

EL FACTOR INTERNACIONAL EN LA MODERNIZACIÓN EDUCATIVA, CIENTÍFICA Y MILITAR DE ESPAÑA



**LORENZO DELGADO GÓMEZ ESCALONILLA, PABLO LEÓN AGUINAGA
OSCAR J. MARTÍN GARCÍA y ESTHER M. SÁNCHEZ SÁNCHEZ**

(Coords.)

Ilustración de portada: *Prototipo de refugio inflable para uso de los astronautas en la Luna*. Sin fecha. IF-UAH, C20S61F1. Fuente: Universidad de Alcalá. Biblioteca (Repositorio e-Buah: Colección Fotos Estados Unidos y España, s. XX).

Esta obra apareció en su edición original formando parte del libro:

Damián A. González Madrid, Manuel Ortiz Heras y Juan Sisinio Pérez Garzón (eds.), ***La Historia, lost in translation?***, Cuenca, Eds. Universidad de Castilla-La Mancha, 2017.

La publicación se ha realizado en el marco de los proyectos de investigación: *La modernización del sistema educativo y científico español en su dimensión internacional, 1953-1986* (Ministerio de Economía y Competitividad, HAR2014-58685-R) y *El factor internacional y la transformación de las Fuerzas Armadas españolas (1953-1982): diplomacia de defensa y transferencia de tecnología* (Centro Universitario de la Defensa de Zaragoza, 2014-09).

ÍNDICE

1. Delgado Gómez Escalonilla, Lorenzo; León Aguinaga, Pablo; Martín García, Oscar J. y Sánchez Sánchez, Esther M.: ***El factor internacional en la modernización educativa, científica y militar de España***
2. García Naharro, Fernando: ***Estados Unidos sobre el papel. La imagen de la ciencia norteamericana en las publicaciones del CSIC (1940-1966)***
3. Escribano, Francisco y Herrando Rodrigo, Isabel: ***Evolución del marco normativo de la enseñanza de idiomas en la Academia General Militar (1942-1992)***
4. Delgado Gómez-Escalonilla, Lorenzo y León Aguinaga, Pablo: ***Génesis de la asistencia militar a España en la Guerra Fría***
5. Hoz Pascua, Patricia de la: ***El Archivo de la Comisión Fulbright y el estudio del intercambio educativo, científico y cultural entre España y Estados Unidos***
6. Martínez-Pérez, José y Cura González, Mercedes del: ***El "llamamiento del deber": influencia exterior, interés del Estado y modernización de las estrategias de gestión de la discapacidad en España (1956-1970)***
7. Groves, Tamar y González Delgado, Mariano: ***Chocando contra la cultura escolar: Las paradojas de la importación pedagógica en la España del desarrollismo***
8. Rodríguez Jiménez, Francisco J.: ***Más que coches... La Ford Foundation y la modernización educativa en España***
9. Labarta Rodríguez-Maribona, Carolina: ***Las relaciones militares entre España y Gran Bretaña durante el tardofranquismo y la transición (1964-1984)***
10. Corrales Morales, David: ***Helping the Implementation of the Reform. Los préstamos del Banco Mundial y su impacto en la educación de la infancia española (1970-1972)***
11. Sanz Díaz, Carlos: ***Universidades para el pueblo. La transferencia del modelo alemán de Universidad Popular en la España democrática, 1979-1986***
12. Adé Portero, Isabel: ***La transformación de las Fuerzas Armadas españolas en la década de los ochenta a través de la enseñanza militar***

EL FACTOR INTERNACIONAL EN LA MODERNIZACIÓN EDUCATIVA, CIENTÍFICA Y MILITAR DE ESPAÑA¹

LORENZO DELGADO GÓMEZ-ESCALONILLA (*Instituto de Historia, CCHS-CSIC*)

PABLO LEÓN AGUINAGA (*Centro Universitario de la Defensa, Zaragoza*)

ÓSCAR J. MARTÍN GARCÍA (*Instituto de Estudios Avanzados, Universidad de Aarhus*)

ESTHER M. SÁNCHEZ SÁNCHEZ (*Universidad de Salamanca*)

Resumen

El presente trabajo aborda los aspectos internacionales que contribuyeron a modernizar las estructuras educativas, científicas y militares de España durante el siglo XX, mediante un análisis que establece diversas conexiones y posibles líneas de colaboración con varios de los trabajos incluidos en este libro.

Palabras clave: modernización, influencia exterior, educación, ciencia, Fuerzas Armadas.

Abstract

This study looks at the international factors that contributed to the modernization of the Educative, Scientific and Military structures of Spain in the 20th Century. It does so through an analysis that seeks to establish connections and prospective lines of cooperation with several of the works included in this book.

Keywords: Modernization, Foreign Influence, Education; Science; Armed Forces.

¹ Este trabajo se ha desarrollado en el marco de los proyectos de investigación: *La modernización del sistema educativo y científico español en su dimensión internacional, 1953-1986* (Ministerio de Economía y Competitividad, HAR2014-58685-R) y *El factor internacional y la transformación de las Fuerzas Armadas españolas (1953-1982): diplomacia de defensa y transferencia de tecnología* (Centro Universitario de la Defensa de Zaragoza, 2014-09).

1. MIRADAS HACIA EL EXTERIOR DURANTE LA PRIMERA MITAD DEL SIGLO XX

La Primera Globalización (c. 1870-1914), caracterizada por la multiplicación del flujo internacional de personas, mercancías y capitales, fue espoleada por una revolución sin precedentes en la aplicación del conocimiento científico a la actividad económica y la extensión de la instrucción educativa y profesional. Aquellas naciones incapaces de subirse al tren de la *modernización* científico-educativa quedarían a merced de los Estados más poderosos, como se había comprobado en 1898, cuando la anticuada flota española fue aplastada por la moderna escuadra norteamericana. Si España pretendía desarrollar el músculo comercial e industrial necesario para hacerse respetar en la esfera internacional y conseguir niveles de progreso económico que promovieran la paz social, el diagnóstico era claro: el país debía *modernizarse*, y para ello había que mirar hacia el extranjero.

Los medios intelectuales y científicos españoles aspiraban a una convergencia científica y cultural con los países más desarrollados del continente. La creación en 1907 de la JAE fue un hito de ese proceso. La JAE se convirtió en plataforma de los sectores que consideraban que la reforma educativa y el progreso científico, sumados al desarrollo económico y la apertura política, debían sentar las bases de un país *moderno*, culto, tolerante y dinámico, que superase el corsé oligárquico, atrasado y clerical de entonces (VILLACORTA BAÑOS, 1993, NIÑO RODRÍGUEZ, 2001 y 2007). El horizonte para aquellas elites era la sincronía con una Europa a la que se vinculaba con ciencia, educación, modernidad y progreso.

Ya existe una abundante literatura académica sobre la corriente de científicos, profesores, maestros, estudiantes y obreros que se desplazaron durante aquella época, en calidad de pensionados, para ampliar sus conocimientos a universidades y centros de investigación extranjeros (SÁNCHEZ RON, 1988; MARÍN ECED, 1990; PUIG-SAMPER MULERO, 2007; VILLACORTA BAÑOS, 2012). Francia, Alemania y Gran Bretaña fueron tres de los destinos preferentes de ese flujo de pensionados. Francia continuaba impregnando la teoría política, la organización administrativa, el sistema educativo y el mundo cultural. De Alemania se admiraba su vocación científica y técnica, que la había convertido en la primera potencia industrial

europea. En Gran Bretaña se apreciaba la vitalidad de su sociedad civil y la capacidad para el autogobierno de sus instituciones, además de su dinamismo económico.

Pese a sus limitaciones, esa corriente ligada a la modernización y la europeización fue el movimiento cultural más fecundo de cuantos engendraron las élites intelectuales en las primeras décadas del siglo XX. Los resultados de la labor de la JAE fueron muy notables desde el punto de vista científico. Su mayor mérito fue constituir una serie de focos de actividad científica y cultural a la altura de sus colegas europeos, con la fundación de un conjunto de instituciones de reconocido prestigio –el Centro de Estudios Históricos, el Instituto Nacional de Ciencias Físico-Naturales, la Asociación de Laboratorios, el Instituto-Escuela o la Residencia de Estudiantes. Su limitación más importante fue la incapacidad para trasladar esas aportaciones a las Universidades españolas y generar un efecto multiplicador (PESET y HERNÁNDEZ SANDOICA, 1994).

Estados Unidos tampoco estuvo ausente de aquel proyecto de apertura de horizontes emprendido en las décadas iniciales del siglo XX. Los círculos políticos e intelectuales liberales y republicanos vieron en el país norteamericano el ejemplo a seguir para promover un desarrollo científico y educativo que introdujese a España en el camino del progreso económico y social. Como ya han señalado investigaciones previas, el interés español sobre Estados Unidos se concentraba en el campo científico-tecnológico, al considerar que en sus laboratorios y empresas se experimentaban fórmulas que podían resultar útiles en el futuro inmediato. La JAE favoreció la creación del Instituto de las Españas en New York y puso en marcha una corriente de cooperación que permitió a jóvenes científicos españoles ampliar sus conocimientos en ciencias de laboratorio y tecnologías aplicadas en el país americano, en contrapartida a la formación de profesores de español para hacer frente a la creciente demanda existente en las universidades estadounidenses. Además, se obtuvo el respaldo de la Fundación Rockefeller para el desarrollo científico y sanitario español. Asimismo, esa conexión norteamericana fue especialmente significativa en la formación e incorporación de las mujeres a las actividades educativas y científicas a través, entre otros canales, de los programas de intercambio entre el International Institute of Education y la JAE, junto a la colaboración de esta institución con el International Institute for Girls in Spain (NIÑO RODRÍGUEZ, 2005; NARANJO, LUQUE y PUIG-SAMPER, 2002; RODRÍGUEZ OCAÑA, 2000; GLICK, 2005; ALCALÁ y MAGALLÓN, 2008).

Las guerras balcánicas y la Gran Guerra supusieron un duro golpe al optimismo positivista sobre los frutos de la modernidad y el progreso científico. Irónicamente, las exigencias de la guerra total, la tecnificación de la violencia y el reforzamiento del papel del Estado representaron un estímulo extra a la promoción de la investigación científica y la instrucción educativa y profesional. En España, durante la dictadura del general Primo de Rivera aumentó sustancialmente el presupuesto de la JAE, iniciándose, por ejemplo, las obras de la Ciudad Universitaria de Madrid. También, y una vez pacificado el protectorado marroquí, se proyectó una reforma de la enseñanza militar a fin de incorporar los avances vinculados a la Primera Guerra Mundial, proceso que sin embargo sería interrumpido por los acontecimientos de la década siguiente (PUELL, 2009).

La Guerra Civil española y la imposición del régimen franquista ocasionaron un serio retroceso en aquel proceso de convergencia científica y cultural con Europa, acarreado el exilio y la depuración de una parte importante de los cuadros académicos y profesionales más dinámicos del país (CLARET MIRANDA, 2005; OTERO CARVAJAL, 2006). Frente a la fecunda etapa anterior, la instauración del franquismo suele interpretarse como una involución oscurantista y retrógrada. Es cierto que aquel régimen no constituyó un acicate para los contactos con el exterior, ni en este ámbito ni en ningún otro. Pero tampoco estableció una cerrazón absoluta. Ni podía, ni quiso hacerlo. La España franquista no fue un país impermeable a las corrientes culturales y científicas internacionales. Otra cuestión es que tratase de controlar esos contactos y encauzarlos para sus propios fines. Más allá de tales propósitos, los cauces de interlocución preexistentes dieron lugar a un flujo de información y conocimiento que escapó a los rígidos corsés que trató de imponer la dictadura.

