

Cambio generacional, familia y profesorado en la crisis de la educación política franquista

Generational change, family and teachers in the crisis of francoist political education

Carlos Fuertes Muñoz

e-mail: carlos.fuertes@uv.es

Universidad de Valencia. España

Resumen: El artículo analiza la crisis de la educación política impulsada por la dictadura franquista durante los años sesenta y setenta atendiendo a la importancia del cambio generacional. Se basa en una investigación en profundidad con fuentes orales e informes oficiales centrada en el caso del País Valenciano. Por una parte, analiza los procesos de educación política en la identificación con la dictadura de Franco desarrollados en el ámbito de las familias «vencedoras», prestando una particular atención a su agotamiento entre los nacidos a partir de finales de los años cuarenta. Por otra parte, analiza los crecientes problemas a los que se enfrentó el sistema educativo para lograr la socialización en los valores autoritarios y conservadores impulsados por la dictadura. En particular, atiende al caso de la falta de implicación de las nuevas generaciones de maestros y maestras en el proyecto educativo de Falange, el partido único de origen fascista.

Palabras clave: Educación política; maestros; familia; Falange.

Abstract: The article analyzes the crisis of political education promoted by the Franco dictatorship during the sixties and seventies. It devotes special attention to the importance of generational change. It is based on an in-depth investigation with oral sources and official reports focused on the case of the Valencian Country. On the one hand, it analyzes the processes of political education in the identification with the dictatorship of Franco developed in the field of «winning» families, paying particular attention to its exhaustion among those born since the late 1940s. On the other hand, it analyzes the growing problems faced by the education system to achieve socialization in the authoritarian and conservative values promoted by the dictatorship. In particular, it deals with the case of the lack of involvement of the new generations of teachers in the Falange educational project, the single party of fascist origin.

Keywords: Political education; teachers; family; Falange.

Recibido / Received: 20/11/2017
Aceptado / Accepted: 26/11/2017

1. Introducción

La dictadura de Francisco Franco (1936/9-1975), instaurada en el período de entreguerras, sobrevivió a la caída de los fascismos y se convirtió en una de las más longevas del siglo XX. Dicha «anomalía» o particularidad no impidió, sin embargo, que se diesen también en España algunos de los más importantes procesos de cambio social, cultural y educativo registrados dentro de la Europa de la segunda posguerra mundial. Estos cambios, especialmente intensos en los años sesenta y setenta, se desarrollaron las más de las veces contra y a pesar del franquismo, contribuyendo de forma notable a erosionar el marco sociopolítico de la dictadura (Townson, 2007). Uno de los problemas más graves a los que se enfrentó la dictadura franquista fue el paso del tiempo y la progresiva llegada a la edad adulta de generaciones que no habían conocido la guerra civil española (1936-1939), experiencia clave en la forja de los apoyos sociales del franquismo. Generaciones cuyo perfil particular se veía asimismo reforzado por toda una serie de transformaciones estéticas, culturales, identitarias y políticas que estaban afectando a los nuevos grupos de edad nacidos en el conjunto del mundo occidental (Passerini, 1994; Judt, 2005). La relevancia del cambio generacional en la erosión de las bases sociales del autoritarismo franquista es un fenómeno innegable. Los jóvenes de los años sesenta y setenta se mostraban menos paralizados por el temor, más alejados de los parámetros culturales e identitarios de la dictadura y más predisuestos a la protesta que sus mayores (Cazorla, 2010, pp. 122-123, 153).

Partiendo de estas premisas, este artículo se propone analizar los problemas a los que se enfrentó durante los años sesenta y setenta la educación política franquista atendiendo de forma particular a la incidencia del cambio generacional. De acuerdo con la riqueza de matices de las diversas áreas que se han ocupado de este objeto de estudio, asumimos una perspectiva plural, a medio camino entre la historia contemporánea (Rodríguez, 2010), la historia de la educación (Cruz, 2001) o la didáctica de las ciencias sociales (Valls, 1984). Las fuentes manejadas, fundamentalmente entrevistas retrospectivas e informes oficiales sobre el caso del País Valenciano, pertenecen a una investigación más amplia sobre la educación política y las actitudes sociales bajo la dictadura franquista (Fuertes, 2015a y 2017). Por una parte, analizaremos los procesos de educación política en la identificación con la dictadura de Franco desarrollados en el ámbito familiar, prestando una particular atención a su agotamiento entre los nacidos a partir de finales de los años cuarenta. Por otra parte, se examinarán los crecientes problemas a los que se enfrentó el sistema educativo para lograr la socialización en los valores autoritarios y conservadores impulsados por la dictadura. En particular, atenderemos al caso de la falta de implicación de las nuevas generaciones de maestros y maestras en el proyecto educativo de Falange, el partido único de origen fascista.

2. Cambio generacional y agotamiento de la educación política en las familias vencedoras

El ámbito familiar, siempre fundamental en la difusión e interiorización de culturas políticas (Berstein, 1997, p. 379), fue durante la dictadura un espacio clave en los procesos de educación política de las nuevas generaciones. Dejando para otro lugar el análisis de las familias «vencidas» y de aquellas situadas en las «zonas grises», nos detendremos aquí en el caso específico de los procesos de educación política desplegados en las familias «vencedoras», esto es, las identificadas con el régimen que había vencido la guerra civil. En un claro contraste con el extendido silencio político familiar entre los vencidos, todos los indicios apuntan a que muchas familias «vencedoras» solían rememorar y transmitir a sus hijos y nietos su particular memoria de la guerra, y ello hasta fechas bien tardías (Hernández, 2013, p. 314). Esto es, el discurso de la «Victoria» frente a la anti-España o, en versiones más moderadas, el relato de deslegitimación de la Segunda República (1931-1936/9) y justificación de la guerra como inevitable, un elemento fundamental en la educación política familiar de los descendientes de los vencedores.

Una encuesta realizada en 1965 por colaboradores de la editorial de referencia del exilio *Ruedo Ibérico* a más de 200 personas residentes en España, aporta varios ejemplos ilustrativos de la eficaz transmisión intergeneracional de estos discursos en familias conservadoras. Así, varios jóvenes descendientes de vencedores, nacidos después de la guerra, asumen de forma global el discurso de justificación del golpe de Estado que provocó la guerra civil apelando a la defensa del orden, la religión y la propiedad privada frente a los ataques que éstos estaban sufriendo por parte de la República y de sus partidarios. Un licenciado en Derecho de Pamplona apuntaba que «la guerra empezó porque la gente de orden se levantó (...) ante los primeros desmanes del Frente Popular, quemar iglesias, no respetar la propiedad, etc.». Para un joven trabajador, la sublevación se habría iniciado, entre otras cosas, «porque querían robar las fincas de Andalucía a sus propietarios para darlas a los andaluces que son unos perezosos». Especialmente extendida parece esta pauta de transmisión exitosa en el caso de familias de excombatientes nacionales voluntarios o positivamente identificados con la dictadura. Un joven de Burgos nacido en la segunda mitad de los cuarenta, destacaba que «los rojos» eran unos torpes en el frente de batalla y «encima tenían en frente a la Iglesia», según el relato que, afirmaba, siempre le había transmitido su padre, excombatiente nacional (Ramírez, 1966, p. 259).

