: Roure, 1988).

<sup>30</sup> Resolución de la Dirección General de Enseñanza Primaria en el concurso público para seleccionar material de enseñanza de adultos, de utilización especial para la Campaña Nacional de Alfabetización. BOE, 12 de febrero de 1964, 1927-1928, 5.189.

y deseos».<sup>31</sup> Se genera, entonces, la expansión de una red educativa que, siempre en combinación y concomitancia con las propuestas de la Campaña, propone la planificación y aplicación de métodos didácticos propios al aprendizaje laboral, asumiendo el planteamiento de Maíllo respecto a «capacitar a los individuos para comprender la sociedad en que viven y para adaptarse a ella potenciando al máximo sus posibilidades profesionales, sociales y humanas».<sup>32</sup>

La diferencia entre ambas iniciativas es la finalidad de la formación que, en el caso del PPO, «no era tanto la formación integral, que tan siquiera se tenía en cuenta, sino el adiestramiento de una mano de obra barata que debía servir, en aquel momento, al desarrollo del capitalismo en España».<sup>33</sup> Aun con estas aspiraciones estamos en disposición de anticipar que no es hasta 1970, momento en el que se publica la Ley General de Educación (LGE), cuando se produce un verdadero avance en el reconocimiento formal de la formación profesional como nivel integrado en el sistema educativo.

Algo similar ocurre con la Campaña Nacional de Alfabetización que, como veremos a continuación se observa, desde su nacimiento como estrategia transitoria de acción. Al análisis de sus aportaciones dedicaremos el capítulo que sigue.

### **La Campaña Nacional de Alfabetización y Promoción Cultural de Adultos**

Tal y como hemos venido observando, las políticas de educación de adultos previas al establecimiento de la campaña no hacen sino ensayar desarrollos e iniciativas que no consiguen alcanzar el fin alfabetizador, al menos en los términos que son necesarios para acabar con una sociedad lacrada por la incultura. En la década de los sesenta, la confluencia de «una serie de factores favorables a la alfabetización

<sup>31</sup> Movimiento Nacional, *Tiempo nuevo y movimiento nacional* (Madrid: Ediciones del Movimiento, 1967), 26.

<sup>32</sup> Adolfo Maíllo, *Educación de adultos. Educación permanente* (Madrid: Editorial Escuela Española, 1969), 24.

<sup>33</sup> Guillem Viladot y Marcè Romans Siqués. *La educación de adultos* (Barcelona: Laia, 1988): 32.

de tipo económico-productivo e ideológico-proselitista»<sup>34</sup> precipita la puesta en marcha de un programa global de instrucción adulta.<sup>35</sup> La apuesta más firme y que mayor difusión social ofrece es la que alude a la creación de 5.000 escuelas especiales de alfabetización y de otros tantos puestos para maestros, entendiéndola como hecho imprescindible para «la desaparición o reducción hasta límites mínimos de los índices de analfabetismo»,<sup>36</sup> así como para «la realización de un proceso permanente que actualice la cultura popular en función de los progresos del saber teórico y práctico y de las necesidades del país».<sup>37</sup> Distinguimos, por tanto, una doble función que amplía la tradicional alfabetizadora<sup>38</sup> con la propiamente reparadora, incluyendo el derecho de todo hombre a la educación permanente, a la igualdad de oportunidades y a su reconocimiento social, económico y cultural. Es por ello por lo que el papel del profesional encargado de hacerlas efectivas lo catalogamos de esencial.

Junto a representantes episcopales, militares, sindicales y falangistas —tanto de Sección Femenina como del Frente de Juventudes—,<sup>39</sup> distribuidos estratégicamente en las diversas Juntas (Nacional, Provinciales y Locales),<sup>40</sup> se reconoce el estatus de los «maestros alfabetiza-

<sup>34</sup> Antonio Viñao Frago, «Del analfabetismo a la alfabetización. Análisis de una mutación antropológica e historiográfica», *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 4 (1985): 221.

<sup>35</sup> Francisco Beltrán Llavador y José Beltrán Llavador, *Política y prácticas de la educación de personas adultas* (Valencia: Universitat de València, 1996).

<sup>36</sup> Decreto 2124/1963, de 10 de agosto, sobre lucha contra el analfabetismo. BOE, 5 de septiembre de 1963, 1076.

<sup>37</sup> Vega y Relea, «Comentario de actualidad. Los objetivos».