El régimen político que emergió del conflicto civil no compartía las inquietudes previas sobre la modernización del país por la vía de la homologación científica y cultural con Europa, además de abominar de los valores democráticos y liberales que representaban los Estados Unidos. Tal actitud influyó en la reorientación y disminución de la intensidad que experimentaron los contactos de esa índole con el exterior. Dentro de las limitaciones inherentes a la postguerra española y al estallido de la guerra en suelo europeo, la corriente de profesores y estudiantes españoles que salían del país para ampliar sus estudios siguió dirigiéndose preferentemente hacia Europa. Alemania e Italia fueron sus principales puntos de destino, circunstancia que no fue ajena a la posición del gobierno español ante los bandos contendientes (DELGADO GÓMEZ-

ESCALONILLA, 1992; LÓPEZ, 2008; PRESAS, 2008; JANUÉ I MIRET, 2008; DOMÍNGUEZ MÉNDEZ, 2012).

Más evidente resultó si cabe este proceso en el ámbito militar, donde la colaboración con las potencias del Eje se plasmó en la participación de miles de militares españoles en la División Azul, junto a la adquisición de equipos de origen germano e italiano que completaron los incorporados durante la guerra civil. La derrota de las *amistades peligrosas* del franquismo en la Segunda Guerra Mundial frustró la reorientación de las referencias exteriores de las Fuerzas Armadas españolas. Como se señala en el trabajo de Francisco Escribano e Isabel Herrando, esta dinámica se materializó incluso en las pruebas de idioma para el ingreso en la Academia General Militar. Durante la segunda mitad de los años cuarenta, los españoles fueron vetados en las escuelas militares occidentales, y apenas pudieron adquirirse piezas de repuesto y suministros con los que mantener el avejentado arsenal español (BUSQUETS, 1984; LOSADA, 1990; AGUILAR, 1999; CARDONA, 2003; PUELL, 2009).

El franquismo renegó de la JAE y sus influencias *extranjerizantes*, pero el organismo que la reemplazó, el Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC), heredó en buena medida las líneas maestras de sus predecesores, desde una óptica ideológica diferente claro está. El CSIC recogió el testigo del enlace científico e intelectual con el exterior; desde su creación tuvo entre sus funciones el intercambio de profesores y la formación de investigadores en el extranjero, la asistencia a congresos internacionales o el restablecimiento del canje de publicaciones (SANTESMASES y MUÑOZ, 1993; DELGADO GÓMEZ-ESCALONILLA, 2007; MALET, 2008; PÉREZ LÓPEZ, 2016). Fernando García Naharro muestra que durante estos años el discurso oficial sobre la ciencia española elaborado por las revistas y publicaciones del CSIC miró hacia Estados Unidos al abordar debates como el papel del Estado y de la iniciativa privada en el fomento de la ciencia o la rentabilidad económica de la misma.

En la inmediata postguerra mundial, la condena internacional al régimen de Franco motivó que se intentaran dinamizar los canales de intercambio culturales y científicos con las naciones anglosajonas vencedoras –Gran Bretaña y Estados Unidos–, como una vía indirecta para mitigar su repulsa a la dictadura española. El CSIC se convirtió en la principal institución dedicada a canalizar esas relaciones, en colaboración con los servicios del aparato diplomático. En 1946 se realizó la primera convocatoria pública de becas, desde el final de la guerra civil, para estudiar en el extranjero, que tuvo como modelo la efectuada por la JAE en 1933. Al año siguiente se

reguló la concesión de invitaciones y ayudas a profesores y estudiantes extranjeros. Estados Unidos y en menor medida Gran Bretaña fueron los principales destinos de esos becarios. Tal corriente perdió fuelle a finales de la década, debido a los problemas de divisas que afrontaba el régimen español. Por entonces, el interés norteamericano por España era todavía escaso, y el país quedó al margen de los circuitos habilitados por el gobierno estadounidense para intensificar la corriente cultural y científica transatlántica (SCOTT-SMITH, 2008).

2. DEL AISLAMIENTO INTERNACIONAL AL DESARROLLISMO. LA INTEGRACION DE ESPAÑA EN LOS CIRCUITOS DE LA MODERNIZACION

La agudización de la Guerra Fría y la incorporación española al dispositivo estratégico norteamericano modificaron esa situación. La firma de los acuerdos militares con Estados Unidos, en 1953, significó un punto de partida clave en ese sentido, de ahí que los proyectos de investigación que han dado lugar a este taller sitúen en esa fecha su cota cronológica inicial. En aquellos años, la investigación científica se convirtió en un factor clave para garantizar la hegemonía norteamericana y apuntalar su liderazgo en el bloque occidental, lo que a su vez se había transmitido a organizaciones como la OECE y la OTAN, que buscaban dotar de mayor cohesión a los países de la comunidad atlántica (LESLIE, 1993; KRIGE & BARTH, 2006; KRIGE, 2008).

El vínculo establecido con la potencia norteamericana facilitó la paulatina aplicación en España de una serie de programas de intercambio de personas y formación de capital humano de los que ya se habían beneficiado otros países europeos tras la Segunda Guerra Mundial: el *Foreign Leader Program* y el *Educational Exchange Program* en 1952; el *Technical Exchange Program*, los financiados a cargo del *Military Assistance Program* de 1953, y el *Fulbright Program* en 1958. Esos canales de acción estaban destinados a allanar el terreno a la instalación y utilización de bases militares norteamericanas en territorio español, a mitigar el antiamericanismo que existía en los principales pilares de apoyo al franquismo, y a lograr la progresiva asimilación española de los esquemas de valores y mecanismos organizativos del bloque occidental (DELGADO GÓMEZ-ESCALONILLA, 2009a; LEÓN AGUINAGA, 2009, 2010 y 2012; FERNÁNDEZ DE MIGUEL, 2009 y 2012). Formaban parte pues de la maquinaria de

persuasión desplegada por Estados Unidos en España, que tuvo bajo su foco a líderes, militares, técnicos, periodistas, empresarios, altos funcionarios, profesores, investigadores y estudiantes.

En los programas de asistencia técnica, intercambio educativo y Fulbright los beneficiarios fueron españoles y norteamericanos, sobre todo los primeros, en una cifra que rondó las dos mil personas en cada uno de ellos hasta 1975. En su contribución sobre el programa Fulbright, Patricia de la Hoz Pascua confirma su impacto en diversos campos del conocimiento en España y en la carrera profesional e investigadora de sus participantes. El programa de líderes fue más minoritario y selectivo, movilizó durante aquel período algo más de dos centenares de personas, presentó un perfil político más marcado y tuvo carácter unilateral al no plantear ningún tipo de intercambio. La investigación todavía debe profundizar en su análisis, pero puede afirmarse que ya se ha procedido a una cartografía básica de los mismos (DELGADO GÓMEZ-ESCALONILLA, 2005, 2009b y 2012; ÁLVARO MOYA, 2011 y 2012).

No existe una información equivalente para el programa de instrucción militar, el más numeroso, que permitió que varios miles de miembros de las Fuerzas Armadas españolas aprovecharan ese mecanismo formativo (BARRACHINA, 2002). Hasta la fecha, no se ha examinado apenas su funcionamiento y efectos en la mejora de la capacitación técnica de los militares españoles, o en qué medida permitió que una parte de las tropas españolas fuesen adaptando sus métodos operativos al espacio de la OTAN. El trabajo de Pablo León Aguinaga y Lorenzo Delgado Gómez-Escalonilla contribuye a paliar ese desconocimiento. Se abordan los pasos iniciales del acercamiento militar entre España y Estados Unidos, centrándose en los beneficios obtenidos desde mediados de los años cincuenta tanto en forma de programas de instrucción y adiestramiento, como en la reforma de los métodos de enseñanza militar. Hacia 1957, varios centenares de oficiales y suboficiales de los tres Ejércitos habían participado en cursos y visitas formativas a escuelas, academias y bases de las Fuerzas Armadas norteamericanas en Estados Unidos y Europa (Alemania Occidental, Francia e Italia). A ellos habría que añadir los que recibieron instrucción técnica a cargo de equipos móviles desplazados a España. La gran variedad de cursos ofrecidos —logística, administración, comunicaciones, electrónica, mantenimiento, almacenamiento, pilotaje, reparaciones, doctrina y adiestramiento, fundamentalmente— buscaba garantizar el uso correcto del material suministrado —con el que se pretendía modernizar la obsoleta capacidad disuasiva española—, al tiempo que preparar a los militares españoles para la asimilación y coordinación con sus homólogos occidentales. Aquel esfuerzo tendría ramificaciones en el campo civil, gracias al balón de oxígeno que supuso

la ayuda americana para los sectores industriales y de investigación ligados a la defensa (BUESA y BRAÑA, 1979; ROMÁN ARROYO, 1998; SAN ROMÁN, 2002; GARCÍA ALONSO, 2010; ERRO, 2012).

Con menos medios y más reticencias se fueron agregando al estímulo de esos vínculos educativos, científicos y militares las principales naciones europeas. Desde los años cincuenta, comenzaron a incrementar sus contactos con centros universitarios y de investigación españoles, bien a través del CSIC bien mediante el intercambio de estudiantes y profesores y la firma de Convenios de Cooperación Cultural: la República Federal Alemana (RFA) en 1954, Gran Bretaña en 1960 y Francia en 1969 (DELGADO GÓMEZ-ESCALONILLA, 1997; SÁNCHEZ SÁNCHEZ, 2006; SANZ DÍAZ, 2008). España se fue integrando, además, en los cauces de intercambio universitario, cultural y científico de Europa occidental, aunque lo hiciera de forma limitada. En 1957 se incorporó al Convenio Cultural Europeo y posteriormente al Fondo Cultural Europeo; también entró en la Organización Europea para la Investigación Nuclear (CERN) y en la Organización Europea para la Investigación Espacial (ESRO) (ROCA i ROSELL y SÁNCHEZ RON, 1992; INTA, 1997; HERRÁN y ROQUÉ, 2012).

En materia militar, las potencias europeas, y especialmente Francia, aprovecharon las limitaciones de los Pactos de 1953 y las desavenencias surgidas en sus sucesivas renegociaciones para proponer a los españoles proyectos que rivalizaron directamente con los norteamericanos, por ejemplo en materia aeronáutica. La oferta de compensaciones industriales, la libertad de exportación y la voluntad de aminorar la dependencia contraída con el líder mundial, posibilitaron el suministro francés de grandes equipos y/o licencias para su fabricación en España, caso de los aviones *Mirage* III y F1, que reemplazaron progresivamente a los F-86 y F-104 estadounidenses, sobre los que durante casi dos décadas recayó el monopolio de la defensa aérea en España (SÁNCHEZ SÁNCHEZ, 2015). La RFA manifestó también un cierto interés por la construcción de bases militares, venta de armas y apertura de filiales de fabricación en España (COLLADO, 1991). Como revelan las investigaciones de Carolina Labarta, Gran Bretaña mantuvo una actitud mucho más pasiva, condicionada por el conflicto de Gibraltar, lo que a su vez alejó a los españoles del armamento británico (LABARTA, 2005).