Las fuentes orales construidas desde el presente también resultan de gran utilidad para rastrear un fenómeno tan complejo y privado como el de la educación política familiar. Numerosos testimonios de personas nacidas en los años treinta y cuarenta, las más cercanas a la guerra y las de mayor énfasis público en la llamada «cultura de la Victoria» a través del sistema educativo o las conmemoraciones (Hernández, 2011; Del Arco, 2009; Box, 2010; Aguilar, 1996), dan cuenta de los exitosos procesos de socialización en el apoyo al franquismo y las culturas políticas de derechas de muchos hijos y nietos de «vencedores comunes». Procesos en los que jugó un papel clave la transmisión activa de los relatos demonizadores de la República y las izquierdas. Las entrevistas retrospectivas permiten apreciar

cómo estos procesos de transmisión exitosa fueron especialmente importantes en el caso de familias que sufrieron la «violencia revolucionaria» de una manera más acusada. Esto es, en forma de asesinatos, penas de prisión, amenazas u hostilidad cotidiana en forma de registros. «Yo eso lo he oído muchas veces». Con esta frase, Manolo B.B., nacido poco después de la guerra, describe cómo fue construyendo su identificación con el régimen de los vencedores en un ambiente familiar en el que eran frecuentes los relatos sobre la violencia anticlerical y la penosa experiencia de prisión en «zona roja» durante la guerra sufrida por su padre. Donde el «maquis» –la guerrilla antifranquista– era visto con mucho temor como una amenaza a la recuperación de la tranquilidad, mientras las referencias a la represión franquista brillaban por su ausencia (Entrevista a Manolo B.B. [1941], 2-4-10).

Un caso similar es el de Amparo M.A., quien, aun siendo solo una niña durante la guerra, asumió enteramente el relato traumático familiar sobre la «violencia revolucionaria»: «¡Ay! Con la muerte de Franco lloré mucho, porque en mi casa toda la vida, hemos vivido bien gracias a él, pues he tenido en la familia a alguien que nos lo mataron los rojos... Mis tíos que eran católicos, muy católicos y se los llevaron y los mataron y eso se ha quedado siempre ahí dentro...» (Entrevista a Amparo M.A. [1933], 21-9-10). Joaquín R., con una actitud de claro apoyo al franquismo, recuerda la gran insistencia con que sus padres le transmitían a él y a sus hermanos la memoria de la persecución republicana que sufrió su familia durante la guerra debido a su activo catolicismo: «Si, se parlava molt, molt, sobre la guerra (...) Me contaven que ho passaren molt malament perquè als republicans no els agradaven els catòlics» (Entrevista a Joaquín R. [1940], 4-7-09)¹. En algunas familias que no llegaron a sufrir registros, detenciones o ejecuciones, se evocaban igualmente las amenazas y formas de hostilidad cotidiana sufridas debido a su significación como personas conservadoras, o sencillamente, la percepción negativa de las escenas de violencia anticlerical y cambios en la vida cotidiana y la moralidad registrados en la zona republicana.

Ahora bien, ¿fue esta la única forma de digestión y transmisión del pasado bélico en las familias vencedoras? Ciertamente, el discurso de la Victoria se transmitió intergeneracionalmente en las familias vencedoras muchas veces con éxito favoreciendo la identificación con la dictadura. Pero al tiempo, este proceso tuvo límites considerables, mucho más acentuados en los nacidos desde finales de los cuarenta, asistiendo así de forma destacada desde principios de los años sesenta a crecientes síntomas de agotamiento e ineficacia. En efecto, el cambio generacional fue en nuestra opinión un elemento de enorme relevancia para entender el agotamiento de la llamada «cultura de la Victoria» y la difusión de interpretaciones más conciliadoras de la guerra y del enemigo político entre miembros de familias identificadas inicialmente con los vencedores. Nuevas interpretaciones que en última instancia favorecerían una mayor predisposición a aceptar el cambio democrático. Resulta comprensible que las nuevas generaciones de hijos y nietos de vencedores, al no haber vivido de manera políticamente consciente o activa la República y la guerra, desarrollaran progresivamente unas actitudes distintas a

¹ Traducción: «Sí, se hablaba mucho, mucho, sobre la guerra (...) Me contaban que lo pasaron muy mal porque a los republicanos no les gustaban los católicos».

las de sus padres y abuelos, menos condicionadas por la contienda y en relación con ello, tendencialmente menos marcadas por el odio, el resentimiento o el dolor. Unas actitudes que, en líneas generales, presentaron una mayor moderación, voluntad de reconciliación, tolerancia y empatía hacia los activistas sociopolíticos y represaliados, con una menor interiorización de los discursos demonizadores de la izquierda y de la República que les transmitían sus familias, además del sistema educativo y mediático.

Asimismo, según el testimonio de Mercedes Madrid, en contraste con buena parte de las nuevas generaciones, los hijos de los vencedores más acomodados, como ella misma, estaban escasamente marcados por el miedo y el trauma al no haber padecido de cerca la gran represión y las penurias de posguerra ni haber sido tan educados en el temor cotidiano hacia lo político y lo oficial. Todo lo cual, considera, podía favorecer su predisposición a cuestionar la cultura oficial sin tantos temores como tenían los nacidos en familias no vencedoras. Así evoca su propia evolución ideológica mientras estudiaba Filología Clásica en Salamanca en los sesenta, cuando a través de lecturas y de contactos personales con gente proveniente del entorno de los vencidos, empezó a cuestionar el relato familiar sobre la República, la guerra y la dictadura (Gómez y Sánchez, 2009, p. 239). Un joven sevillano de 26 años representado como «católico» y «sin ideología política» dibujaba a mediados de los sesenta un panorama social propio del entorno de los vencedores en el que el cambio generacional estaría favoreciendo una interpretación de la guerra más distanciada y equilibrada. Así, consideraba que, si bien los mayores de 40 años «hablan de la guerra como salvación del caos histórico, religioso, influidos por sentimientos personales», los menores de esa edad «hablan con un criterio más sano, analizando hechos», siendo él mismo un buen ejemplo de ello (Ramírez, 1966, p. 261).

Berta M., nacida en 1951 en el seno de una familia vencedora de Teruel, se interesó desde muy joven por la historia de su abuela, cuya decidida negativa a ocultar su posicionamiento abiertamente conservador y ultracatólico le costó ser detenida en varias ocasiones durante la guerra y estar a punto de ser fusilada. Lejos de fomentar en ella el odio hacia los enemigos de su abuela, su principal aprendizaje fue que, frente a los perjuicios del excesivo apasionamiento y «empecinamiento» ideológico, la moderación política era un valor positivo y necesario: «Era una mujer muy fanática de la religión católica (...) Fue detenida varias veces durante la guerra, y en la última ocasión la llevaban a fusilar y gracias a un militar que la conocía (...) no la fusilaron, pero iba directa al pelotón (...) Eso nunca se me ha *quitao* de la mente, que por defender tanto sus ideologías, pues estuvo a punto de jugársela, dejando cuatro hijos muy pequeños». La asunción de esta idea favoreció, en el contexto de un mayor interés personal por el futuro político tras el asesinato de Carrero Blanco, su progresiva concienciación crítica respecto a las respuestas represivas impulsadas por lo que ella misma denomina como «los ultras» y «el búnker». Desde parámetros políticos y culturales alejados de las izquierdas, vivió la etapa del cambio político identificándose con aquellos sectores que desde dentro propiciaban respuestas más aperturistas y dialogantes frente a las crecientes protestas sociales, que vivió de cerca en la Escuela de Magisterio de Barcelona. Finalmente, esta nieta de vencedores aceptó positivamente el cambio democrático,

votando a favor del Referéndum para la Ley de la Reforma Política y apoyando a la UCD de Suárez (Entrevista a Berta M. [1951], 7-12-11).

Ejemplos como los de Mercedes o Berta muestran que, junto a la irrelevancia vital de la experiencia de la República y la guerra, los límites en la eficacia de la transmisión del discurso de la Victoria a las nuevas generaciones de vencedores remiten también a una serie de cambios en el contexto cotidiano en el que se socializaron los jóvenes crecidos en las décadas de los cincuenta, sesenta y setenta. A través de las diversas fuentes manejadas comprobamos cómo amplios sectores de las nuevas generaciones entre los que se incluían muchos hijos de vencedores fueron percibiendo cada vez más al régimen como algo ajeno, incluso estéticamente, muy alejado de la Europa democrática y los Estados Unidos, principales referentes culturales gracias a la ampliación de los contactos con el exterior vía medios de comunicación, música, cine, turismo o emigración (Fraser, 1985, pp. 169-186; Curzio, 1992; Prada, 1993; Latorre, 2006; Pack, 2009). En ello también influía el hecho de que estos grupos de edad estaban especialmente expuestos a los nuevos discursos difundidos informalmente por la «inmensa minoría» de activistas antifranquistas y ciudadanos comprometidos con el cambio democrático y la justicia social, en buena medida miembros de su propia generación, en lugares como institutos, facultades, clubs juveniles, parroquias, centros de trabajo y otros espacios de sociabilidad cotidiana (Ysàs, 2007; Cazorla, 2010, pp. 185-193).