<sup>38</sup> Para determinar el nivel de analfabetismo de los adultos y distinguir así entre un «colectivo prioritario» de alfabetización y otro «no prioritario» interpretado como analfabetos relativos, la Circular n.º 3 a las inspecciones provinciales de enseñanza primaria propone el paso de una prueba de nivel a los candidatos. Sirva como ejemplo el enunciado siguiente: «lee con atención este escrito; y después de leído, cópialo en la hoja de papel y con el lápiz que tienes delante; escribe a continuación los nombres de seis objetos que estés viendo; dinos después cuál es tu diversión preferida; pon, por último, la fecha de hoy, y firma con tu nombre y apellidos».

<sup>39</sup> Florentino Sanz Fernández, *Educación no formal en la España de la postguerra* (Madrid: Universidad Complutense, 1990).

<sup>40</sup> Los agentes que intervienen según niveles en el desarrollo de la Campaña son variados. El nivel considerado más elevado es el que ocupa la propia Junta Nacional, donde actúan la Comisión Técnica y la Dirección Nacional de la Campaña. El medio, correspondiente a las Juntas Provinciales es representado a través de Comisión Delegada de Acción Cultural, el Inspector Jefe del Consejo de Inspección y el denominado Inspector Ponente de Alfabetización. El último nivel en el escalafón es el que corresponde a las Juntas Locales/Municipales que se encargan del auspicio de los maestros tutores alfabetizadores y voluntarios.



dores». Dotados de un relativo poder tanto en lo pedagógico como en lo organizativo, asumen la responsabilidad última en el devenir de las enseñanzas y, por ende, de los aprendizajes adquiridos, así como de los trabajos preparatorios de censo, captación de alumnos y registro de iletrados.<sup>41</sup> Esta variedad de compromisos asignados al colectivo docente de la Campaña nos remite a dos claras consecuencias; por un lado, la gran capacidad organizativa que deben asumir estos profesionales para programar, impartir y gestionar esta amplia iniciativa; y, por otro, y como resultado de la anterior, la derivada desatención que, en buena lógica, determina el ejercicio de su función prioritaria, la docente. Sin embargo, este hándicap que nosotros observamos parece no ser contemplado por la autoridad, quien propone, de manera poco comprensible, un incremento de las ratios alumnos/profesor determinado por la obligatoriedad de asistencia a las actividades socioformativas de toda la población. En este sentido, todas las adultas y adultos que, teniendo entre 14 y 50 o 60 años, respectivamente,<sup>42</sup> no dispongan del CEP<sup>43</sup> se convierten en sujetos de prioritaria atención.

Para alcanzar este fin se regulan diferentes mecanismos que, a nivel educativo, se concretan en el reconocimiento tanto de maestros propios como de recursos y materiales adaptados a las necesidades específicas de la población adulta.<sup>44</sup> Observamos en la puesta en funcionamiento

<sup>41</sup> La jornada laboral se estima en dos turnos de 5 horas, siendo el tiempo dedicado a actividades extradocentes de 1 hora por turno.

<sup>42</sup> Hasta el momento los márgenes de edad estaban indeterminados. La ley de 1945 no había regulado este aspecto. Esta diversidad en la edad máxima de participación se justifica en el propio planteamiento social y político ofrecido por el régimen. La formación femenina debía estar en relación con el rol que esta iba a ocupar dentro de la familia y el hogar, menos importante y prioritario que el de su pareja masculina y, por tanto, menos dilatado en el tiempo (hasta los 50 años, frente a los 60 de los hombres).

<sup>43</sup> Este diploma escolar se perfila como imprescindible para ejercer el derecho a voto, prestar servicio voluntario en el ejército, acceder a cualquier tipo de cargo público, celebrar contratos laborales e, igualmente, para continuar estudios inmediatamente posteriores en centros oficiales de enseñanza. Su obtención está condicionada a la aprobación de un programa mínimo de complemento cultural (lecto-escritura y cálculo, formación religiosa, patriótica, política, social, humana, y si es el caso, femenina).