Todo ello favoreció, pese a sus restricciones, la modernización del tejido industrial, la llegada de tecnologías modernas y la reconstrucción del capital humano y del panorama cultural y científico que la represión y el exilio posteriores a la guerra civil habían dejado bastante

maltrechos. Sin embargo, los actuales conocimientos sobre el volumen y repercusiones que tuvieron esas iniciativas presentan todavía muchas lagunas y estamos lejos de contar con una panorámica de conjunto que permita un análisis ponderado de su alcance.

Otro de los canales de reconstrucción de una emergente cultura científica en España, tras la desarticulación del sistema universitario y de investigación provocada por la guerra civil y sus secuelas, vino de la mano de los servicios informativos y culturales norteamericanos y de otros países de Europa occidental. A través de distintos medios —Casas Americanas, Institut Francáis, Goethe Institut y British Council; edición y difusión de publicaciones; bibliotecas; enseñanza de lenguas extranjeras; donación de materiales científicos; películas documentales, etc.—, se difundieron los avances científicos y tecnológicos o las teorías educativas que se iban convirtiendo en paradigma para el mundo occidental (LOSTANLEN, 2008; RODRÍGUEZ JIMÉNEZ, 2010; MARTÍN GARCÍA y RODRÍGUEZ, 2013). Análogamente, otras redes de intercambio y de generación de pensamiento fueron alentadas por canales no gubernamentales, entre ellos instituciones universitarias y científicas, o fundaciones privadas como la Ford y la Rockefeller (SANTISTEBAN, 2009), las cuales tuvieron una implantación creciente en España en paralelo al incremento de las expectativas culturales de la sociedad. Francisco J. Rodríguez Jiménez analiza la importante labor de la Fundación Ford en la expansión de la enseñanza del inglés y en la asistencia a las reformas educativas que tuvieron lugar en el país ibérico durante los años sesenta y setenta. A través de esa diversidad de circuitos de difusión llegaron a España las influyentes teorías de la modernización y del capital humano, que establecían una relación directa entre la educación y el crecimiento económico. Todo ese conjunto de factores contribuyó a incorporar al debate público la correspondencia entre avances científico-técnicos, reforma del sistema educativo, modernización y desarrollo económico.

Los dirigentes españoles de la época se inspiraron en las teorías de la modernización, que tuvieron un notable eco en la década de los años sesenta, para impulsar su versión del Estado del desarrollo, contando con la cooperación tanto de Estados Unidos como de los principales países europeos (LATHAM, 2000 y 2010; ENGERMAN, GILMAN, HAEFELE & LATHAM, 2003; GILMAN, 2003; EKBLADH, 2009). La idea de fondo era contribuir a la modernización del país, si bien mientras unos aspiraban con ello a dotar de una nueva legitimación al franquismo, para otros era un medio de favorecer su deriva occidental y evitar sobresaltos revolucionarios en el ocaso del régimen. A esa labor sumaron su concurso instituciones internacionales como la OECE, el Banco Mundial y la UNESCO, que prestaron asesoramiento y respaldo a los proyectos

de reforma educativa y científica que se fueron perfilando en el transcurso de aquella década (SANTESMASES, 2008; DELGADO GÓMEZ-ESCALONILLA, 2015).

Según Tamar Groves y Mariano González Delgado, actores internacionales como la UNESCO jugaron un papel relevante en la importación de disciplinas procedentes de Estados Unidos como la pedagogía experimental. Ambos autores describen cómo se expandieron en España las ideas pedagógicas americanas, al compás del acercamiento bilateral y el proceso de modernización socioeconómica, junto a la creciente influencia de la UNESCO en las instituciones educativas españolas y la mayor presencia de autores ligados a esta organización en publicaciones pedagógicas de referencia como *Revista Española de Pedagogía*, *Bordón* y *Vida Escolar*. Tales revistas funcionaron como los intermediarios locales de los expertos de la UNESCO en su intento por legitimar ante las elites educativas españolas los modelos pedagógicos procedentes del otro lado del Atlántico. La comunicación de José Martínez-Pérez y Mercedes del Cura González también pone de relieve la importancia del papel de los expertos en las relaciones entre la España de Franco y las emergentes organizaciones internacionales, incluida la Organización Mundial de la Salud.

A lo largo de los años sesenta, además, tendió a institucionalizarse la cooperación entre los gobiernos y las agencias internacionales en el campo del desarrollo económico, educativo y científico. Sobre esta materia apenas existen todavía estudios de caso, un vacío que comienza a paliarse con contribuciones como la realizada por David Corrales Morales sobre la negociación e implementación de los préstamos que el Banco Mundial concedió a España entre 1968 y 1972. El propósito de esa financiación fue apoyar las reformas incluidas en la Ley General de Educación promovida por el ministro José Luis Villar Palasí. Como señala este autor, el Banco Mundial formó parte de una compleja red global dedicada a promover principios y modelos educativos conectados con las teorías de la modernización y los intereses occidentales en el marco de la Guerra Fría, una dinámica de actuación que tuvo su particular traslación a España.

La formación de capital humano se convirtió en un objetivo estratégico, al reconocerse que el conocimiento era una de las bases para el crecimiento económico. Científicos sociales, expertos y asesores internacionales vieron en la educación la llave para crear al *hombre moderno*, con los valores y *know how* necesarios para superar las actitudes tradicionales que lastraban el progreso de los países en vías de desarrollo como España. Por ello, invertir en investigación, preparar técnicos y profesionales, mejorar escuelas, institutos y universidades, pasó a convertirse en un

elemento crucial para la promoción del desarrollo económico y el progreso social. Las reformas en la enseñanza media y técnica se sucedieron (LORENZO, 2003; BALDÓ, 2010), a la par que se intensificó la preocupación por mejorar la formación y la investigación con la creación en 1958 de la Comisión Asesora de Investigación Científica y Técnica (CAICYT), a la que siguieron en 1961 las Asociaciones de Investigación y en 1964 el Fondo Nacional para la Investigación Científica (SANZ MENÉNDEZ, 1997; SANZ MENÉNDEZ y LÓPEZ GARCÍA, 2001). Al mismo tiempo, el aumento de las protestas estudiantiles, que tenía características específicas en España pero también se asociaba con un ciclo transnacional de crisis educativa y enfrentamientos generacionales, empujaba en la dirección de modernizar el sistema con la perspectiva de amortiguar los conflictos (SURI, 2007; MARAVALL, 1978; HERNÁNDEZ SANDOICA, RUIZ CARNICER y BALDÓ LACOMBA, 2007).

Estados Unidos se convirtió desde entonces en el principal destino de profesores y estudiantes españoles, muchos de los cuales hoy en día forman parte de las elites científicas y educativas del país —según apunta Patricia de la Hoz. Esa corriente propició un *efecto difusión*, fruto de las aportaciones de quienes ampliaron su formación en Estados Unidos. También acarrió un *efecto multiplicador*, pues los contactos entablados animaron una corriente mucho más amplia de estudiantes e investigadores españoles que acudieron a Estados Unidos con financiación privada. La firma del Convenio de Amistad y Cooperación hispano-norteamericano de 1970 dio un renovado impulso a esos vínculos, al incluir sendos programas de cooperación cultural-educativa y científico-técnica que incorporaron una importante financiación adicional.

Esa medida estuvo estrechamente relacionada con la aprobación el mismo año de la antes aludida Ley General de Educación, que contemplaba una profunda reforma del sistema de enseñanza español en todos sus niveles, incluida la formación universitaria. Para lograrla resultaba preciso mejorar la capacitación del profesorado y de los investigadores del país, tarea en la que tanto Rodríguez Jiménez como Corrales Morales han puesto de relieve el asesoramiento y recursos aportados por Estados Unidos e instituciones internacionales como el Banco Mundial y la Fundación Ford, a los que también sumaron su concurso la UNESCO y la OECE. De ello se beneficiaron, entre otras iniciativas, la creación de los Institutos de Ciencias de la Educación; la confección de los planes de estudios de algunas facultades de las Universidades Autónomas de Madrid y Barcelona; la creación de la UNED en 1972, que tuvo su principal inspiración en la *Open University* de Gran Bretaña; o los proyectos de Universidades Populares para formación de adultos que fueron una copia directa de las *Volkshochschule* de la

RFA (O'MALLEY, 1995 y 2008; FERNÁNDEZ SORIA, 1998; VIÑAO, 2004; SANZ DÍAZ y DRESCHER, 2012). Sobre esta última cuestión, Carlos Sanz Díaz destaca que las Universidades Populares creadas durante la transición a la democracia tuvieron su referente en la experiencia alemana de los años sesenta, incorporándose a la realidad española por medio de los activistas sindicales y políticos que las habían conocido en primera persona a través de la emigración a la RFA y otros países europeos.

Todo ese abanico de iniciativas contribuyó a paliar el déficit de cuadros docentes, científicos y técnicos españoles, que resultaban necesarios para la mejora del sistema educativo y el desarrollo científico-técnico del país. Dentro de ese proceso, cabe mencionar también la paulatina incorporación de mujeres al mundo educativo y científico (MUÑOZ REPISO, 1988; SANTESMASES, 2000). Asimismo, esos canales favorecieron la apertura al exterior de sectores minoritarios pero influyentes en la España de la época, cooperando así a la modernización económica y social emprendida en las décadas de los años sesenta y setenta. Tanto para Estados Unidos como para los países europeos que se sumaron paulatinamente a esa actuación indirecta, se trataba de favorecer una transformación en las formas de pensar que —suponían— precedería a una evolución democrática. También una forma de intentar llegar a sectores sociales menos afectos a la dictadura que iban cobrando protagonismo, singularmente en los medios universitarios y sindicales, y que eran susceptibles de jugar un papel relevante en la preparación del postfranquismo (MARTÍN GARCÍA, 2011 y 2012). En suma, los esfuerzos en esa línea suponían una apuesta por una transición pacífica y controlada del franquismo a la democracia, alentada a través de los canales informales de la diplomacia pública (LEMUS LÓPEZ, 2011 y 2012; PARDO SANZ, 2004 y 2005; MARTÍN GARCÍA, 2010a y 2010b; DELGADO GÓMEZ-ESCALONILLA, 2010; POWELL, 2011; RODRÍGUEZ JIMÉNEZ, 2011; SANZ DÍAZ, 2010 y 2012; MUÑOZ SÁNCHEZ, 2012; SÁNCHEZ SÁNCHEZ, 2016).

3. COOPERACION EDUCATIVA, CIENTIFICA Y MILITAR PARA UNA NUEVA DEMOCRACIA

Durante la transición a la democracia se buscó adecuar el sistema educativo y científico a las nuevas condiciones socio-políticas que promovían la libre expresión del pensamiento y la creación. Las universidades y centros de investigación adquirieron una autonomía creciente, a la

vez que multiplicaban sus efectivos personales y sus recursos. Todos los ámbitos de la enseñanza y la investigación fueron objeto de reformas, incluido el castrense. En esos años se produjo un notable incremento de la población que accedía al sistema educativo en todos sus niveles, alentado por la obligatoriedad de la enseñanza hasta los dieciséis años y por la expansión de la libertad de oportunidades y la movilidad social fruto del crecimiento económico y de la configuración de un marco político democrático. Para responder a esa nueva situación, se llevaron a cabo reformas educativas que buscaban eliminar esquemas desfasados heredados del pasado y adaptar la educación a la evolución de la sociedad española y occidental, especialmente con la mirada puesta en la plena integración en la Europa comunitaria (GONZÁLEZ DELGADO, 2013).