Conviene recalcar en este punto cómo los centros educativos se convirtieron con frecuencia en auténticas «escuelas de democracia» de los adolescentes y jóvenes del tardofranquismo. En un contexto de notable expansión del acceso a la enseñanza, se asistió a un claro crecimiento de los profesores antifranquistas nacidos después de la guerra civil y formados en unas universidades marcadas por las experiencias de lucha y represión (Groves, 2013; Fuertes, 2016a). En muchos casos, el compromiso político iba de la mano de un notable esfuerzo de renovación pedagógica que, tal y como permiten constatar las entrevistas a estudiantes, favorecía una mayor receptividad estudiantil hacia sus discursos (Fuertes, 2016b). Sin duda este factor, junto a la progresiva reducción del miedo y a la extensión de actitudes más críticas y menos sumisas entre la juventud y sus familias, contribuyó a la ineficacia del sistema educativo como espacio de socialización en los valores del franquismo. Aunque se hace necesario estudiar más el tema, a la luz de diversos trabajos y testimonios parece evidente que institutos y facultades permitieron a muchas personas tomar contacto con discursos alternativos y prácticas democráticas influidos por el complejo magma del horizonte europeo, el Concilio Vaticano II, la renovación pedagógica o las propias movilizaciones por problemáticas relacionadas con la enseñanza en las que cada vez se implicaron más maestros, profesores, estudiantes e incluso padres (Mayordomo, Agulló y García, 2013; Vicente, 2012; Martín, González y Ortiz, 2009; Fuertes, 2016c).

Otro ámbito de socialización absolutamente fundamental en el agotamiento de la educación política de los hijos de los vencedores en la adhesión al franquismo fue, contra todo pronóstico a la altura de 1939, la Iglesia católica. En efecto, desde mediados de los años cincuenta y, más aún tras el Concilio Vaticano II, muchas parroquias y agrupaciones de la Juventud Obrera Católica (JOC), las Hermandades Obreras de Acción Católica (HOAC), las mujeres de Acción Católica, los grupos

católicos de escoltismo, los clubs juveniles parroquiales o la Juventud Agrícola y Rural Católica (JARC), se convirtieron, al igual que no pocos centros educativos religiosos, en auténticos espacios de socialización alternativa (Berzal, 2013; Pérez, 1998; Montero, 2008). Espacios donde cientos de miles de jóvenes que jamás militaron en organizaciones políticas clandestinas aprendieron sin embargo en reuniones, acampadas o misas diversos valores y prácticas que pudieron favorecer de forma notable su apoyo al cambio democrático del país.

Ricardo J.F., por entonces un joven seminarista de La Salle, fue desarrollando una conciencia crítica en el ámbito del catolicismo progresista en los últimos años del Bachillerato en Palma de Mallorca y mientras estudiaba Magisterio en Valencia. Estudios estos últimos que realizó en las postrimerías del franquismo y la transición en «Edetania», centro privado del arzobispado en el que, sin embargo, se familiarizó con referentes culturales alternativos difundidos por una nueva generación de profesores más críticos, llegando a participar en una protesta estudiantil en apoyo a una profesora sancionada. También fue importante en su proceso de concienciación su paso por la Escuela de Teología *Estela*, también en Valencia. Allí, este informante entró en contacto con la teología de la liberación y el compromiso político de los cristianos, conociendo a católicos que habían entrado en CCOO y otros movimientos vecinales, sindicales y políticos, en un proceso muy enriquecedor: «Es un foco que... un crisol, o un espacio, que de repente hace, digamos germinar cosas que ya estaban por ahí, pero les acaba dando... un sentido, les da... eso... les da sentido, hace que se entiendan mejor o se formulen con más claridad».

A propósito de la muerte de Franco, recuerda cómo en el colegio de La Salle en Paterna se apreciaba una clara división generacional entre los religiosos más mayores, claramente preocupados, llorando desconsolados, y los más jóvenes. Estos últimos, dentro de una diversidad de actitudes sociopolíticas, lo vivieron de forma general con normalidad, como un cambio inevitable. Evocando aquellos años, destaca el impacto y la confusión que su progresivo cambio de actitudes generó en su familia conservadora de un pequeño pueblo de Teruel, profundamente católica y cuyo tío era el alcalde y Jefe Local del Movimiento:

La paradoja era que yo llegaba de vacaciones y empezaba a repartir estopa, y a tener discursos incendiarios que les chocaban a todos, que a mi madre le ponían nerviosa: «Pero hijo, ¿tú no eres hermano?» (...) Desde el punto de vista familiar aparecían esas cosas raras, de: «¿Este qué le están haciendo? ¿Qué le está pasando?» (...) Cada vez que iba a casa, se daba la circunstancia de que la crisis propia de la juventud (...) pues yo ya recuerdo que yo dejé de ser el chico prudente, y recuerdo cosas que ahora las veo como actos ingenuos y que me podría haber *ahorao*, pues yo recuerdo que en aquella época el alcalde debía ser mi tío Paco, y yo tuve una especial falta de habilidad en el sentido de que sacaba a relucir determinadas cuestiones justo delante de él, que lo ponían muy nervioso... (Entrevista a Ricardo J.F. [1954], 30-5-10).

Como consecuencia de estos y otros procesos, factores e influencias, puede afirmarse que, de forma destacada desde finales de los años sesenta, se aprecia entre no pocos «hijos del régimen» un rechazo tajante de la narrativa de la Victoria

y de las ideas de sus padres, con una participación activa en el movimiento estudiantil o las organizaciones del catolicismo progresista (Hernández Sandoica, 2008). Pero, al tiempo, tal y como hemos expuesto con mayor detalle en otro lugar (Fuertes Muñoz, 2015b), constatamos en nuestra investigación la existencia de un fenómeno probablemente más extendido aunque menos evidente, consistente en la evolución de muchos descendientes de vencedores no tanto hacia el activismo antifranquista y la identificación con las izquierdas, como hacia un distanciamiento de la dictadura, una menor interiorización de los discursos demonizadores de las izquierdas y de la Segunda República, el «afranquismo» y una difusa identificación con valores democráticos. Fenómenos ambos que, en cualquier caso, ilustrarían el agotamiento en la capacidad del régimen para, ante la creciente influencia de los discursos críticos y democráticos en parroquias, institutos, universidades o centros de trabajo, lograr una integración ideológica y una renovación del consentimiento activo o positivo entre quienes por procedencia social y familiar más destinados parecían a ello.