<sup>44</sup> Con el fin de obtener al mejor precio posible las tecnologías e instrumentos más modernos y avanzados en materia de educación de adultos, se promueve un concurso público de adjudicación de los recursos materiales, audiovisuales, etc., para la Campaña. En este sentido destacamos los manuales escolares de lectura y escritura, de oficios, de accidentes de trabajo, de derecho usual y de matemáticas. Resolución de la Dirección General de Enseñanza Primaria por la que se convoca concurso para selección de material didáctico de enseñanza de adultos analfabetos. BOE, 3 de septiembre de 1963, 12975.

de esta última medida un avance real: tras años de ensayo, los frutos de los concursos promovidos por la autoridad son aplicados a la práctica pedagógica a través de la edición de nuevas cartillas de aprendizaje que defienden temáticas significativas y fomentan principios de orientación adecuados al aprendizaje adulto.<sup>45</sup>

Igualmente, se presta atención al sentido social y ciudadano de esta formación y no solo al meramente alfabetizador. De nuevo el factor temporal influye en la consecución de las finalidades de la Campaña. La autoridad es consciente de que el CEP es el resultado de un periodo educativo más o menos extenso, situando en el limbo a aquellos analfabetos enrolados en la Campaña, pero aún no poseedores de dicho certificado. Por ello promueve de manera transitoria —desde que se inscriben y a lo largo de cuatro años como máximo— que los participantes puedan «ejercer sus derechos ciudadanos»<sup>46</sup> disponiendo de la «Tarjeta de Promoción Cultural». Esta acreditación gratuita y no permanente —sólo disponible mientras permanezcan enrolados en la obra alfabetizadora y hasta que obtengan el CEP o, en su defecto, sigan cumpliendo con el periodo de asistencia obligatoria— permite, entre otros «beneficios»,<sup>47</sup> acceder a prestaciones de índole económica de la Seguridad Social, recibir pagos y préstamos de cajas de ahorros y bancos, percibir ayudas de protección escolar para sus vástagos y obtener el pasaporte.

Huelga decir que, tras unos meses de rodaje que sirven como ensayo de la obra, se gestan nuevas y preferentes actuaciones de atención a colectivos específicos. Observamos en esta medida el interés del propio gobierno por otorgar a cada grupo aquello que necesita si bien desconfiemos del carácter altruista de la misma. El Ministerio de Educación Nacional desea resultados concretos, específicos y rápidos que le ayuden a alcanzar fines ulteriores relacionados con la ideologización y el control político, y estos no acaban de llegar.

Cuando se cumple un año de la puesta en marcha de la Campaña, el panorama perfilado es mucho menos halagüeño que el pronosticado. El

<sup>45</sup> Antonio Viñao Frago y Pedro Luis Moreno Martínez, «Cartillas y materiales para la alfabetización de adultos», en *Historia ilustrada del libro escolar en España. De la postguerra a la reforma educativa*, dir. Agustín Escolano Benito (Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1998), 203-224.

<sup>46</sup> «Campaña de Promoción Cultural», *ABC*, 26 de julio de 1963.

<sup>47</sup> Entrecomillamos «beneficios» al ser considerados como tales en el orden político del franquismo.

avance alcanzado que el franquismo propaga no es sino una mera apariencia.<sup>48</sup> Interesa reducir la percepción social de su fracaso y, por ello, se idean mecanismos de atención prioritaria por colectivos. Esta nueva estrategia, que afecta esencialmente a reclutas, futuros emigrantes,<sup>49</sup> trabajadores del mar e iletrados con discapacidad, excluidos hasta el momento de las acciones culturales por su propia condición,<sup>50</sup> es especialmente reseñable en el caso de las féminas.

Proponiendo un orden de prioridad, se opta por comenzar de manera más delicada con la mujer implicando no solo a las propias analfabetas o neolectoras, sino a aquellas señoritas cultas que, sea por su colaboración institucional en Sección Femenina o Acción Católica, o por su formación profesional como inspectoras, maestras o educadoras, pueden servir de ejemplo y guía a sus iguales, puesto que «la culturalización de la mujer no solamente beneficia a aquella, sino que ejerce una influencia enorme sobre la culturalización total del país a través del ambiente familiar, cuya tónica da principalmente la mujer».<sup>51</sup>

De esta afirmación se deriva que, aunque la preferencia sigue siendo alfabetizar rápida y urgentemente tanto a los analfabetos absolutos como a los neolectores, la filosofía más práctica de la Campaña, la del día a día, se ve alterada por una distinción de género. Siendo así, com-

<sup>48</sup> Con ciertas reservas tomamos los valores que nos ofrece el régimen, por ser los únicos disponibles, a sabiendas de que no favorecen el contraste de las fuentes. El ser facilitados dichos valores por el propio gobierno franquista nos hace pensar y considerar que quizás en algún punto pudieran haber sido maquillados en pro de una más que óptima propaganda política. En este punto adquieren sentido las palabras de Pedro Caselles, Inspector Jefe de Galicia en 1964, cuando dirige, con cierto grado de escarnio, las siguientes palabras al magisterio de la Campaña: «sabemos que no vais a hacer absolutamente nada, pero la Unesco nos exige cifras, mandad cifras» (María Josefa Cabello Martínez, *Modelo didáctico de educación de adultos* (Madrid: Universidad Complutense, 2002), 102).