La adopción de la Ley de Reforma Universitaria (LRU) en 1983 estableció el principio de autonomía de las Universidades, dotando a las mismas de mecanismos de participación y representación democráticos. También propició la renovación de los planes de estudios e impulsó la fundación de nuevas universidades públicas, en parte animadas por el deseo de las recién constituidas Comunidades Autónomas de tener instituciones universitarias propias en su territorio. El profesorado aumentó y se invirtió en mejores infraestructuras y dotaciones, al tiempo que se promovió la investigación, con la expansión de los contactos y los proyectos conjuntos con centros extranjeros. En la enseñanza no universitaria la promulgación de la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE), en 1985, respondía asimismo al nuevo escenario democrático de reconocimiento de derechos a docentes, padres y alumnos. También se contemplaban ensayos de reforma docente, en continuidad con los esbozados por la LGE de 1970, y que tuvieron como referentes los sistemas educativos de otros países, sobre todo europeos.

En lo relativo a la investigación, el BIRD apoyó la instauración del Centro para el Desarrollo Tecnológico Industrial (CDTI) en 1978, además de sucederse las reformas de la CAICYT y el CSIC, la adopción de medidas para favorecer la asignación eficiente de recursos, el fomento de las tendencias a la coordinación en el sector público y el impulso a la internacionalización de la ciencia española. La colaboración con Estados Unidos continuó siendo muy importante, por la vía del Programa Fulbright y de los acuerdos de cooperación sobre estas materias vinculados a las posteriores renovaciones de los acuerdos bilaterales. La Ley de la Ciencia aprobada en 1986 vino a sentar las bases de una verdadera política científica, tomando como referencia las pautas que siguió la National Science Foundation de Estados Unidos y atenta también a las experiencias en este ámbito diseñadas desde la Comunidad Europea.

Así pues, tras la llegada de la democracia a España, la corriente formativa y de intercambio se intensificó y, si previamente la iniciativa correspondió a los vínculos forjados con Estados Unidos, en lo sucesivo los países europeos aumentaron su implicación en este ámbito. Simultáneamente, desde los años ochenta el Estado español asumió la mayor parte de la carga financiera de esos circuitos formativos internacionales, con la colaboración de diversas entidades privadas (especialmente bancos y fundaciones). Las investigaciones a este respecto son casi inexistentes, si bien se cuenta con publicaciones que nos aportan pistas y análisis, aunque tangenciales, sobre las interrelaciones que se produjeron entre las influencias exteriores y la evolución de las reformas universitaria, educativa y científica durante la transición democrática. A ello hay que agregar los informes y debates parlamentarios que nos permiten indagar en las referencias que manejaban los decisores políticos (QUINTANILLA, 1989; GUEREÑA, RUIZ BERRIO y TIANA FERRER, 1994; BOYD BARRETT y O'MALLEY, 1995; SÁNCHEZ FERRER, 1996; SANZ MENÉNDEZ, 1997; HERMOSO DE MENDOZA y MORCILLO ORTEGA, 2006; MUÑOZ y SEBASTIÁN, 2008; SERRATOSA, 2008; GROVES, 2014).

La doble apuesta por las reformas de la enseñanza y la formación en el extranjero tuvo su reflejo en las Fuerzas Armadas, con el horizonte del ingreso en la OTAN marcando el rumbo. Recordándonos los puentes entre mundo civil y militar, el trabajo de Escribano y Herrando demuestra que el inglés acabó imponiéndose como idioma extranjero de referencia en la Academia General Militar gracias a la incorporación de las primeras promociones educadas bajo la Ley General de Educación de 1970. Isabel Adé, por su parte, estudia las medidas puestas en marcha en la etapa de transición para reformar la enseñanza militar, resaltando dos objetivos prioritarios: la equiparación entre la educación civil y militar en el ámbito universitario, y la plena integración de las Fuerzas Armadas en el conjunto de la sociedad española.

Pese al creciente protagonismo de las potencias europeas, con Francia a la cabeza, los sucesivos gobiernos democráticos continuaron privilegiando el vínculo con Estados Unidos para consolidar el proceso de profesionalización de las Fuerzas Armadas abierto por los convenios de 1953. Las cifras de militares españoles en formación siguieron siendo elevadas: en 1987, el Jefe del Estado Mayor de la Defensa, todos los oficiales con rango de general en el Ejército del Aire, 23 generales del Ejército de Tierra y 5 almirantes de la Marina incluían en su currículum experiencias formativas en Estados Unidos a cargo de programas de *International Military Education and Training* (VVAA, 1987). Se ha apuntado la influencia positiva que tuvieron aquellas experiencias en la profesionalización de las Fuerzas Armadas y la aceptación de

relaciones cívico-militares propias de las democracias liberales (COPE, 1995; BARRACHINA, 2002). Quedan por analizar cuestiones clave como los criterios de selección de los militares españoles que recibieron formación en el extranjero, los efectos a nivel personal e institucional de las enseñanzas recibidas, o la contribución al desarrollo socio-económico general de la modernización operativa, tecnológica e industrial acaecida en el sector de la Defensa.

BIBLIOGRAFÍA

- AGUILAR, M. (1999). *El ejército español durante el franquismo (un juicio desde dentro)*. Madrid: AKAL.
- ALCALÁ, P. y MAGALLÓN, C. (2008). "Avances, rupturas y retrocesos: mujeres, en las ciencias experimentales en España (1907-2005)", en *Cien años de política científica en España*. Bilbao: Fundación BBVA, pp. 141-169.
- ÁLVARO MOYA, A. (2011). "Guerra Fría y formación de capital humano durante el franquismo. Un balance sobre el programa estadounidense de ayuda técnica (1953-1963)", en *Historia del Presente*, 17, pp. 13-25.
- (2012). *La inversión directa estadounidense en España. Un estudio desde la perspectiva empresarial (c. 1900-1975)*. Madrid: Banco de España.
- BALDÓ, M. (2010). "La investigación y la enseñanza técnica en el Ministerio de Lora-Tamayo (1962-1968)", en *Facultades y Grados. X Congreso Internacional de Historia de las universidades hispánicas*. Valencia: Universitat de Valencia, pp. 239-257.
- BARRACHINA, C. (2002). *El regreso a los cuarteles: militares y cambio político en España*, Barcelona, Universidad de Barcelona.
- BOYD BARRETT, O. y O'MALLEY, P. (1995). *Education Reform in Democratic Spain, International Developments in School Reform*. New York: Routledge.
- BUESA, M y BRAÑA, J. (1979). "Tecnología y dependencia: el caso de la industria militar", en *Información Comercial Española*, 552, pp. 47-57.
- BUSQUETS, J. (1984). *El militar de carrera en España*. Barcelona: Ariel.
- CARDONA, G. (2003). *El gigante descalzo: el ejército de Franco*. Madrid: Aguilar.
- CLARET MIRANDA, J. (2005). *El atroz desmoche. La destrucción de la Universidad española por el franquismo (1936-1945)*. Barcelona: Crítica.
- COLLADO, C. (1991). "Planes militares de Adenauer en España. El proyecto de instalación de bases militares de 1960", *Espacio, Tiempo y Forma. Historia Contemporánea*, 4, pp. 97-116.
- COPE (1995). *International Military Education and Training. An Assessment*. Institute for Strategic Studies: Washington D.C.
- DELGADO GÓMEZ-ESCALONILLA, L. (1992). *Imperio de papel. Acción cultural y política exterior durante el primer franquismo*. Madrid: CSIC.
- (1997). "El régimen franquista y Europa: el papel de las relaciones culturales, 1945-1975", en *La política exterior de España en el siglo XX*. Madrid: UNED, pp. 415-440.
- (2005). "Cooperación cultural y científica en clave política: Crear un clima favorable para las bases U.S.A. en España", en *España y Estados Unidos en el siglo XX*, Madrid: CSIC, pp. 207-243
- (2007). "Dimensión internacional del CSIC", en *Tiempos de investigación: JAE-CSIC, cien años de ciencia en España*. Madrid: CSIC, pp. 269-277.
- (2009a). "La maquinaria de la persuasión. Política informativa y cultural de Estados Unidos hacia España", en *Ayer*, 75, pp. 97-132

- (2009b). *Viento de poniente. El Programa Fulbright en España*. Madrid: Comisión Fulbright España-LID Editorial Empresarial-AECID.
- (2010). “After Franco, What? La diplomacia pública de Estados Unidos y la preparación del posfranquismo”, en *Claves internacionales de la Transición española*, Madrid: Los Libros de la Catarata, pp. 99-127.
- (2012). “Objetivo: atraer a las élites. Los líderes de la vida pública y la política exterior norteamericana en España”, en *Guerra Fría y Propaganda. Estados Unidos y su cruzada cultural en Europa y América Latina*. Madrid: Biblioteca Nueva, pp. 235-276.
- (2015) (ed.). *Modernización ‘made in USA’ y su impacto en el ámbito iberoamericano*, monográfico de *Historia y Política*, 34, pp. 13-179
- DOMÍNGUEZ MÉNDEZ, R. (2012). *Mussolini y la exportación de la cultura italiana a España*. Madrid: Arco Libros.
- EKBLADH, D. (2009). *The Great American Mission: Modernization and the Construction of an American World Order*. Princeton: Princeton University Press.
- ENGERMAN, D. et al. (2003). *Staging Growth: Modernization, Development, and the Global Cold War*. Amherst: University of Massachusetts Press.
- ERRO GASCA, C. (2012). *Ortiz-Echagüe, el empresario fotógrafo*. Madrid: EADS.
- FERNÁNDEZ DE MIGUEL, D. (2009). “La erosión del antiamericanismo conservador durante el franquismo”, en *Ayer*, 75, pp. 193-221.
- (2012). *El enemigo yanqui. Las raíces conservadoras del antiamericanismo español*. Zaragoza: Genuve Eds.
- FERNÁNDEZ SORIA, J.M. (1998). *Educación, socialización y legitimación política (España 1931-1970)*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- FORMENTÍN, J. y VILLEGAS M. J. (1992). *Relaciones culturales entre España y América: La Junta para Ampliación de Estudios (1907-1936)*. Madrid: Mapfre.
- GARCÍA ALONSO, J. M. (2010). *La base industrial de la Defensa en España*. Madrid: Ministerio de Defensa.
- GILMAN, N. (2003). *Mandarins of the Future. Modernization Theory in Cold War America*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- GLICK, T.F. (2005). “Dictating to the Dictator: August Trowbridge, the Rockefeller Foundation, and the support of Physics in Spain, 1923-1927”, en *Minerva*, 43, pp. 121-145.
- GONZÁLEZ DELGADO, M. (2013). “La historia del curriculum en EEUU y Gran Bretaña. Una revisión historiográfica y algunas aportaciones teóricas y metodológicas para el contexto español”, en *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 32, pp. 315- 342.
- GROVES, T. (2014). *Teachers and the Struggle for Democracy in Spain, 1970-1985*. New York: Palgrave Macmillan.
- GUEREÑA, J.L.; RUIZ BERRIO, J. y TIANA FERRER, A. (1994). *Historia de la educación en la España contemporánea. Diez años de investigación*. Madrid: CIDE.