3. La falta de colaboración del magisterio en el proyecto educativo falangista

Tal y como acabamos de plantear, el distanciamiento de numerosos hijos de vencedores respecto al imaginario político-cultural de sus padres guarda relación, entre otros factores, con procesos desarrollados en el ámbito del sistema educativo formal. En efecto, el sistema educativo se enfrentó, de forma particularmente acentuada a partir de los años sesenta, a un evidente agotamiento en su capacidad para funcionar como un mecanismo eficaz de socialización de las nuevas generaciones en los valores autoritarios y conservadores impulsados por la dictadura. Junto a la difusión en numerosos centros educativos de discursos y referentes alternativos a los del régimen, cabe destacar el paralelo fracaso del proyecto de educación sociopolítica impulsado por la dictadura. Nos detendremos en este punto en los problemas a los que se enfrentó el proyecto educativo del partido único de origen fascista, Falange, en la enseñanza primaria. Dicho proyecto, articulado desde el inicio de la dictadura, se concretó en el control falangista de las materias escolares de Educación Física, Hogar y Formación del Espíritu Nacional (FEN). Todas ellas, aunque de forma más destacada las últimas dos, estaban llamadas a funcionar como instrumentos clave en la legitimación de la dictadura, la nacionalización española, la difusión de los modelos de género conservadores y la difusión de la cultura política falangista entre las nuevas generaciones. Y, sin embargo, se enfrentaron a crecientes dificultades asociadas tanto al contexto sociopolítico y educativo general como, en lo que nos interesa ahora, al profesorado encargado de impartirla. Problemas relacionados con su formación pedagógica, pero también con su formación y compromiso político o el control que sobre los mismos ejercían las delegaciones provinciales de juventudes. Todo ello, en un contexto en el que el crecimiento del profesorado crítico o antifranquista iba de la mano de la expansión del profesorado «afranquista» y de un descenso del profesorado claramente partidario del régimen (Cruz, 2001).

Cabe empezar señalando que los encargados de impartir estas materias en la enseñanza primaria eran titulados en Magisterio, por tanto, a priori personas menos motivadas políticamente que los y las Oficiales Instructores formados en la Academia Nacional de Mandos José Antonio del Frente de Juventudes (FJ) –rebautizado como Organización Juvenil Española (OJE)– y en los centros dependientes de la Sección Femenina (SF), encargados de impartirlas en el bachillerato. A fin de fomentar dicha motivación se les exigía, como requisito para ejercer como maestros, la superación de una «capacitación» como «instructores elementales», consistente en la realización de clases teóricas durante el curso académico, así como en la asistencia a campamentos del FJ/OJE, en el caso de los hombres, y de la SF, para las mujeres (Martínez, 1981, pp. 514-523). Igualmente, las autoridades de juventudes trataron de controlar con detalle el proceso de enseñanza de estas materias en primaria. Según las consignas y el programa de actividades, los maestros debían realizar una hora semanal de FEN, siguiendo las lecciones publicadas en la revista «Mandos», así como los «cuestionarios» y las circulares enviadas por las Delegaciones Provinciales de Juventudes. Asimismo, se establecía que los alumnos debían confeccionar un mural mensual a partir de los resúmenes que de cada sesión iban haciendo los estudiantes en los «Cuadernos de Rotación». Todos los centros de primaria debían, teóricamente, enviar un «parte mensual» a las delegaciones provinciales, dando cuenta del devenir de la materia, además de estar sometidos a la realización de visitas ocasionales por parte de inspectores. Como contrapartida estimulante, se daban premios económicos mensuales a los mejores maestros de FEN, publicaciones relacionadas con la materia y cuadernos de rotación de los alumnos (Cruz, 2001, pp. 179-185).

A través de todas estas estrategias se trataba de luchar contra los incumplimientos de FEN y la falta de colaboración entre los maestros de primaria, un problema que, de hecho, fue detectado tempranamente por los mandos de juventudes. Así, diversos informes de los años cuarenta y cincuenta apuntan al problema de que en no pocas ocasiones FEN no se impartía o era inadecuadamente impartida, enfrentándose a una falta de colaboración del magisterio en cuestiones como el envío mensual de los cuadernos de rotación. Todo ello, en un contexto en el que en no pocos centros religiosos se incumplían prácticas incluidas en el currículum de FEN, como el izado y arriado de banderas con cánticos y oraciones, percibidas como imposiciones estatalizantes extrañas a la tradición católica conservadora española (Cruz, 2001, pp. 220-228; Boyd, 1997, pp. 235-236). En los años sesenta y setenta el panorama, lejos de mejorar, empeoró, asistiéndose a un menor cumplimiento en la impartición de FEN y el seguimiento de las normas establecidas por las delegaciones provinciales de juventudes, según se deduce de la documentación de las delegaciones nacionales y provinciales de juventudes. A partir del análisis de estas fuentes, José Ignacio Cruz Orozco ha concluido en la principal investigación sobre el tema que, en relación con la reducción de la «presión ideológica ambiental» y con la agudización del declive de la influencia falangista en el interior del régimen, «desde al menos los inicios de la década de 1960, la presencia de la asignatura de FEN en las aulas de Primaria españolas presentaba graves deficiencias». Así, siguiendo a este autor, «el diseño de la intervención educativa» de la Delegación Nacional de Juventudes (DNJ) para la educación primaria «comenzó a ser ignorada

por la mayoría de los maestros nacionales ya por esas fechas», de modo que estas normas decretadas por las autoridades de juventudes «pasaron a ocupar un papel muy secundario en la mayoría de las escuelas» (Cruz, 2001, pp. 227-228; Gracia y Ruiz, 2001, p. 102).

La documentación de las Cátedras Ambulantes Francisco Franco de la Sección Femenina (Marías, 2011, pp. 146-153; Rodríguez, 2015) correspondiente a la provincia de Valencia también nos permite aproximarnos al problema de la falta de colaboración del magisterio en el cumplimiento del proyecto educativo falangista en las pequeñas escuelas rurales del tardofranquismo². En efecto, las Cátedras Ambulantes, que solían permanecer en pequeños núcleos poblacionales entre dos y tres meses, incluían entre sus muchas tareas la labor de inspección de las actitudes sociopolíticas de los maestros y maestras rurales. Maestros que estaban llamados a jugar, como se planteaba en un extenso informe oficial sobre «propaganda política» de 1958, un papel clave en la legitimación del régimen en los pequeños pueblos³. Así, los informes internos de las Cátedras nos permiten, por encima de todo, constatar entre el magisterio de los pueblos valencianos, y de forma destacada entre aquel más joven, una elevada presencia de actitudes apáticas y poco entusiásticas respecto a la Sección Femenina, las Cátedras Ambulantes Francisco Franco y determinados elementos del programa falangista de «Juventudes» que debía impartirse en las escuelas. En Xeraco, la delegada local de la Sección Femenina, de 65 años y con 26 en el cargo a la altura de 1975, lamentaba la falta de colaboración de las maestras con la organización y destacaba entre los problemas fundamentales del pueblo «la educación y formación de la juventud». Eran habituales situaciones como la de Bèlgida, dónde en 1974 y a propósito de la escasa capacidad de la Cátedra para revertir las bajas afiliaciones entre las niñas y adolescentes, se señalaba que, de hecho, ninguna de las tres maestras de la localidad era afiliada a la Sección Femenina.

La falta de implicación activa con la Sección Femenina y en general con la Falange y con el régimen, se plasmó a menudo en una escasa colaboración por parte de algunos maestros y maestras con las actividades impulsadas por las profesoras de las Cátedras Ambulantes Francisco Franco. Así, por ejemplo, en 1968 se señalaba cómo en Domeño, una de las maestras «no ha puesto obstáculo en cuanto a dejarnos a las niñas, pero ella se ha quedado al margen de estas Actividades». En 1969, en Campo Arcis se destacaba cómo «las maestras se han inhibido», lamentando particularmente como una de ellas, «muy joven, estaba en el pueblo, pero no pasó por él, jamás salía de casa, es tímida y apática», mientras que «el director cumplió con lo de la ayuda, aunque no personal», de modo que «prestaba clases o sillas, nunca su ayuda propia». La conclusión estaba clara: «cito esto, por explicar que, por esta situación, no se puede contar con la ayuda del Magisterio para una continuidad». En Bèlgida, la Instructora de Juventudes que

² Los ejemplos locales citados en lo sucesivo en este apartado proceden de: ARV [Archivo del Reino de Valencia], Delegación Provincial de la Sección Femenina, Divulgación, Caja 47, carpetas 195 y 196; Caja 46, carpeta 148.