<sup>49</sup> El régimen no quiere perder control ni siquiera sobre aquellos que, dada la precaria situación productiva española, son considerados inminentes emigrantes. Desde la autoridad se extiende el pensamiento que considera que «al prepararse para emigrar necesitan llevar un repertorio de saberes que les hagan más fácil la estancia en el extranjero y mantengan en alto el prestigio del país de origen» empecinándose en su formación al mismo nivel, e incluso superior, que al resto de participantes (Juvenal de Vega y Relea, «Comentario de actualidad. Atenciones especiales de la Campaña Nacional de Alfabetización y Promoción Cultural de Adultos», *Educación*, caja 39392, AGA).

<sup>50</sup> «Circular n.º2 a las inspecciones provinciales de Enseñanza Primaria», 3 de octubre de 1963, *Educación*, caja 39388, AGA.

<sup>51</sup> Juvenal de Vega y Relea, «Comentario de actualidad. La pequeña universidad», *Educación*, caja 39392, AGA.

probamos cómo se persigue que toda acción atienda a las necesidades sociales, económicas y profesionales que presenta el país, para lo que se gesta una reformulación de la organización de las enseñanzas: «si cada persona que sabe leer y escribir enseñara a una de las que no saben, el analfabetismo se acabaría en pocos meses». <sup>52</sup> Sin embargo, esta afirmación no es más que otra de las quimeras de la dictadura puesto que el número tanto de hombres como de mujeres preparados para tal función es reducido. Ello queda patente con el paso del tiempo. Meses más tarde el iletrismo sigue siendo un hecho que, lejos de ser anunciado como un relativo fracaso, es encubierto con la institucionalización de una nueva iniciativa. En 1965 nace la «Pequeña Universidad» dotando de prioridad al colectivo neoelector, según el gobierno muy amplio gracias a la tarea inicial de alfabetización de la Campaña. <sup>53</sup>

### La apuesta de la Campaña por los neoelectores

Tal y como apuntábamos, una nueva necesidad de atención al colectivo redimido hace su aparición dos años después de su nacimiento. Una vez satisfecho su fin prioritario, la alfabetización, surge el interés por el acompañamiento cultural de los neoelectores. La Pequeña Universidad se describe, de manera general, como un ciclo de educación popular que cubre el espacio vacío dejado, años antes, por las Universidades Populares <sup>54</sup> y, de manera específica, como un tipo especial de escuela nocturna de adultos alfabetizados, tal y como el propio de Vega y Relea se encarga de definirlos.

Inicialmente más de 570 clases de neoelectores y alfabetizados se regulan en el territorio español <sup>55</sup> quedando instaladas en edificios escolares

<sup>52</sup> Vega y Relea, «Comentario de actualidad. Atenciones especiales de la Campaña Nacional».

<sup>53</sup> La Pequeña Universidad nace como iniciativa dependiente de la Campaña. Esta situación «pudo, al tiempo que justificar su creación, limitar sus pretensiones». Moreno Martínez, «Haciendo memoria», 31.

<sup>54</sup> Debemos entender que no es hasta los años sesenta cuando la esencia formal y competencial de las Universidades Populares se recupera, si bien respondiendo a patrones que poco tienen que ver con la ideología primigenia con la que nacen (Pedro Luis Moreno Martínez y Ana Sebastián Vicente. «Un siglo de Universidades Populares en España (1903-2000)», *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 20 (2001): 159-188).

<sup>55</sup> Excepcionalmente también se regulan en Lisboa. La capital lusa es considerada centro de interés en el desarrollo de la iniciativa cultural «Pequeña Universidad», no solo porque incluye entre sus

u otros locales, generalmente de titularidad municipal, en los que, a lo largo de «dos horas diarias, durante 160 días lectivos al año,<sup>56</sup> repartidos en dos periodos de 80 días cada uno y con horarios adaptados a la climatología y costumbres de cada localidad»,<sup>57</sup> desarrollan un programa que insiste nuevamente en el aprendizaje de la escritura, el cálculo y las nociones de cultura general, en convivencia con la formación religiosa, moral, cívica, social, sanitaria y económica y la información<sup>58</sup> inicial teórico-práctica en oficios especializados. Al desarrollo de estos contenidos contribuyen excepcionalmente la publicación quincenal del periódico *Alba*,<sup>59</sup> así como las emisiones radiofónicas y de Televisión Española,<sup>60</sup> centradas, tal y como se apunta en la Circular N.º1 a las inspecciones provinciales de enseñanza primaria, en «un contenido más formativo<sup>61</sup> y de integración que informativo». <sup>62</sup>