- HERMOSO DE MENDOZA, A. y MORCILLO ORTEGA, P. (2006). "Veinte años de la Ley de la Ciencia", en *MI+D Revista*, diciembre.
- HERNÁNDEZ SANDOICA, E.; RUIZ CARNICER, M.A. y BALDÓ LACOMBA, M. (2007). *Estudiantes contra Franco 1939-1975): oposición política y movilización juvenil*. Madrid: La Esfera de los Libros.
- HERRAN, N. y ROQUÉ, X. (2012). *La física en la dictadura. Físicos, cultura y poder en España, 1939-1975*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona.
- INTA (1997). *50 años de ciencia y técnica aeroespacial*. Madrid: Ministerio de Defensa/Doce Calles/INTA.
- JANUÉ I MIRET, M. (ed.) (2008). *España y Alemania: historia de las relaciones culturales en el siglo XX*, monográfico de *Ayer*, 69, pp. 11-185.
- KRIGE, J. (2008). *American Hegemony and the Postwar Reconstruction of Science in Europe*. Cambridge-Massachusetts: MIT Press.
- KRIGE, J. y BARTH, K.-H. (2006). *Global power knowledge: science and technology in international affairs*. Chicago: University of Chicago Press.
- LABARTA, C. (2005). "La política británica de venta de armas a España durante el franquismo, 1953-1973", *Historia Contemporánea*, 30, pp. 205-216.
- LAPORTA, F. et al. (1987). "Los orígenes culturales de la Junta para Ampliación de Estudios", en *Arbor*, 493, pp. 17-87
- LAPORTA, F. et al. (1987). "Los orígenes culturales de la Junta para Ampliación de Estudios (2ª parte)", en *Arbor*, 499-500, pp. 9-137.
- LATHAM M. E. (2000). *Modernization as Ideology: American Social Science and "Nation Building" in the Kennedy Era*. Chapel Hill: University of North Carolina Press.
- (2010). *The Right Kind of Revolution: Modernization, Development, and U.S. Foreign Policy from the Cold War to the Present*. Ithaca: Cornell University Press.
- LEMUS LÓPEZ, E. (2011). *Estados Unidos y la Transición española. Entre la Revolución de los Claveles y la Marcha Verde*. Madrid: Sílex.
- (2012). "Con la vista en Portugal y mirando a España: EEUU y el cambio político peninsular", en *Hispania*, vol. LXXII, 242, pp. 723-754.
- LEÓN AGUINAGA, P. (2009). "Los canales de la propaganda norteamericana en España, 1945-1960", en *Ayer*, 75, pp. 133-158.
- (2010). *Sospechosos habituales. El cine norteamericano, Estados Unidos y la España franquista, 1939-1960*. Madrid: CSIC.
- (2012). "Faith in the USA. El mensaje de la diplomacia pública americana en España, 1948-1960", en *Guerra Fría y Propaganda...*, pp. 197-234.
- LESLIE, S.W. (1993). *The Cold War and American Science. The Military-Industrial-Academic Complex at MIT and Stanford*. New York: Columbia University Press.
- LÓPEZ, S. (2008). "Las ciencias aplicadas y las técnicas: la Fundación Nacional de Investigaciones Científicas y Ensayos de Reformas y el Patronato Juan de la Cierva del CSIC (1931-1961)", en *Cien años de política científica ...*, pp. 79-106.

- LORENZO, J.A. (2003). *La enseñanza media en la España franquista (1936-1975)*. Madrid: Editorial Complutense.
- LOSADA, J.C. (1990). *Ideología del ejército franquista, 1939-1959*. Madrid: Istmo.
- LOSTANLEN, I. (2008). *Un réseau culturel sur mesure: les établissements français en Espagne 1939-1964*. Aix-en-Provence: Université de Provence.
- MAGALLÓN PORTOLES, C. (1998). *Pioneras españolas de las ciencias. Las mujeres del Instituto Nacional de Física y Química*. Madrid: CSIC, 1998.
- MALET, A. (2008). "Las primeras décadas del CSIC: investigación y ciencia para el franquismo", *Cien años de política científica ...*, pp. 211-256.
- MARAVALL, J. (1978). *Dictatorship and Political Dissent: Workers and Students in Franco's Spain*. Londres: Tavistock.
- MARÍN ECED, T. (1990). *La renovación pedagógica en España (1907-1936)*. Madrid: CSIC.
- MARTÍN GARCÍA, O. J. (2010a). "Gran Bretaña y España. Relaciones y estrategias para el fin de una dictadura" en Martín García, O. y Ortiz Heras, M. (coords.). *Claves internacionales en la transición española*. Madrid: Los Libros de la Catarata, pp. 148-173.
- (2010b). "Emisarios de la moderación. La diplomacia pública británica ante el fin de las dictaduras ibéricas" en *Hispania*, vol. LXXII, 242, pp. 789-816.
- (2011). "«Walking on Eggs». La diplomacia pública de los Estados Unidos y la protesta estudiantil en España, 1963-1969", en *Historia del Presente*, 17, pp. 27-40.
- (2012). "A Complicated Mission. The United States and Spanish Students during the Johnson Administration", en *Cold War History*, 13, pp. 311-329.
- MARTÍN GARCÍA, O. J. y RODRÍGUEZ, F.J. (2013). "¿Seducidos por el inglés? Diplomacia pública angloamericana y difusión de la lengua inglesa en España", en *Historia y Política*, 29, pp. 301-330.
- MUÑOZ, E. y SEBASTIÁN, J. (2008). "Exploración de la política científica en España: de la espeleología a la cartografía", en *Cien años de política científica...*, pp. 357-384.
- MUÑOZ REPISO, M. (1988). *La presencia de las mujeres en el sistema educativo*. Madrid: CIDE-Instituto de la Mujer.
- MUÑOZ SÁNCHEZ, A. (2012). *El amigo alemán. El SPD y el PSOE de la dictadura a la democracia*. Barcelona: RBA.
- NARANJO, C.; LUQUE, M.D. y PUIG-SAMPER, M.A. (2002). *Los lazos de la cultura. El Centro de Estudios Históricos de Madrid y la Universidad de Puerto Rico, 1916-1939*. Madrid: CSIC.
- NIÑO RODRÍGUEZ, A. (2001), "La europeización a través de la política científica y cultural en el primer tercio del siglo XX", en *Arbor*, 669, pp. 95-126.
- (2005). "Las relaciones culturales como punto de reencuentro hispano-estadounidense", en *España y Estados Unidos ...*, pp. 57-94.
- (2007). "El protagonismo de los intelectuales en los proyectos de reforma educativa y modernización cultural", en *Modernizar España. Proyectos de reforma y apertura internacional (1898-1914)*. Madrid: Biblioteca Nueva.

- O'MALLEY, P. (1995). "Turning point: the 1970 Education Act", en *Education Reform in Democratic Spain, International Developments in School Reform*. New York: Routledge, pp. 25-31.
- O'MALLEY, P. (2008). *La educación en la España de Franco*. Madrid: Gens.
- OTERO CARVAJAL, L.E. (2006). *La destrucción de la Ciencia en España. Depuración universitaria en el franquismo*. Madrid: Ed. Complutense.
- PANIAGUA, J. y SAN MARTÍN, A. (1989). *Diez años de educación en España (1978-1988)*. Valencia: Diputación Provincial de Valencia.
- PARDO SANZ, R. (2004). "Las relaciones hispano-norteamericanas durante la presidencia de L.B. Johnson: 1964-1968", en *Studia Histórica. Historia Contemporánea*, 22, pp. 231-272.
- (2005). "EE.UU. y el tardofranquismo: las relaciones bilaterales durante la presidencia Nixon, 1969-1974", en *Historia del Presente*, 6, pp.11-41.
- PÉREZ LÓPEZ, P. (2016). "International Contacts in the First Years of the Spanish CSIC, 1940-45", en *Nazi Germany and Southern Europe, 1933-45. Science, Culture and Politics*. New York: Palgrave Macmillan, pp. 68-83.
- PESET, J.L. y HERNÁNDEZ SANDOICA, E. (1994). "Instituciones científicas y educativas", en *La Edad de Plata de la cultura española (1898-1936). Letras. Ciencia. Arte. Sociedad y Cultura*, t. XXXIX, vol. II de la *Historia de España Menéndez Pidal*. Madrid: Espasa-Calpe, pp. 545-580.
- POWELL, C. (2011). *El amigo americano. España y Estados Unidos: de la dictadura a la democracia*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- PRESAS, A. (2008). "La inmediata posguerra y la relación científica y técnica con Alemania", en *Cien años de política científica...*, pp. 173-209.
- PUELL, F. (2009). *Historia del Ejército en España*. Madrid: Alianza.
- PUIG-SAMPER MULERO, M.A. (2007). *Tiempos de investigación: JAE-CSIC, cien años de ciencia en España*. Madrid: CSIC.
- QUINTANILLA, M. A. (1989). *Evaluación parlamentaria de las opciones científicas y tecnológicas*. Madrid: Centro de Estudios Constitucionales.
- ROCA i ROSELL, A. y SÁNCHEZ RON, J.M. (1992). *Aeronáutica y ciencia*. Madrid: Algaida/INTA.
- RODRÍGUEZ JIMÉNEZ, F.J. (2010). *¿Antídoto contra el antiamericanismo? American Studies en España, 1945-1969*. Valencia: PUV.
- (2011). "¿«Misioneros de la Americanidad»? Promoción y difusión de los American Studies en España, 1969-1975", en *Historia del Presente*, 17, pp. 55-69.
- RODRÍGUEZ OCAÑA, E. (2000). "Foreign Expertise, Political Pragmatism and Professional Elite: The Rockefeller Foundation in Spain, 1919-39", *Stud. Hist. Phil. Biol. and Biomed. Sci.*, 3, XXXI: 447-461.
- ROMÁN ARROYO, J.M. (1998). *CASA: los primeros 75 años, 1923-1998*. Madrid: CASA.
- ROMERO DE PABLOS, A. y SANTESMASES, M.J. (eds.) (2008). *Cien años de política científica en España*. Bilbao: Fundación BBVA.
- SÁNCHEZ FERRER, L. (1996). *Políticas de reforma universitaria en España: 1983-1993*. Madrid: Fundación Juan March de Estudios e Investigaciones.