³ AGA [Archivo General de la Administración], Presidencia, Caja 51/1854, «Esquema de un plan de extensión de la propaganda política», 30-4-1958.

formaba parte del equipo de la Cátedra lamentaba «las pocas horas que me han dejado las maestras para realizar mi labor» con los niños y niñas. En Montixelvo, en 1974, se lamentaba varios meses después del paso de la Cátedra la escasa influencia de esta de cara a un cambio de actitudes del magisterio, pues se decía, «los maestros no prestaron colaboración ni se interesaron por la Cátedra».

Asimismo, son constantes en estos informes las referencias al problema de las deficiencias en el cumplimiento de determinados elementos del programa de «Juventudes» que debían aplicar los maestros y maestras. Debe tenerse en cuenta, en este punto, que, según un informe general sobre el papel de las Cátedras Ambulantes, una de las funciones de las Instructoras de Juventudes que formaban parte de dicho equipo era comprobar «si la Maestra no da Política» (esto es, la *Formación Político-Social*, nombre que recibió FEN en su última etapa), caso ante el cual «la orientará dando ella el tema a la vista de la Maestra»⁴. Así, por ejemplo, en 1968, lamentando como ninguno de los 61 niños y niñas de la escuela mixta de Los Isidros estaba encuadrado en la OJE o la SF, se destacaba cómo el maestro, de 29 años, no impartía las clases de Formación Político-Social, «la maestra de párvulos es una mujer introvertida, nada sociable, solo se ocupa de sus clases» y «la de las niñas es joven y podría dar muy bien toda su labor, pero considera la gimnasia poco importante y según ella no sirve para cantar». Tras el paso de la Cátedra, «haciéndoles ver que estas clases complementarias son eficaces y un descanso para las demás materias», las maestras «prometieron dar todo lo iniciado» en relación con la «Formación de Juventudes», aunque pese a todo la Jefa de la Cátedra concluía afirmando que «no soy demasiado optimista» y «presumo que se haga poco, a pesar del interés mostrado». En 1969 se señalaba cómo en Derramador, si bien la única maestra de la escuela mixta cumplía con la Ley de Juventudes impartiendo una hora semanal de «Formación Político-Social», no hacía «las actividades complementarias con las niñas». La instructora de juventudes lamentaba, asimismo, el ambiente de agresividad de los niños que era achacado a la «falta de autoridades en el pueblo (ni la maestra, sacerdote ni médico viven allí)», así como al hecho de que «hay demasiada matrícula», recomendando asimismo la necesidad de «separar chicos de las chicas».

En ocasiones aisladas las referencias a la falta de implicación del magisterio se formulan a propósito de un optimismo respecto a la capacidad de la Cátedra para haber resuelto el problema. Así, por ejemplo, en Casinos, la Instructora de Juventudes señalaba a propósito de los tres maestros y dos maestras que «ellos mismos han visto lo importante que es la labor formativa de Juventudes», destacando particularmente cómo se había logrado que, de uno solo que impartía anteriormente la Educación Física, todos se hubieran comprometido a realizar dicha clase, por la cual, se afirmaba, tanto niños como niñas sentían «una especial inquietud». Precisamente fueron muy frecuentes en estos informes las referencias a la falta de cumplimiento de las clases de Educación Física, especialmente por parte de las maestras. Así, por ejemplo, en Otos se señalaba en 1966 este problema, achacándolo, en una interpretación frecuente, a la timidez de la maestra. En

⁴ AGA, Cultura, Sección Femenina, Departamento de Promoción Humana y Social, «Problemática de las Cátedras», Abril 1974.

Bèlgida, se destacaba en 1974 cómo, si bien durante la Cátedra «se promocionó la Educación Física en las escuelas», lo cierto era que «no creemos que las Maestras sigan con la línea que se les marcó». En 1975, en Palma de Gandia se lamentaba que, aunque según la delegada local de Sección Femenina las maestras colaboraban con esta organización e impartían la sesión semanal de Formación Político-Social, no estaban dando las clases de educación física. Un ejemplo, entendemos, de cómo este incumplimiento en ocasiones podía relacionarse no tanto con una desmotivación política o una actitud de resistencia como con el predominio del modelo de feminidad nacionalcatólica, para el cual la práctica del deporte y el ejercicio físico no era considerado en absoluto una prioridad para las mujeres.

El problema, sin embargo, no era únicamente de falta de colaboración o implicación de los maestros, sino también de escaso cumplimiento de la labor de inspección y control, probablemente relacionado con la consideración de la enseñanza primaria como algo secundario respecto a la enseñanza media por parte de los dirigentes falangistas. La documentación oficial muestra en este sentido que no sólo siguió bajando la colaboración de los maestros (manifestada por ejemplo en el escaso y decreciente envío mensual de los cuadernos de rotación), sino que también fueron pocas, y cada vez menos, las visitas de los inspectores a los centros (Cruz, 2001, pp. 220-226). La escasez de estas visitas y su descoordinación denotarían una escasa inspección efectiva e influencia de las delegaciones de juventudes sobre los maestros. En la memoria anual de la Delegación Provincial de Juventudes de Valencia de 1969 se lamentaba, así, el descenso y la escasez de las inspecciones de centros, «lo que supone, prácticamente, tener desatendida en esta función, a la mitad de la provincia». En la memoria de 1970 se lamentaba igualmente el escaso contacto que la misma tenía con los maestros de la provincia. Asimismo, aunque debe estudiarse con mayor detalle, también puede considerarse en este sentido un fracaso la labor del Servicio Español del Magisterio (SEM), el sindicato falangista que estaba encaminado a controlar y generar consentimiento entre el profesorado de primaria (Gracia y Ruiz, 2001, p. 116)⁵.

4. Problemas en la formación inicial de los jóvenes maestros

En cualquier caso, más allá de la falta de control ejercido por la inspección y por el SEM, lo cierto es que el proyecto educativo falangista y en particular la asignatura de FEN en primaria se enfrentaba a un problema más profundo que ayuda a entender el escaso cumplimiento detectado. Esto es, a las carencias en la formación inicial política y pedagógica de los maestros y maestras que debían posteriormente transmitir al alumnado los contenidos de FEN, es decir, los valores y discursos legitimadores del franquismo. Para empezar, cabe en este sentido destacar la existencia de irregularidades e incumplimientos de los propios requisitos que teóricamente debía exigirse al profesorado encargado de impartir FEN en la enseñanza primaria. Por una parte, muchos de los maestros más mayores, titulados

⁵ AGA, Cultura, Delegación Nacional de Juventudes, Caja 737: Memoria Anual de la Delegación Provincial de Juventudes de Valencia de 1969; y Caja 797: Memoria Anual de la Delegación Provincial de Juventudes de Valencia de 1970.

antes de la Guerra Civil, ni siquiera llegaron a realizar la formación que les capacitara como «instructores elementales», con lo que la inspección fijó como un objetivo teórico prestarles una mayor atención. Otro tipo de irregularidades son sugeridas por ejemplos como el de una joven sin estudios de Magisterio, pero que por haber residido durante el bachillerato en un colegio menor de la Sección Femenina había realizado allí el curso de «Instructora Elemental de Juventudes». Gracias a sus contactos con las estructuras del poder político obtuvo, pese a no ser maestra, la autorización para impartir FEN y Educación Física en un colegio religioso de Morella: «me van fer el compromís, el governador [civil] que hi havié a Castelló i la Secció Femenina, que jo els tinc molt que agrair»⁶.