Este reconocimiento a los recién alfabetizados nos hace cuestionar el éxito transmitido por la autoridad puesto que, en caso de haber sido tal y haber alcanzado con creces los objetivos propios de la alfabetización y

---

participantes un alto número de emigrantes españoles sino en atención a la simpatía mutua generada entre Franco y Salazar. Muestra de ello queda patente en las palabras que el jerarca español no se contiene en dedicar al portugués, a quien define como «el hombre de Estado más completo, más respetable entre todos los que he conocido [...] un personaje extraordinario, por la inteligencia, el sentido político, la humanidad. Su único defecto es, tal vez, la modestia» (Serge Groussard, «Chez ceux qui mènent le monde: Franco», *Le Figaro*, 12 de junio de 1958).

<sup>56</sup> Vega y Relea, «Comentario de actualidad. La pequeña universidad».

<sup>57</sup> Moreno Martínez, «Haciendo memoria», 31.

<sup>58</sup> No se trata de una errata. La resolución de la Dirección General de Enseñanza Primaria apunta el carácter informativo de las enseñanzas y no el formativo.

<sup>59</sup> Este periódico, de 36 páginas y una tirada de 300.000 ejemplares, dirigido exclusivamente a neolectores adultos, inicia su actividad pedagógica a través de la difusión entre los maestros, y de estos con su alumnado adulto, a través de los distintos centros en los que se desarrollan las clases de la Campaña. Su objetivo es evitar el iletrismo de retorno por desuso, y facilitar la promoción cultural progresiva de los alfabetizados.

<sup>60</sup> «Lo significativo de estas experiencias son dos aspectos: por una parte, que se forma un grupo de técnicos, docentes y pedagogos para su realización, asumiendo que los programas educativos deben poseer una narrativa y estructura diferente a los programas de carácter cultural y divulgativos, y en segundo lugar que se producen materiales didácticos de acompañamiento para el trabajo de profesores y estudiantes» (Julio Cabero, «La utilización educativa de la televisión y el vídeo» en *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*, ed. Julio Cabero (Madrid: Síntesis, 2000), s.p.).

<sup>61</sup> Destacamos, en este sentido, el programa «Imágenes para el saber» que, aunque todavía de manera incipiente puesto que las zonas rurales aún no disponían de difusión televisiva, hacía las veces de alfabetizador en el hogar. Corría el mes de octubre de 1966 cuando inició su emisión.

<sup>62</sup> «Circular n.º 2 a las inspecciones provinciales de Enseñanza Primaria», 3 de octubre de 1963, *Educación*, caja 39388, AGA.

culturización básica, no sería prioritario establecer un segundo ciclo de estudios de «extensión». Pese a la reserva comentada, debemos reseñar como ciertamente alentadores los datos de participación que nos ofrece la autoridad oficial.<sup>63</sup> Tomando como referencia las tres anualidades en que se mantiene activa la iniciativa, desde su inicio en 1965 hasta su finalización en 1967, cerca de 3500 clases y 200.000 adultos son beneficiados por curso. Con estos dignos resultados, al menos en lo referente a la matrícula y, pese al considerable distanciamiento ideológico y educativo de su iniciativa predecesora,<sup>64</sup> la Pequeña Universidad es evaluada por sus promotores como la experiencia mejor planificada de la Campaña.

Unos meses más tarde, la Orden Ministerial de 6 de agosto de 1968 estima prácticamente concluida la mencionada Campaña<sup>65</sup> reconociendo un periodo transitorio, de no más de dos años, que será invertido en la alfabetización del último contingente de analfabetos. Más que un esfuerzo, como sería lo propio, la autoridad proyecta una reducción de recursos, siendo especialmente preocupante la relativa a la plantilla nacional de maestros alfabetizadores. La tendencia de años anteriores se ve, por tanto, cierta y progresivamente menguada durante estos cinco años de vida, cuando se anuncia, ahora sí, el fin institucional y definitivo de la Campaña. La supresión de las escuelas especiales que «han venido desarrollando su misión con indudable eficacia»<sup>66</sup> denota un aparente conformismo político que choca con la realidad social: en los primeros siete años de Campaña (1963-1970) «tan solo» un 5 por ciento de la población total (descendiendo del 13,64% al 8,80%) ha alcanzado los objetivos del gobierno lo que, en términos absolutos, no supone ni un millón de adultos redimidos (un 28,34% de los casi 3.390.900 analfabetos).<sup>67</sup>

<sup>63</sup> Estos datos oficiales son de los únicos disponibles y, por tanto, los que tomamos en consideración, si bien con cierta cautela. La deseabilidad social a la que siempre estuvo sometido el franquismo nos hace dudar de su veracidad.