- SANCHEZ RON, J.M. (coord.) (1988). *1907-1987. La Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas 80 años después*. Madrid: CSIC
- SÁNCHEZ SÁNCHEZ, E. M. (2006). *Rumbo al Sur. Francia y la España del desarrollo*. Madrid: CSIC.
- (2015). “French Military Action in Spain from Dictatorship to Democracy: Arms, Technology and Convergence”, *Journal of Contemporary History*, 50(2), pp. 376-399.
- (2016). “Francia y la España del tardofranquismo y la transición. Sinergias económicas en un marco de cambio político, 1970-1986”, *Hispania*, 254, pp. 847-882.
- SANTESMASES, M.J. (2000). *Mujeres científicas en España (1940-1970)*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- (2008). “Orígenes internacionales de la política científica”, en *Cien años de política científica ...*, pp. 293-326.
- SANTESMASES, M.J. y MUÑOZ, E. (1993). “Las primeras décadas del Consejo Superior de Investigaciones Científicas: una introducción a la política científica del régimen franquista”, en *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 16, pp. 73-94.
- SANTISTEBAN, F. (2009), “El desembarco de la Fundación Ford en España”, en *Ayer*, 75, pp. 159-191.
- SAN ROMÁN, E. (1999). *Ejército e Industria: el nacimiento del INI*. Barcelona: Crítica.
- SANZ DÍAZ, C. (2008). “El papel de la política cultural exterior en las relaciones hispano-alemanas, 1949-1966”, en *Ayer*, 69, pp. 155-185.
- (2010). “Las relaciones científico-culturales hispano-alemanas entre 1939 y 1975”, en *Traspasar fronteras. Un siglo de intercambio científico entre España y Alemania / Über Grenzen hinaus. Ein Jahrhundert deutsch-spanische Wissenschaftsbeziehungen*, Madrid, CSIC/DAAD, pp. 359-381.
- (2012). “La República Federal de Alemania ante el fin de las dictaduras ibéricas (1974-1976): miradas entrecruzadas”, en *Hispania*, vol. LXXII, 242, pp. 755-788.
- SANZ DÍAZ, C. y DRESCHER, J. (2012). “Los trabajadores españoles en los sindicatos alemanes (1960-1994)”, en *Presencia y activismo de los españoles en las organizaciones sindicales europeas, 1960-1994*. Madrid: Fundación F. Largo Caballero, pp. 142-213.
- SANZ MENÉNDEZ, L. (1997), *Estado, ciencia y tecnología en España: 1939-1997*. Madrid: Alianza.
- SANZ MENÉNDEZ, L. y LÓPEZ GARCÍA, S. (2001). *Política tecnológica versus política científica durante el franquismo*, Documento de Trabajo 97-01, Madrid, Instituto de Estudios Sociales Avanzados (CSIC).
- SCOTT-SMITH, G. (2008). *Networks of Empire: The US State Department's Foreign Leader Program in the Netherlands, France, and Britain 1950-70*. Brussels: P.I.E. Peter Lang.
- SERRATOSA, J.M. (2008). “Transición a la democracia y política científica”, en *Cien años de política científica ...*, pp. 329-356.
- SURI, J. (2008). *The Global Revolutions of 1968*, Madison: University of Wisconsin.
- VILLACORTA BAÑOS, F. (1993). “Les espagnols et le défi européen au XX^e siècle”, en Girault, R. (dir.). *Les Europe des européens*. Paris: Publications de la Sorbonne, pp. 27-41.
- (2012). *La regeneración técnica. La Junta de Pensiones de ingenieros y obreros en el extranjero (1910-1936)*. Madrid: CSIC.

- VIÑAO, A. (2004). *Escuela para todos. Educación y modernidad en la España del siglo XX*. Madrid: Marcial Pons.
- VVAA (1987). "Joint United States Military Group – Military Assistance Advisory Group – Spain", *The DISAM Journal*, 9, 4, pp. 1-15.
- ZULUETA, C. (1992). *Cien años de educación de la mujer española. Historia del Instituto Internacional*. Madrid: Castalia.

ESTADOS UNIDOS SOBRE EL PAPEL: LA IMAGEN DE LA CIENCIA NORTEAMERICANA EN LAS PUBLICACIONES DEL CSIC (1940-1960)

FERNANDO GARCÍA NAHARRO (*Universidad Complutense de Madrid*)

Resumen

La presente comunicación pretende ser una primera aproximación a la investigación científico-técnica estadounidense así como a la figura del personal científico plasmado en las publicaciones del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC). A través de la producción impresa del Consejo (libros, folletos, revistas, etc....) y atendiendo a su contexto de producción, circulación y recepción, pretendemos realizar un esbozo de la imagen que se desprende de la Investigación estadounidense: una imagen que trataremos de poner en diálogo con el concepto de ciencia "oficial" desplegado desde el franquismo y sus posibles implicaciones en los procedimientos de selección y construcción de "lo científico" y del espacio discursivo de lo que puede ser dicho, dónde y por quién.

Palabras clave: Estados Unidos, Ciencia, España, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Publicaciones, Franquismo.

Abstract

This paper aims to be a preliminary attempt to study the US science and the scientific personnel through the Official Publications of the Spanish National Research Council (CSIC). Analyzing these publications (books, scientific journals, pamphlets, etc.) and their context of production, circulation and reception we intend to put in dialogue the US science image and the official vision of what "science" should be during Franco. Working with the publications from the Spanish National Research Council we intend to look at the role played by US science image in supporting the new scientific policy and the new values of science under Franco.

Keywords: United States of America, Science, Spain, Spanish National Research Council, Publications, Francoism.

INTRODUCCIÓN

La presente comunicación pretende ser una primera aproximación a la imagen de la ciencia estadounidense diseminada en diversas publicaciones del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC); una imagen que trataremos de poner en diálogo con el concepto de ciencia “oficial” desplegado desde el franquismo y sus posibles implicaciones en los procedimientos de selección y construcción de “lo científico”. Y es que, como ya hemos señalado en otras ocasiones (GARCÍA NAHARRO, 2014; GARCÍA NAHARRO, 2015) atendiendo específicamente a los discursos de voces autorizadas por el régimen, desde el discurso oficial se defiende una idea de ciencia netamente nacional, pretendidamente unitaria y armoniosa, que encontraría en el poder político al garante de la *libertad autoritaria* (“una libertad más verdadera y más alta que la rígida y estrecha canalización de las actividades científicas al servicio de unos investigadores demasiado libres” (CSIC, 1943, p. 50), en el Consejo al instrumento al servicio del Estado al que debía rendir fidelidad y en la investigación científica a toda una suerte de “deber nacional” que debía desarrollarse, tal y como rezaban los principios del Movimiento, “con ánimo de contribuir al bien superior que España representa” (Fuero del Trabajo.-7 1938).

Un discurso oficial que quedó inscrito en publicaciones oficiales del CSIC como eran las *Memorias Anuales de la actividad científico-técnica del Consejo Superior de Investigaciones Científicas*, volúmenes a la venta en las instalaciones del Consejo y distribuidas entre sus diversos Institutos, donde encontramos las intervenciones realizadas en las Sesiones Plenarias del Consejo Superior de Investigaciones Científicas, todas ellas bajo la presidencia del jefe del Estado y de los Ministros y altas personalidades del Ejército y de la Iglesia así como de miembros del Consejo Ejecutivo, del Pleno y de los Patronatos e Institutos del Consejo junto a Académicos, Catedráticos e incluso representantes culturales de otros países. Estos discursos transcritos nos brindan así un espacio textual-discursivo apropiado para observar cómo y en qué medida se alude a los Estados Unidos de América: formas de presentación y construcción de una imagen específica de la ciencia estadounidense que encontrará su correlato en las páginas

de diversas publicaciones -tanto de revistas como de monografías- del Consejo² (CSIC, 1944, p. 53). Una imagen (y un referente externo) que jugará también su papel en el proceso de demarcación de una visión pretendidamente legítima (autorizada y oficial) de ciencia y de sus profesionales, de sus espacios y sus fronteras.

1. ESTADOS UNIDOS COMO REFERENTE DE AUTORIDAD: LA DEFENSA DEL CONTRATO SOCIAL DE LA CIENCIA

Tras la rendición de Japón el 2 de Septiembre de 1945, que puso fin a la Segunda Guerra Mundial, la agenda norteamericana estuvo dominada por las políticas de reconversión nacional y la búsqueda de un nuevo orden, aprovechando las oportunidades surgidas al calor de la postguerra mundial. Las líneas maestras de ese programa aparecieron en el primer gran discurso del presidente Harry S. Truman (1884-1972) pronunciado ante la Cámara de representantes en septiembre de 1945, donde, junto a toda una serie de propuestas en torno a la mejora de la economía, la educación o el empleo público, se hacía énfasis en la responsabilidad del gobierno a la hora de impulsar la investigación en ciencia, tecnología y medicina, al tiempo que se proponía la creación de una Agencia Federal de Investigación única (LACEY, 1991, pp. 4-6).

Elementos como el impulso y la centralización de la investigación científica, presentes en el discurso de Truman, serán retomados por José Ibáñez Martín -presidente del CSIC y Ministro de Educación Nacional- quien vuelve su mirada hacia Estados Unidos coincidiendo con el cambio de supremacía internacional en el orden mundial. En su discurso del 20 de diciembre de 1945 empleará esos argumentos como refrendo a los postulados de su discurso, recogiendo, punto por punto, las ideas expuestas por Truman en “Special Message to the Congress Presenting a 21-Point Program for the Reconversion Period” (September 6, 1945)³. El extracto (traducido) que reproduce el Ministro forma parte del punto número 12 del Programa de 21 puntos para el periodo de reconversión, referente al apartado de “Investigación” de donde Ibáñez Martín toma

² Publicaciones que, por sí mismas, adquirirán también toda una carga simbólica al ser ofrecidas a diversas personalidades –como al Papa Pío XII- y que, desde 1943, serán entregadas anualmente al Caudillo como “ofrenda” por parte de los directores de los Institutos de investigación, en volúmenes “lujosamente encuadernados”. Véase GARCÍA NAHARRO, 2014; MALET, 2016, pp. 53-74.

³ <http://www.trumanlibrary.org/publicpapers/index.php?pid=136&st=science&st1>

esas referencias tanto a la labor científica para el bienestar y la seguridad nacional, como a la necesidad de centralizar las funciones científicas en una sola organización.

El Ministro emplea estos puntos como argumento de autoridad que sustentarían las acciones desarrolladas desde el CSIC entendido como ese centro nacional que dirija los trabajos de investigaciones científicas y reciba ayuda financiera en forma de becas (pensionados) y premios a la actividad científica (premios Francisco Franco) fiscalizando las actividades científicas (Memorias Anuales). Pero no sólo se limitó a eso, también señaló -haciendo suyas las palabras del presidente americano- que la ciencia puede ser coordinada y fomentada sin someterla a “régimen fijo ni darle órdenes concretas, pues la ciencia no puede progresar a menos que se funde en la libre inteligencia del sabio”, reafirmando así que la centralización e institucionalización de la ciencia no coartaría “en forma alguna esa libertad tan necesaria” (CSIC, 1946, pp. 75-76).