Por otra parte, más allá de estas irregularidades relacionadas con la falta de una formación completa, existen otros problemas relacionados con la eficacia en sí de la formación recibida por aquellos que impartieron FEN en primaria tras haberse titulado en Magisterio y, por tanto, tras haber cursado las clases teóricas de FEN y participado en los campamentos para maestros/as. Ciertamente, se trata de un tema sobre el que sabemos aún poco y sería necesario llevar a cabo investigaciones más extensas, recurriendo a una amplia muestra de entrevistas a profesores y alumnos de las Escuelas de Magisterio, así como al análisis de las memorias de prácticas en centros de primaria. Pese a ello, contamos con diversos ejemplos que sugieren la existencia de límites notables en la eficacia de la formación inicial de maestros, temprana pero agudizada en los años sesenta, cuando se asistió al crecimiento de las actitudes críticas y distantes entre los estudiantes de Magisterio hacia las actividades de capacitación como «instructores elementales».

Respecto a las clases teóricas, se trataba de 4 horas semanales de FEN impartidas por profesores dependientes directamente de las estructuras organizativas falangistas. Al igual que ocurrió en la enseñanza primaria y media, también en los estudios de Magisterio, la Formación del Espíritu Nacional se enfrentó a diversos problemas y carencias. En consonancia con la consideración de la enseñanza primaria como algo secundario respecto a la enseñanza media por parte de los dirigentes falangistas, la enseñanza de esta materia en las Escuelas Normales se enfrentó a la falta de medios, con unos profesores mal formados y peor pagados que en colegios e institutos. Asimismo, al igual que en los niveles previos, la hiper-ideologización excluyente continuaba estando presente, pudiendo actuar como factor limitador de su eficacia. Por otra parte, el carácter repetitivo (respecto a lo visto en primaria y bachillerato) de los contenidos de esta asignatura contribuía a reforzar las actitudes apáticas que hacia la misma habían manifestado de hecho en niveles educativos previos muchos de los estudiantes de Magisterio (Cruz, 2001, pp. 165-166). Como recuerda uno de aquellos estudiantes de finales de los sesenta, que vivió su paso por la Escuela de Magisterio de Valencia sin una concienciación crítica con la existencia de la dictadura y estando completamente al margen de las protestas estudiantiles:

⁶ Arxiu de la Memòria Oral dels Valencians-Museu Valencià d'Etnologia: MOH71-Morella-D31. Traducció: «Me hicieron el compromiso, el gobernador [civil] que había en Castellón y la Sección Femenina, que yo les tengo mucho que agradecer».

Las Leyes Fundamentales del Estado Español, el Fuero del Trabajo y *toa* la leche en vinagre, *toa* la normativa esta, franquista, te la estudiabas en el bachiller, llegué a Magisterio y lo mismo. Y como yo estaba hasta las narices, a mí me pusieron un cinco por ponérmelo, porque me podían haber *cargao*, porque yo no quería estudiármelo ya más eso. Entonces, el tío que iba allí, el que daba la clase, era joven, era, se notaba que era del régimen clarísimamente. Además, eso lo decían mis compañeros también: «Y otra vez con el Fuero de los Españoles, otra vez con las leyes del reino, con no sé qué de la descendencia». ¡Che tú! Y te examinaba de eso otra vez, ¡si ya lo has *dao* en bachiller, todos los santos años del bachiller! (Entrevista a Paco [1949], 17-5-2009)

Todo ello debe enmarcarse, asimismo, en el contexto más amplio de las Escuelas de Magisterio, el cual también limitaba la eficacia de las clases de FEN. Para empezar, se observa en este sentido un neto contraste entre el profesorado de FEN y el resto del claustro de las normales. Ciertamente, no parece descabellado pensar en que se asistiese a una percepción negativa o extraña del profesorado de FEN entre el resto del claustro de las normales, si tenemos en cuenta la –generalmente– menor formación y fuerte ideologización de los primeros, así como la constatación de dicho fenómeno entre el claustro de los institutos de enseñanza media (Martínez, 1981, pp. 649-656). Asimismo, con el progresivo avance de las actitudes críticas entre algunos sectores del profesorado y del alumnado de las escuelas de Magisterio, particularmente en los años setenta, dicho contraste será aún mayor, quedando en evidencia su discurso y siendo contrarrestado por la emergencia de discursos políticos y pedagógicos claramente opuestos (Delgado y Martínez Bonafé, 2004, p. 134; Molina, 2011, p. 149; Sansano, 2003, p. 23). En conjunto, todos estos elementos característicos del nuevo contexto político y pedagógico de las escuelas de magisterio, pueden ayudar a entender las dificultades para la difusión del discurso de FEN en las clases semanales.

Más allá de estas sesiones de aula, conviene atender a la otra actividad de capacitación dirigida a los futuros maestros desde las estructuras de juventudes, esto es, los campamentos. Estos campamentos se iniciaron en los años cincuenta con la pretensión de crear unos «lazos» más sólidos con los maestros, con un programa habitual que solía combinar la formación política (20 horas), religiosa (5), física (28) y pedagógica (27 h.). Durante los últimos años se ensayaron ciertos cambios, por ejemplo, a nivel pedagógico y de mejoras en las instalaciones y el profesorado. Pese a todo, la conclusión de José Ignacio Cruz Orozco (2001, pp. 153 y 159) es que estos campamentos fueron, al igual que las clases semanales, un fracaso innegable, asistiéndose a una creciente difusión de una imagen negativa de los mismos y de la propia OJE y la SF –encargados de organizarlos– entre los y las estudiantes de Magisterio. De hecho, algunos intentaron escaquearse, viviendo muchos de ellos con apatía y malestar esta experiencia. Una actitud similar a la experimentada por muchas mujeres que se vieron obligadas a realizar el Servicio Social de la Mujer por diversos motivos prácticos que, como la obtención del pasaporte o del carnet de conducir, les exigían superar dicho curso (Rebollo, 2003). Este fracaso, reconocido por las autoridades de juventudes en varios informes, obedece a diversos factores.

Por un lado, al igual que en el resto de actividades relacionadas con FEN, los campamentos se enfrentaron a una notable carencia de medios, así como a destacadas deficiencias e improvisaciones en su organización. La propia documentación oficial muestra que eran frecuentes los problemas de absentismo del profesorado, así como que, en ocasiones, a fin de ahorrar, se juntaba en un mismo campamento a niños y a estudiantes de magisterio. Algo que, bien enfocado, hubiera podido ser altamente positivo desde un punto de vista didáctico, pero que, lejos de ello, se convertía en un obstáculo para la correcta formación de los maestros y maestras. Por otro lado, tal y como constataban numerosos informes oficiales, se apunta al problema de que estos campamentos eran vividos por muchos alumnos, y consecuentemente por sus familias, como una obligación que les suponía una considerable inversión de tiempo y dinero, pues debían pagar por su estancia, además de comprarse el uniforme, los libros y el viaje (Cruz, 2001, pp. 139, 148-149, 158). Esta cuestión contribuía a agravar lo que parece ser un escaso entusiasmo de las nuevas generaciones de estudiantes de Magisterio hacia unos campamentos que percibían como una obligación, un trámite legal que era necesario superar para poder ejercer y al que asistían por puro pragmatismo.

Encarna, hija de una familia «de orden», católica comprometida en su parroquia y ella misma ubicada en posiciones conservadoras, destaca cómo en su primer año de Magisterio, en 1975, «era el último año que decían que era obligatorio el campamento de la Sección Femenina, pero como no se tenía muy claro si iba a ser verdad o no, que lo iban a quitar, yo fui. Lo hicimos porque... solo por eso, ganabas puntos...» (Entrevista a Encarna [1956], 6-1-2012). Paco M.C., que estuvo una semana en un colegio menor en Castellón y otra semana en un campamento en una localidad costera de dicha provincia, insiste igualmente en que «era obligado hacerlo», pues «luego te daban un certificado como que habías asistido y habías aprovechado, y lo tienes que presentar, ojo», «y bien, lo hacías, había que hacerlo, lo hacías y punto». Del mismo modo que, destaca, «cuando acababas luego para el título te tenías que ir a la Guardia Civil» a solicitar el «certificado de buena conducta», algo que recuerda haber vivido sin mayores cuestionamientos, afirmando que «era una rutina», pues «la verdad es que uno, como está metido en la dinámica, a veces, pues sí», «C., ¿ahora tengo que ir a la Guardia Civil? ¿Pa qué voy a la Guardia Civil?». Pues ibas y ya está» (Entrevista a Paco [1949], 17-5-2009).