<sup>64</sup> La Pequeña Universidad no nace de la iniciativa popular, como sí lo habían hecho décadas antes las Universidades Populares, sino que parte de la administración educativa, convirtiéndola de este modo en un elemento más de control ideológico del régimen.

<sup>65</sup> Especial atención a su análisis se puede consultar en Agustín Requejo Osorio, *Educación Permanente y Educación de Adultos* (Barcelona: Ariel, 2003), María Rosario Limón Mendizabal, *Educación permanente y educación de adultos en España* (Madrid: Universidad Complutense, 1988) y Jesús García Mínguez, *La educación en personas mayores: Ensayo de nuevos caminos* (Madrid: Narcea, 2004).

<sup>66</sup> Orden de 5 de julio de 1973 por la que se suprimen la totalidad de las escuelas especiales para la alfabetización de adultos. BOE, 11 de julio de 1973, 14111.

<sup>67</sup> Requejo Osorio, *Educación Permanente*.

## HACIA UNA EDUCACIÓN PERMANENTE

El cambio de paradigma desde la educación de adultos a la educación permanente nace en España gracias a los planteamientos recogidos en el Libro Blanco, *La educación en España. Bases para una política educativa*, publicado por el Ministerio de Educación y Ciencia en 1969. Considerado, como sabemos, preludio de la Ley General de Educación, este documento introduce como elemento orientador el concepto de Educación Permanente de Adultos, noción más extensa y globalizadora que la de Educación de Adultos, de mayor tradición en España.<sup>68</sup> Así pues, esta enseñanza, hasta entonces «casi exclusivamente reparadora de las insuficiencias de la instrucción elemental y [que] solo en contados casos pudo complementarla y perfeccionarla, pero siempre con un enfoque de enseñanza primaria»,<sup>69</sup> adquiere un cariz mucho más amplio como «política eficaz de educación de adultos, parte indispensable de toda política cultural».<sup>70</sup> Se rompe así con la consideración de «cada grado de la educación [...] como una entidad aislada e independiente».<sup>71</sup>

El alto carácter centralista de la administración educativa,<sup>72</sup> la falta de profesionales, medios y métodos realmente adaptados al trabajo con adultos y, finalmente, el establecimiento de políticas de corto alcance, sin visión de futuro y justificación económica son los factores que, según distingue el Libro Blanco, intervienen negativamente en la eficacia y eficiencia del modelo educativo arrastrado durante gran parte del franquismo.

<sup>68</sup> Así queda manifestado en el discurso de Moreno Martínez para quien son ya unos cincuenta años de trayectoria legal los que avalan la educación de adultos, ampliándose a más de cien si nos referimos a sus inicios en la reflexión teórico-práctica (Pedro Luis Moreno Martínez, «La Ley General de Educación y la educación de adultos», *Revista de Educación*, número extraordinario (1992): 109-130, y «De la alfabetización a la educación de adultos», en *Leer y escribir en España. Doscientos años de alfabetización*, dir. Agustín Escolano (Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez – Pirámide, 1992), 111-140.

<sup>69</sup> Ministerio de Educación y Ciencia, *La educación en España. Bases para una política educativa* (Madrid: Secretaría Técnica del Ministerio de Educación y Ciencia, 1969), 118.

<sup>70</sup> Ministerio de Educación y Ciencia, *La educación en España*, 119.

<sup>71</sup> Julio Seage Mariño, «El Libro Blanco de la educación», *Boletín de la Comisión Española de la Unesco*, 5, (1969): 30.

<sup>72</sup> Quien fuera Director General de Personal y Servicios del Ministerio de Educación y Ciencia en los ochenta, y en la década pasada Director del Boletín Oficial del Estado se refiere a esa consideración ciega de la sociedad en el pensamiento y acción de sus políticas como «insulismo pedagógico». Seage Mariño, «El Libro Blanco de la educación».