Así podemos ver como desde el franquismo se sostiene una apuesta por fomentar una ciencia impulsada por fondos e instituciones públicas dependientes del Estado-Nación, cediendo en parte su autoridad a la comunidad científica a cambio de que los productos científicos y tecnológicos redunden en beneficio nacional. Se podría decir que se instituye así -argumental e idealmente- un férreo *contrato social de la ciencia* (GUSTON, 2006; JASANOFF, 2004) entablado entre la comunidad científica y el Estado, donde éste último es el encargado de velar por los intereses de la investigación a través de las formas de patronazgo y mecenazgo que desde el Estado se desarrollan: financiando las investigaciones y aportando los cauces oficiales de publicación de resultados, así como reconocimientos profesionales y honoríficos a los expertos de la ciencia. Por su parte, la comunidad científica debería velar por la consecución de un conocimiento verdadero atado a “la rigidez de método y de técnica que impone la ciencia”, pero también por los intereses y el prestigio nacional, “en un afanoso servicio a España, bajo el signo del Caudillo” (CSIC, 1942, p. 5). Todo ello mezclado con la retórica de la no injerencia, que alcanzará su máxima expresión en el discurso que Ibáñez Martín dará en el X Aniversario de la fundación del CSIC frente a representantes de instituciones europeas, americanas y estadounidenses, atemperando el discurso y esbozando su semblanza como obra nacional cuyos preceptos fundacionales e ideológicos darían “constante estímulo al quehacer investigador del Consejo, pero su labor, regida por su exclusiva finalidad científica, se desarrolla separada de toda otra obra de gobierno, y sujeta sólo, a la realidad dictada por la existencia de las personales vocaciones de estudio, y de los medios instrumentales de trabajo” (CSIC, 1952, p. 80).

1.2 Hacia una nueva organización científica de los Estados Unidos

“En la estructuración del Consejo Superior de Investigaciones Científicas se ha dado cauce a un especial desarrollo de la investigación aplicada, y anticipándose, sin duda, al momento actual del mundo, se previó en ella la necesidad de una planificación que la experiencia de la guerra ha situado después en primer plano en los más importantes países del mundo” (CSIC, 1947, p. 7).

En 1947, perteneciente a la colección *Investigación y Formación Científica en el Extranjero*, el Patronato “Juan de la Cierva Codorníu” del Consejo Superior de Investigaciones Científicas editaba un volumen salido de las prensas de los talleres tipográficos ATENAS (c/ Raimundo Fernández Villaverde, 25. Madrid) titulado *Hacia una nueva organización científica de los Estados Unidos* cuyo precio de venta al público era de 25 pesetas.

“Fruto del trabajo de la Sección de Información Extranjera⁴ del Patronato “Juan de la Cierva” ha supuesto la consulta y traducción de un copioso material bibliográfico, ordenándolo e interpretándolo, hasta llegar a la composición actual, que se ofrece así al mejor conocimiento de los lectores interesados”, constituyendo el primer número de una serie de títulos ideados para “informar y crear un estado de opinión” sobre experiencias de investigación que sirvan “de orientación y guía, con la debida adaptación a nuestras particulares modalidades, en la resolución de los problemas que se planteen en nuestro sistema de trabajo” (CSIC, 1947, p. 8; 10).

En esos años, la Junta de Gobierno del Patronato miraba a Inglaterra y Estados Unidos como ejemplos a seguir para estructurar y desarrollar una planificación de la investigación a nivel nacional: “así se ha entendido –señalaba Suanzes- al confeccionar la legislación que en estos momentos estructura la investigación en Inglaterra y en Estados Unidos” (CSIC, 1948, p. 14). De ahí que en el citado volumen encontremos los pasos que llevaron a fundar, en junio de 1940, la Comisión de Investigaciones Científicas para la Defensa Nacional (NDRC: National Defense Research Committee) y, tan sólo un año más tarde, la Oficina de Investigaciones y

⁴ Sección que se encargaría también de ordenar y clasificar el *Catálogo de Informes Angloamericanos sobre las Industrias Alemana y Japonesa* (1948); la segunda lista de estos informes se publicaría en 1949 y la tercera, publicada en 1953, sería un volumen de 142 páginas que comprendía “los títulos de los 659 informes BIOS, CIOS, FIAT y JIOA adquiridos por la Biblioteca del Patronato con posterioridad a la publicación de las dos primeras listas”. Un volumen que se vendía en la Sección Extranjera del Patronato “Juan de la Cierva” –mediante envíos contra-reembolso- al precio de 40 pesetas. Es interesante resaltar también como, desde el 1 de enero de 1959, se creó un nuevo servicio de *Informes no publicados* “destinado a facilitar a la industria española información sobre trabajos de investigación industrial *no publicados*, procedentes en su mayoría de Norteamérica”. Véase GARCÍA NAHARRO, Inédito.

Perfeccionamientos Científicos (OSRD: Office of Scientific Research and Development) que acabaría englobando a la primera. Ambas instituciones estarían dirigidas por el Dr. Vannevar Bush (vicepresidente del Instituto de Tecnología de Massachusetts) hombre al que se dirigiría el presidente Roosevelt, el 17 de noviembre de 1944, para tratar de organizar un programa de investigaciones científicas que prosiguiera, afianzara y ampliara las consecuciones alcanzadas durante el periodo bélico en el que aún estaban inmersos.

Las conclusiones, elevadas al Presidente Roosevelt en la memoria *Science – The Endless Frontier*, señalaban a la ciencia como la base para la seguridad económica y militar de la nación, a los *colleges* y Universidades como los centros indicados para el desarrollo de la ciencia básica. Centros que necesitarían una mayor financiación por parte del Gobierno Federal quien, a través de becas y pensiones, contribuiría también a la formación del escaso personal científico disponible. Junto a ello se señalaba la pertinencia de la creación de “una Junta científica apolítica, libre de todo partidismo, encargada de desembolsar fondos para tales fines, institución que se conocerá con el nombre de Fundación Nacional de Investigaciones Científicas (*National Research Foundation*)” (CSIC, 1947, p. 15).

Las vicisitudes que atravesará ese embrionario proyecto de institución científica nacional hasta adquirir carta de naturaleza conformarán el grueso de esta publicación: desde los primeros tres proyectos de ley presentados al Senado de los Estados Unidos en julio de 1945 (proyectos Fulbright, Magnuson y Kilgore, respectivamente) donde, siguiendo lo expuesto por Vannevar Bush, apuestan –como se señala en el texto- por que el Estado pase “del papel de espectador al de protector, y en ciertas actividades de iniciador, lo que a su vez lleva consigo nuevas responsabilidades que se justifican por el beneficio que la comunidad debe obtener de los descubrimientos científicos” (CSIC, 1947, p. 17).

2. PROBLEMAS Y SOLUCIONES: CIENCIA Y TÉCNICA ESTADOUNIDENSE EN EL ESPEJO NACIONAL

José Ibáñez Martín también aludirá al famoso informe del presidente de la Oficina para la Investigación y Desarrollo de las Ciencias (al que se refiere como “Dr. Buch” (sic) al tomar como ejemplo la historia del desarrollo técnico en Norteamérica, “el espectacular desarrollo americano

del automóvil, el avión y la radiodifusión”⁵. Y es que otro de los puntos que subrayará el Ministro será la ligazón del conocimiento, la investigación y el progreso técnico, elementos que el propio Truman señala (en el mencionado discurso de 1945 ante la Cámara de Representantes) como determinantes para obtener el mayor rendimiento posible de los recursos científicos y tecnológicos desplegados desde la universidad, la industria o los laboratorios gracias al trabajo anónimo de miles de hombres y mujeres⁶.

De la retórica imperante durante los años cuarenta en torno a una ciencia que daba primacía a lo interior, al “espíritu cristiano y español” que se ramificaba –retóricamente- en la diversidad de trabajos del Consejo Superior de Investigaciones Científicas y que, según su relato, no permitiría que España volviera a ocupar una humillante posición de vasallaje frente a lo extranjero (CSIC, 1944, p. 48); de ese relato veremos ahora como se pasará a otro más aperturista que -como quedara inscrito en el Prologo a la Memoria de 1945- nos llevaría “como en ondas concéntricas” hacia poner en valor la investigación técnica, los estudios locales y el intercambio científico con el extranjero. A nivel discursivo, España pasará así a perder parte de su protagonismo en el relato, entrando en juego nuevos actores, centros investigadores extranjeros que ahora ya no hacían peligrar “nuestra irrenunciable unidad”, ceñida “sólo al mantenimiento de unos propios y altos fines” que –decía el Presidente del Consejo en abril de 1952- “se abre y fortalece en un ilimitado horizonte de colaboraciones” (CSIC, 1952, p. 78).

Contactos que el por aquel entonces Ministro de Educación, Joaquín Ruíz-Giménez, pretendía intensificar señalando como logros en ese camino el “ingreso por unanimidad” en 1951 del Instituto de Racionalización del Trabajo del Patronato Juan de la Cierva (CSIC) en la International Organization for Standardization de Ginebra o la reciente incorporación del Consejo Superior de Investigaciones Científicas al International Council of Scientific Unions (CSIC, 1952, pp. 95-96). Estas integraciones en organismos internacionales, unidas a las precedentes y continuadas invitaciones a personalidades científicas del extranjero y al envío de pensionados del Consejo a estudiar y trabajar al extranjero, deben entenderse como vías para romper el aislamiento y restablecer vínculos con la comunidad científica extranjera, al tiempo que,

⁵ Un desarrollo que, paradójicamente con la retórica de sus primeros años, reconocería que estaba “*cimentado sobre los conocimientos que la ciencia europea fue acumulando durante dos siglos* en sus modestos y sosegados laboratorios y gabinetes de trabajo”. CSIC, 1948, p. 62.

⁶ A diferencia de lo que encontramos en el discurso del Ministro, donde nunca se habla de mujeres tan sólo de hombres (como genérico y como masculino), Truman alude en varias ocasiones a que el trabajo científico es realizado por hombres y mujeres. Consecuentemente, estas alusiones no aparecen recogidas en los extractos reproducidos por Ibáñez Martín.

políticamente, funcionaban también como una herramienta en favor de la progresiva aceptación internacional del régimen (DELGADO GÓMEZ-ESCALONILLA, 2007; CAMPRUBÍ, 2014).

Una “ciencia española” que, si bien seguía siendo “un deber nacional”, comienza ahora también a justificarse en base a su rentabilidad, redundando en los compromisos de ese hipotético contrato social de la ciencia al cual instaban a sumarse, cada vez con más fuerza, al capital privado: industrias cuyo crecimiento dependería de “la inteligente aplicación” de lo desarrollado en los laboratorios de investigación, esos que –“en grandes países”- sostenía la industria que, a su vez, ayudaba “intensamente a los Institutos oficiales, que devuelven, multiplicada, la protección recibida”. Esos *grandes países* estarían de nuevo representados en su discurso con ejemplos venidos de Norteamérica (CSIC, 1959, p. 59).

2.1 *Revista de Ciencia Aplicada*: la mirada del Patronato Juan de la Cierva

La técnica ocupaba así, en palabras de Ibáñez Martín o del propio Caudillo, un lugar primordial en un mundo que progresaba vertiginosamente a golpe de ciencia y tecnología. Si bien el interés por la investigación técnica estuvo presente desde los primeros años del CSIC⁷, desde mediados de los años cuarenta podremos ver como se intensifica en el discurso del Ministro las alusiones al desarrollo aplicado de la ciencia, señalando como ejemplar la labor desempeñada desde el Patronato “Juan de la Cierva” que pretendía convertirse en el mejor ejemplo del modelo de colaboración Estado, Industria y capitales privados.