Asimismo, se daban también en los campamentos distintos problemas de didáctica, basándose los mismos fundamentalmente en charlas y clases magistrales. Además, cuando se intentó paliar este problema mediante la introducción de nuevos métodos pedagógicos más basados en la participación, se incurrió en el riesgo de contraproducentes efectos que suponía pretender utilizar una metodología participativa para llevar a cabo una socialización política en una cultura autoritaria. Otro problema, nuevamente, fue el de la hiper-ideologización de los contenidos y actividades de los campamentos. Aunque, también en este sentido en los campamentos de maestros, como en general en las actividades de la OJE durante el período, se asistió a una ampliación del repertorio temático, incluyendo nuevas cuestiones y referentes musicales o culturales que podían suscitar más interés entre los estudiantes de Magisterio. Algo que quizás derivaba más de talentos personales

de los nuevos mandos e instructores de la OJE, pero que en cualquier caso parece innegable (Cruz, 2001, p. 139; Jiménez, 2005).

Así, de resultas de esta compleja combinación de discursos y referentes, Paco M.C. recuerda en su campamento a principios de los 70 una contradictoria mezcla de hiper-ideologización falangista y apertura en las formas y en ciertas temáticas. Así, se trató de una experiencia que le chirriaba un poco por su excesivo carácter falangista y franquista: «cantábamos canciones tradicionales y todo eso, se izaba la bandera, se iba a misa (...) se notaba todo un tufillo de falangistas (...) ibas allí, uniformes, lógicamente la camisa azul, eso tenías que llevarlo todo eso, luego un escudo con el águila». Paco se tomaba sin ningún tipo de seriedad o identificación este tipo de ritos y símbolos: «Y luego, entre nosotros los camaradas [*risas*] que decíamos, estábamos (...) por escuadras, se llamaba, era una formación, una estructura más o menos paramilitar, “¡Escuadras!”, (...) pero nosotros ya con, algunos con 20 años ya y tal, la verdad es que era cachondeo puro».

Pero, por otro lado, este campamento le puso en contacto con unas charlas de sexualidad que impartía un profesor más joven que suponía un claro contraste con el resto del profesorado, de mayor edad – «ahí ya se notaba la apertura»–, las cuales despertaron de hecho la inquietud de Paco por la educación sexual, cuestión que más tarde intentaría introducir en las escuelas en sus inicios profesionales. «¡Nos habló del sexo! (...) que expresásemos por escrito (...) y luego el cogía los que más le gustaban y los leía fuerte, en fin, ¡que se atrevió a hablar de eso!» (Entrevista a Paco [1949], 17-5-2009). En su evocación sin mayor entusiasmo ni carga crítica de su experiencia en el campamento de la Sección Femenina para mujeres estudiantes de Magisterio en el verano de 1975, Encarna, con una mirada próxima a los referentes político-culturales del régimen, destaca cómo «era solo eso, ya no se hablaba claramente de política.... ya era... Pues eso, ibas a aprender lo que es el orden, a la disciplina, la forma de servir las mesas... como ya lo sabía hacer... Si, urbanidad y saber.... letras de canciones de las que habíamos cantado siempre y eso...» (Entrevistas a Encarna [1956], 6-1-2012).

En suma, como conclusión puede afirmarse que, debido a las muchas limitaciones señaladas, tanto en la inspección como en la formación del magisterio, la enseñanza de FEN en la educación primaria se enfrentó a numerosos problemas que hacen que el fracaso en su cumplimiento y eficacia fuese mayor en este nivel que en la enseñanza media (Cruz, 2001, p. 156). Este fenómeno, además, tenía un arraigo más profundo, pues más allá de cómo se planificaba la inspección o la formación inicial de los maestros, la realidad es que desde los años sesenta se asistió a un creciente cambio de actitudes entre las nuevas generaciones de maestros, de poderosos efectos potenciales a la hora de frustrar su papel de correas de transmisión de la ideología del régimen. Cambio que las propias autoridades de juventudes percibían, destacando entre otras cosas en sus informes internos su mayor formación –«un nivel virtualmente universitario»– o su menor miedo y pasividad –«un vivo espíritu crítico»–. En suma, como ha escrito Cruz Orozco (2001, p. 159), «ya no se trataba de los dóciles estudiantes de años anteriores, sino de jóvenes mucho mejor formados y con inquietudes mucho más profundas», los cuales «vivían en un universo ideológico y cultural mucho más abierto que en épocas pasadas».

5. Conclusiones

A lo largo de este artículo, hemos tratado de poner de manifiesto el modo en que el cambio generacional contribuyó de forma notable durante los años sesenta y setenta al agotamiento y creciente ineficacia del modelo educativo autoritario impulsado por la dictadura franquista y sus partidarios. En dicho proceso jugaron un papel fundamental elementos como el distanciamiento temporal y sentimental de la guerra civil, el mayor contacto con el exterior, la difusión creciente de referentes culturales alternativos o la expansión de los espacios de sociabilidad crítica. Como hemos podido apreciar, la familia fue un primer espacio en el que la educación política franquista empezó a mostrar serias fisuras. Bastión del modelo socializador autoritario durante la posguerra, las familias vencedoras empezaron a apreciar un creciente distanciamiento político-cultural y choque generacional con sectores crecientes de sus descendientes, de forma destacada entre los nacidos desde finales de los años cuarenta. Junto a la familia, otros pilares fundamentales del proyecto educativo franquista dejaron de funcionar como instrumentos eficaces de socialización autoritaria. Entre ellos, cabe destacar el papel de la Iglesia y del sistema educativo.

En cuanto a este último, este trabajo ha pretendido enriquecer nuestra comprensión respecto al agudizado fracaso del proyecto educativo de Falange, atendiendo al particular problema de la creciente falta de entusiasmo y colaboración con el mismo en la enseñanza primaria entre las nuevas generaciones de maestros y maestras. En este sentido, la documentación oficial referida a la provincia de Valencia y las fuentes orales permiten apreciar la creciente apatía e indiferencia de los jóvenes maestros y maestras hacia el modelo educativo impulsado por los hombres de la OJE y las mujeres de la SF. Organizaciones en las cuales también se asistió en cierta medida a contradictorias transformaciones asociadas al propio cambio generacional y sociocultural a cuyos efectos no eran ajenos sus cuadros. En conjunto, lo ocurrido de forma paralela y multiplicadora en las esferas de la familia y el sistema educativo, al igual que en otros espacios como la Iglesia, resulta altamente esclarecedor del impacto erosionador sobre el autoritarismo franquista que tuvo el cambio generacional y sociocultural registrado en la España de los años sesenta y setenta.