El nuevo estándar pedagógico concibe el «problema»<sup>73</sup> de la Educación Permanente, por primera vez,

como respuesta actualizada a las exigencias de participación responsable y de promoción social y comunitaria, superando ampliamente los moldes de una Alfabetización y de una Educación de Adultos tradicionalmente entendidas [lo que implica] una cuidadosa investigación, experimentación y evaluación de resultados, para lo cual, previamente, han de elaborarse unas orientaciones sistemáticas, flexibles y adaptadas a las necesidades que el adulto presenta en los diversos campos de la cultura y de la acción, que formulen sucintamente tanto los objetivos a alcanzar como los contenidos, técnicas didácticas, esquemas organizativos y principios de evaluación.<sup>74</sup>

El Programa de Educación Permanente de Adultos (EPA)<sup>75</sup> se presenta como un macroproyecto pedagógico. Otorgamos esta calificación al considerar que, al contrario de lo que se venía proyectando hasta el momento, el nuevo programa no cuenta entre sus finalidades con la de acabar con el analfabetismo, ya que este se ha eliminado por Decreto,<sup>76</sup> sino que su trabajo se centra en otorgar competencias educativas elementales a aquella población adulta que, por diferentes circunstancias, no ha podido completar su escolaridad básica en la edad infantil.<sup>77</sup>

Como podemos observar, esta percepción de la educación de los adultos es mucho más amplia de la que se venía manejando. La finalidad no está solo en la alfabetización, sino en el aprendizaje de otros conocimientos y habilidades adaptados a las necesidades específicas de este colectivo, cada vez más variado y exigente. Entendemos, por tanto, que la

---

<sup>73</sup> Este término es extraído de la propia regulación.

<sup>74</sup> Orden de 14 de febrero de 1974 por la que se aprueban las Orientaciones Pedagógicas para la Educación Permanente de Adultos, a nivel de Educación General Básica. BOE, 5 de marzo de 1974, 4487.

<sup>75</sup> Orden de 26 de julio de 1973 sobre creación del Programa de Educación Permanente de Adultos y regulación, con carácter provisional del desarrollo de estas enseñanzas. BOE, 1 de agosto de 1973, 13633.

<sup>76</sup> Rubricado por Julio Rodríguez, Ministro de Educación durante los seis meses previos al asesinato del almirante Carrero Blanco, pone fin oficial, que no real, al analfabetismo.

<sup>77</sup> Estas competencias son: formación cultural y antropológica, orientación y formación profesional y formación social. Orden de 26 de julio de 1973 sobre creación del Programa de Educación Permanente de Adultos y regulación, con carácter provisional, del desarrollo de estas enseñanzas. BOE, 1 de agosto de 1973, 13633.



gran aportación de la Ley General de Educación es la integración de esta etapa en el sistema educativo, así como la formulación y organización de la misma. La nueva Educación Permanente asume tres ciclos de estudios consecuentes: el primero de ellos, encaminado al perfeccionamiento de técnicas de lectura y escritura, es decir, a mantener los incipientes conocimientos e insistir en «enseñanzas rápidas»; el segundo, dedicado en exclusiva a los adultos llamados a la obtención del Certificado de Estudios Básicos; y finalmente el tercero, dirigido a aquellos que pretenden obtener el Graduado Escolar.

Este es el planteamiento legitimador que la democracia hereda del periodo azul y que permanece prácticamente inalterable hasta la reforma educativa emprendida a finales de los años ochenta.

## CONCLUSIONES

Como se ha puesto de manifiesto a lo largo de este artículo, la educación de las personas adultas durante el franquismo destaca por una constante reformulación de sus principios, objetivos y metodologías. Ello implica una decidida redefinición de las políticas que han de gestionarlos, siendo mayoritariamente acuerdos rubricados sobre el papel, pero con una inadecuada repercusión social, esencialmente por la falta de interés, pero también de recursos, de profesionales y, lo que resulta aún más destacable, de una verdadera filosofía pedagógica. Disponer de un planteamiento educativo poco firme, ciertamente alternativo, voluble y sometido a las eventualidades de cada momento, lo estimamos como uno de los principales problemas a los que no supo hacer frente el régimen franquista.

De ello se deriva que la formación del adulto no fue prioridad pedagógica del régimen sino más bien una ventaja, un arma ideológica o, incluso, política con la que intentó ir ganando tiempo y resolver, a su modo y sin preocuparse por generar un pensamiento unificador y constante, la evidencia más acuciante: el analfabetismo. El hecho que demuestra tal afirmación es la ruptura frontal con todos aquellos proyectos, iniciativas y propuestas más ambiciosas que remitiesen o recordasen a la siempre denostada República. Esta forma de cercenar el pasado la interpretamos como ciertamente deficiente y poco positiva en el avance de la dictadura. Estimamos que la autoridad franquista, más que trabajar por la cons-

trucción de una obra fuerte y sana, libre de estereotipos ideológicos y políticos, lucha por la destrucción, por la constante negación de un modelo progresista que causaba, a la vez que envidia por su éxito y reconocimiento social, sospecha y desconfianza.

En este sentido, debemos reseñar el freno que supone la superposición de regulaciones, leyes y decretos. La proliferación de iniciativas variadas a las que estas dan lugar nos permite diagnosticar una falta de un rumbo decisivo, constante, fiel, en favor de una serie de ensayos que no alcanzan el éxito previsto por el gobierno, sino que, al contrario, resultan insuficientes para atender las auténticas demandas sociales y no solo las enmarcadas en la lacra del analfabetismo. Concluimos, por tanto, que el interés del gobierno de Franco radica en el restablecimiento y mantenimiento de la tradición católica ultraconservadora y no tanto en el interés particular y colectivo del adulto.

En este marco legal, reconocemos, con toda rotundidad, la Campaña Nacional de Alfabetización y Promoción Cultural de Adultos como una estrategia pedagógica que mayor interés educativo despierta en estas décadas centrales del siglo xx. Los resultados alcanzados, aun siendo insuficientes, resultan cuanto menos destacables en un contexto necesitado de una formación global que supere la finalidad escolar en favor de la cultural y profesional. Priorizando su acción socioescolar con analfabetos y neolectores a través de la Pequeña Universidad, el régimen consigue su soñado objetivo: ideologizar a la población en aquellos patrones de acción propios del fascismo y la fe, a partir de una ceñida, restrictiva y limitadísima cultura. Distinguimos en este fin una visión mucho más política que educativa, más teórica que práctica, lo que justifica el planteamiento que, de manera constante, hemos mantenido a lo largo de nuestro trabajo. La educación, como elemento de propagación cultural, abandona su esencia pedagógica para convertirse en medio, en instrumento puesto al servicio de los fines ideológicos.

La Ley General de Educación supone un punto y aparte en la formulación política de la Educación de Adultos durante el franquismo. Por primera vez forma parte del sistema como una etapa más con su propia personalidad y entidad, con reconocidos tiempos, espacios y fines. La consecuencia directa de ello está en la percepción social que ofrece a sus participantes como conjunto de enseñanzas permanentes (no pun-

tuales), formales —dentro del sistema educativo— y posibilistas —en la construcción y continuidad de sus estudios y de sus propios proyectos de vida— que es heredada por la democracia y mantenida con algunas modificaciones, hasta la década de los 90. ■

### Nota sobre la autora:

EVA GARCÍA REDONDO es doctora en Pedagogía «Mención Europea» por la Universidad de Salamanca, gracias a la tesis titulada *La educación de adultos en Castilla y León (1936-1939)*. En la actualidad desarrolla su actividad profesional como profesor ayudante doctor en el Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la misma universidad, a la que lleva vinculada desde 2006. Forma parte del Grupo de Investigación Reconocido «Educación Comparada y Políticas Educativas» de la USAL.

Sus líneas de investigación abarcan los campos de la historia de la educación social contemporánea, la educación comparada (especialmente, formación inicial del profesorado en Portugal), la política educativa y la educación de adultos. Sobre esta última temática, la autora ha publicado diversos artículos en revistas nacionales e internacionales, entre los que destacamos aquellos más recientes: «A concepção do aluno adulto no franquismo», *Revista Brasileira de História da Educação*, 16 (4), (2016): 364-392; «La expresión de las Cátedras Ambulantes “Francisco Franco” en Castilla y León. Una recreación de las misiones culturales dirigidas por y para las mujeres», *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria* (en prensa), «Influencias internacionales en la educación de adultos durante el franquismo», *Foro de Educación*, 13 (19), (2015): 327-341, y «Sociabilidad y alfabetización de adultos en Castilla y León (1939-1975)», *Aula*, 21 (2015): 207-220.

Destacan sus estancias en diversas universidades de Portugal, Bélgica y Francia (Universidade de Lisboa, Universidade de Coimbra, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Université Libre de Bruxelles y Université Françoise Rabelais) así como en el reconocido Centro Internacional de la Cultural Escolar (CEINCE, Soria). Igualmente son numerosas sus participaciones en congresos nacionales e internacionales.