6. Bibliografía

- Aguilar, P. (1996). *Memoria y olvido de la guerra civil espanyola*. Madrid: Alianza Editorial.
- Berstein, S. (1997). La culture politique. In Rioux, J-P., & Sirinelli, J-F. (Dir.), *Pour une histoire culturelle* (pp. 371-386). París: Le Seuil.
- Berzal, E. (2013). Clérigos y fieles ante el franquismo: la evolución de las actitudes políticas de los católicos durante el desarrollismo. In Del arco, M.A., Fuertes, C., Hernández, C., & Marco, J. (Eds.). *No solo miedo. Actitudes políticas y opinión*

- popular bajo la dictadura franquista (1936-1977)* (pp. 177-194). Granada: Editorial Comares.
- Box, Z. (2010). *España, año cero. La construcción simbólica del franquismo*. Madrid: Alianza Editorial.
- Boyd, C. (1997). *Historia Patria. Política, historia e identidad nacional en España, 1875-1975*. Barcelona: Pomares.
- Cazorla, A. (2010). *Fear and progress. Ordinary Lives in Franco's Spain*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Cruz Orozco, J.I. (2001). *El yunque azul. Frente de Juventudes y sistema educativo: razones de un fracaso*. Madrid: Alianza Editorial.
- Curzio, L. (1992). *Arroz y migraciones: estudio de la emigración de temporada de Sueca a la Camargue 1952-1972*. Sueca: Ajuntament de Sueca.
- Del Arco, M.A. (2009). El secreto del consenso en el franquismo: cultura de la victoria, represión y hambre. *Ayer*, 76, 245-268.
- Delgado, C., & Martínez Bonafé, J. (2004). *Gonzalo Anaya: converses amb un mestre de Mestres*. València: Tàndem-PUV.
- Fraser, R. (1985). *Mijas. República, guerra civil y franquismo en un pueblo andaluz*. Barcelona: Antoni Bosch Editor [ed.or.en inglés 1973].
- Fuertes Muñoz, C. (2015a). *Legitimación, educación y actitudes sociales durante la dictadura franquista (Valencia, c.1950-c.1975)* (Tesis doctoral). Universidad de Valencia, Valencia (España).
- Fuertes Muñoz, C. (2015b). Cambio educativo y actitudes sociales: el impacto de la transformación de la universidad en la Valencia del franquismo. *Historia Actual Online*, 36(1), 133-147. Recuperado el 20 de noviembre de 2017, de: <http://historia-actual.org/Publicaciones/index.php/haol/article/view/1132/974>
- Fuertes Muñoz, C. (2016a). El avance de las actitudes críticas entre el profesorado durante el tardofranquismo: el caso valenciano. *Rúbrica Contemporánea*, 10, 137-155. Recuperado el 20 de noviembre de 2017, de: http://revistes.uab.cat/rubrica/article/view/v5-n10_fuertes
- Fuertes Muñoz, C. (2016b). La influencia sobre los estudiantes del profesorado crítico del tardofranquismo: el caso de las ciencias sociales. *Social and Education History*, 5(2), 188-216. Recuperado el 20 de noviembre de 2017, de: <http://hipatiapress.com/hpjournals/index.php/hse/article/view/1996/pdf>
- Fuertes Muñoz, C. (2016c). Noves formes de socialització juvenil i canvi d'actituds dels estudiants durant el tardofranquisme. *Afers*, 85, 793-810.
- Fuertes Muñoz, C (2017). *Viviendo en dictadura. La evolución de las actitudes sociales hacia el franquismo*. Granada: Comares.

- Gómez Roda, A., & Sánchez Durá, D. (Eds.). (2009). ¡Abajo la dictadura! Tres generaciones de antifranquistas en el País Valenciano. Valencia: FEIS.
- Gracia García, J., & Ruiz Carnicer, M.A. (2001). *La España de Franco (1939-1975). Cultura y vida cotidiana*. Madrid: Síntesis.
- Groves, T. (2013). *Teachers and the Struggle for Democracy in Spain, 1970-1985*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Hernandez Burgos, C. (2011). *Granada azul. La construcción de la «Cultura de la Victoria» en el primer franquismo*. Granada: Comares.
- Hernandez Burgos, C. (2013). *Franquismo a ras de suelo. Zonas grises, apoyos sociales y actitudes durante la dictadura (1936-1976)*. Granada: EUG.
- Hernández Sandoica, E. (2008). Estudiantes en la universidad española (1956-1975). Cambio generacional y movilización antifranquista. In González, D. (Coord.), *El franquismo y la transición en España. Desmitificación y reconstrucción de la memoria de una época* (pp. 96-122). Madrid: Los Libros de la Catarata.
- Jimenez Soto, I. (2005). *Si madrugan los arqueros. Un estudio sobre socialización política a finales del franquismo*. Granada: Port Royal.
- Judt, T. (2005). *Postwar: A History of Europe Since 1945*. London: Penguin Press
- Latorre, M. (2006). Ciudadanos en democracia ajena: aprendizajes políticos de la emigración de retorno española en Alemania durante el franquismo. *Migraciones & Exilios*, 7, 81-96. Recuperado el 20 de noviembre de 2017, de: http://www.aemic.org/assets/articulos/132/original/Marta_Latorre_Catal%C3%A1n_-_Migraciones_y_Exilios_7_-_2006.pdf?1283254226
- Marías Cadenas, S. (2011). *Por España y por el campo. La Sección Femenina en el medio rural oscense*. Huesca: Instituto de Estudios Altoaragoneses.
- Martín, Ó., González, D. & Ortiz, M. (2009). 'Envenenando a nuestra juventud'. Cambio de actitudes y militancia juvenil durante el segundo franquismo. *Historia Actual Online*, 20, 19-33. Recuperado el 20 de noviembre de 2017, de: <http://www.historia-actual.org/Publicaciones/index.php/haol/article/view/312/321>
- Martínez Martínez, E. (1981). *La educación cívico-social en el bachillerato español (alumnos) entre 1940 y 1977*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad de Barcelona, Barcelona.
- Mayordomo, A., Agulló, M.C., & García, G. (Coords.). (2013). *Instituts i batxillers*. València: UV-CEIC Alfons El Vell.
- Molina, M.D. (2011). *La práctica viva y la experiencia colectiva de la renovación pedagógica. Historia de vida del MRP del País Valencià-Gonçal Anaya*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad de València, València.
- Montero, F. (2008). *El despegue de la Iglesia*. Madrid: Eneida.

- Pack, S. (2009). *La invasión pacífica: los turistas y la España de Franco*. Barcelona: Turner.
- Passerini, L. (1994). *Autobiography of a generation, Italy 1968*. Middletown CT: Wesleyan University Press.
- Pérez Silvestre, Ò. (1998). *Una veu en el camp valencià: aproximació a la història de la JARC (1957-1981)*. València: Saó.
- Prada, J. (1993). Conflicto y consenso: la emigración como instrumento de cambio ideológico y transformación social. In Trujillano, J.M. (Coord.), *Memoria y Sociedad en la España contemporánea (Actas III Jornadas Historia y Fuentes Orales, Ávila, Abril 1992)* (pp. 315-337). Ávila: Fundación Cultural Santa Teresa.
- Ramírez, L. (1966). Visión actual de la guerra civil (encuesta). In VVAA, *Horizonte español 1966* (pp. 253-279). París: Ruedo Ibérico, Tomo I.
- Rebollo, M.P. (2003). *El Servicio Social de la Mujer en la provincia de Huesca (1937-1978)*. Zaragoza: Gobierno de Aragón-Departamento de Educación y Ciencia.
- Rodríguez López, S. (2010). *El patio de la cárcel. La Sección Femenina de FET-JONS en Almería (1937-1977)*. Sevilla: Centro de Estudios Andaluces.
- Rodríguez López, S. (2015). El campo como refugio, el ocio como instrumento. Las cátedras ambulantes y la política juvenil de Sección Femenina en el Sureste, 1953-1964. *Historia Actual Online*, 36, 117-132. Recuperado el 20 de noviembre de 2017, de: <http://historia-actual.org/Publicaciones/index.php/haol/article/view/1131/973>
- Sansano, A. (2003). *L'escola que volem*. València: Tandem.
- Townson, N. (Ed.). (2007). *Spain transformed : the late Franco dictatorship, 1959-75*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Valls Montés, R. (1984). *La interpretación de la Historia de España, y sus orígenes ideológicos, en el bachillerato franquista (1938-1953)*. Valencia: Instituto de Ciencias de la Educación-Universidad de Valencia.
- Vicente Guerrero, G. (Coord.). (2009). *Historia de la enseñanza media en Aragón*. Zaragoza: Institución Fernando el Católico.
- Ysàs, P. (2007). ¿Una sociedad pasiva? Actitudes, activismo y conflictividad social en el franquismo tardío. *Ayer*, 68, 31-57.