Una *misión del gobierno* y de la *industria privada* que seguiría apuntalándose a través de ejemplos extranjeros que ayudarán a conformar la imagen y el modelo de organización científica defendida por el régimen; imagen que encontraremos en la *Revista de Ciencia Aplicada*, órgano oficial del Patronato “Juan de la Cierva”, cuya sección *Información Extranjera* comenzaba –en su primer número publicado (octubre-noviembre, 1947)- acercando al lector a los avances acaecidos en la investigación científica. Tomaba para ello, en primer lugar, el caso de Gran Bretaña⁸, cuyo gobierno –decía- “penetrado de la importancia que revisten las mejoras técnicas, lleva a cabo una intensa actividad de fomento de la investigación, a través del Comité Asesor de

⁷ No en vano, de las cuatro primeras conferencias organizadas por el Consejo en 1940 tres versaron sobre reconstrucción de instalaciones y una sobre carburantes. LÓPEZ GARCÍA, 1993, p. 66.

⁸ A lo largo de los años, esta sección prestará atención a las principales naciones europeas así como a Estados Unidos y Japón.

Actividades Científicas y de la Comisión Investigadora para la Defensa Nacional, que actúan, respectivamente, en el campo civil y en el militar”⁹.

“Además de estas actividades, el Gobierno asiste por medio de subvenciones a las Universidades y sostiene otras instituciones de carácter mixto, como las recientemente creadas sobre la energía atómica. Finalmente, las autoridades locales o regionales, con frecuencia en colaboración con las Universidades correspondientes, sostienen centros de investigación, como por ejemplo, el de Manchester, fundado en 1945, y entre cuyos objetivos figura como muy destacado el de hacer llegar a las pequeñas empresas los resultados de la investigación”¹⁰.

Una necesidad de información de la que, según apuntan en la revista, era muy consciente la Federación de Industrias Británicas (organismo director de las empresas privadas) insistiendo en “las ventajas de la colaboración para la investigación industrial, que han sido muy olvidadas en general por la industria británica”¹¹. Información que suministrarían las entidades oficiales de investigación o, desde el ámbito privado, el Instituto de Investigación Fulmer, que pretendía ser una alternativa para la orientación científica de las empresas. Instituto análogo al “Mellon Institute”¹² en los Estados Unidos, quienes contaban a su vez -tal y como se informará pertinentemente en la revista- desde 1936 con un sistema oficial de documentación: el Instituto Americano de Documentación que disponía en Washington “de unos tres mil trabajos científicos, a los que se suman constantemente nuevos originales, de cuya disponibilidad se da cuenta en un catálogo de la Institución, remitiéndose a quien interese una reproducción fotográfica del trabajo que sea”¹³.

Información de interés para unas empresas que, en el caso de Estados Unidos, venían siendo uno de los sectores dinamizadores de la investigación científica:

“Según datos oficiales, las Empresas invirtieron en la investigación 116 millones de dólares en 1930 y 240 millones en 1940. En estos últimos años existían en los Estados Unidos 265

⁹ Organismos de los que dependían, señalan, grandes instituciones investigadoras así como varios laboratorios. *Revista de Ciencia Aplicada*, nº1, Fasc. 1, 1947, p. 44.

¹⁰ “Singulamente las informaciones obtenidas sobre la industria alemana por los equipos aliados que trabajan en las diversas zonas de ocupación del Continente”. *Revista de Ciencia Aplicada*, nº1, Fasc. 1, 1947, p. 44.

¹¹ Véase resumen de temas discutidos en el Congreso de Sheffield del 5 de junio de 1947 en *Revista de Ciencia Aplicada*, nº1, Fasc. 1, 1947, p. 45.

¹² Fundación que, como la “Armour Research Foundation”, el “Stanford Research Institute” o el “Battelle Memorial Institute”, estaba dispensada del pago de impuestos por no perseguir fines lucrativos. Véase “La investigación técnica en el mundo”, en *Revista de Ciencia Aplicada*, nº22, Fasc. 5, 1951, pp. 433-434. Sobre “Instituto Mellon” véase *Revista de Ciencia Aplicada*, nº32, Fasc. 3, 1953, p. 238-240.

¹³ *Revista de Ciencia Aplicada*, nº4, Fasc. 3, 1948, p. 207.

laboratorios de investigación industrial, en los que estaban empleados, aproximadamente, 70.000 técnicos”¹⁴.

La intensificación de la investigación industrial estadounidense venía a reafirmarse en sus páginas meses más tarde, aportando a sus lectores las conclusiones a las que había llegado la *Evans Research and Development Corporation* de Nueva York que había comprobado:

“Que las sumas desembolsadas para trabajos de investigación por las empresas norteamericanas es en la actualidad –escribían en la primavera de 1948- mucho mayor que antes de la guerra, hasta el punto de que tan sólo el 2 por 100 de las empresas consultadas gasta en la actualidad, con fines de investigación, cantidades menores que antes de 1939. El 57,1 por 100 de las empresas dedica sumas fijas a la investigación; el 26,9 por 100 ha fijado para tal objeto una determinada proporción de sus ingresos brutos, y, por último, el 16 por 100 restante dedica a esos fines los medios requeridos, en la cantidad que exijan las necesidades planteadas. En general, la inmensa mayoría de las empresas industriales de los Estados Unidos sostiene el criterio de que la investigación sea desarrollada en el futuro con mayor amplitud aún que hasta la fecha”¹⁵.

Industrias norteamericanas como *Pittsburgh Plate Glass*, *Westinghouse*, *Standard Oil* (N. J.), *Standard Oil* (Ind.), *Sun Oil*, *Shell Oil* y *Aluminium Co. of America* en 1948 establecerían un convenio con la Universidad de Chicago por la que ésta recibiría “1.600.000 dólares durante los próximos cinco años, a cambio de anticipar a esas industrias información científica a cerca de la investigación sobre energía atómica”¹⁶:

“Este sistema de cooperación, por el que la industria costea la investigación independiente, a cambio de un trato de prioridad en la información obtenida, ha merecido numerosas alabanzas. La investigación moderna necesita un fuerte apoyo económico, y el acuerdo de que se trata parece un buen medio de obtenerlo –señalaban desde la revista- sin perjuicio de alcanzar al mismo tiempo la deseada meta de la libre publicación de los resultados de la investigación”¹⁷.

Y es que, como se apuntará también en la revista, “la guerra de 1939, y especialmente las investigaciones en el campo del radar y de la energía nuclear, advirtieron hasta qué punto era interesante la colaboración de los científicos con las fuerzas armadas”¹⁸ que en Estados Unidos

¹⁴ Grupo de técnicos que convenía, hablando de los encargados del laboratorio, “tenga representación en los órganos superiores de la administración de la Empresa y pueda incluso formar parte de ellos”. *Revista de Ciencia Aplicada*, nº1, Fasc. 1, 1947, p. 46.

¹⁵ *Revista de Ciencia Aplicada*, nº3, Fasc. 2, 1948, p. 127.

¹⁶ *Revista de Ciencia Aplicada*, nº4, Fasc. 3, 1948, p. 207.

¹⁷ *Revista de Ciencia Aplicada*, nº4, Fasc. 3, 1948, p. 207.

¹⁸ Véase “Los investigadores en la Industria y en el Ejército”, en *Revista de Ciencia Aplicada*, nº14, Fasc. 3, 1950, p. 255.

supuso la creación del Research and Development Board (RDB) y, en 1949, el Centro Científico-Militar de Enseñanza Superior de Edgewood (Maryland) adscrito al Army Chemical Center.

Curiosamente, otro de los argumentos retóricos que conformaban la imagen oficial de la ciencia del régimen aparecerá también en las páginas de la revista dibujado como “uno de los problemas que más apasiona en la actualidad al mundo político e intelectual norteamericano”: la conciliación de la libertad de investigación con las exigencias de seguridad nacional.

“Todo científico, profesor o auxiliar que trabaje para el Gobierno federal ha de pasar por un tamiz de investigaciones, antes o después de la confirmación de su empleo, depuración que alcanza también al profesorado universitario y hasta al de primera enseñanza (...) en el mundo universitario es importante, a ese respecto, la moción aprobada por la *National Education Association*, en la que se recomienda separar de la enseñanza a todos los maestros que pertenezcan al partido comunista (...) en (...) Maryland y Nueva York se han promulgado, además, leyes que obligan a las autoridades universitarias a investigar la lealtad de los maestros y profesores y les otorgan las facultades necesarias para destituir a los desafectos”¹⁹.

Depuración de *lealtad*²⁰ o de *seguridad* (clearance procedure) según el tipo de información al que vaya a tener acceso el trabajador y que efectuaba el propio organismo oficial²¹. Unas medidas criticadas por la *American Association for the Advancement of Science* que en diciembre de 1948 presentó un informe de 77 páginas en el que se pedía que se garantizase la libertad de investigación y que concluía, como recogen en la revista, aludiendo a las palabras que dijera el Presidente Truman, quien consideraba que los trabajos de investigación podrían “malograrse si se crea un ambiente en el que ningún hombre se encuentre seguro contra la divulgación de rumores infundados, la maledicencia y el vilipendio”²².

¹⁹ “La indicada decisión se debe –decían– al convencimiento de que un miembro del partido comunista no es un hombre libre, sino una persona que carece de criterio propio y sirve a sus superiores con devoción fanática, y que, para él, la libertad de investigación constituye un arma que puede volverse contra aquellos a quienes quiere destruir”. *Revista de Ciencia Aplicada*, nº11, Fasc. 6, 1949, p. 448.

²⁰ Se refiere a las condiciones que han de cumplir todos los funcionarios públicos según Orden del Presidente (21 de marzo de 1947). “Hasta el 18 de septiembre de 1948 –señalaban en la revista– se habían efectuado 2.136.501 investigaciones de “lealtad”, encontrándose antecedentes en un total de 4.363 casos. Las actividades que se someten a investigación incluyen el sabotaje, espionaje, traición, incitación a la revolución por la fuerza, revelación no autorizada de información y servicio a los intereses de otro Gobierno. Además se admite la doctrina de la “culpabilidad por asociación”. *Revista de Ciencia Aplicada*, nº11, Fasc. 6, 1949, p. 449.

²¹ “Además, hay seis Departamentos del Gobierno que tienen sus propios procedimientos, independientes, para la depuración de “seguridad”: Comisión de Energía Atómica y Ministerios del Ejército, de Marina, del Aire, del Estado y de la Gobernación (*Central Intelligence Agency*)”. *Revista de Ciencia Aplicada*, nº11, Fasc. 6, 1949, p. 449.

²² *Revista de Ciencia Aplicada*, nº11, Fasc. 6, 1949, p. 450.

Sobre la investigación científica y la injerencia –aunque sólo sea mediante el apoyo oficial- de los Estados Unidos versaría el artículo que el profesor Alan T. Waterman, Jefe en funciones de la Office of Naval Research (O. N. R), había publicado en 1950 en la revista *Science* y del que se haría eco la *Revista de Ciencia Aplicada* señalando como el autor consideraba que:

“la ayuda oficial era necesaria, pero la mayoría de los científicos sólo estarán de acuerdo en admitirla cuando puedan mantenerse los valores inherentes al medio ambiente tradicional de la investigación, tales como la continuidad y la libertad de iniciativa, de comunicación y de publicación, que son esenciales para tal efecto”²³.

Condiciones de trabajo adecuadas y autonomía en la selección de temas de estudio o trabajo serán ámbitos que el autor considerará claves para reducir al mínimo los problemas que el patrocinio llevaba consigo. Una ayuda económica que el Gobierno sólo debería inyectar cuando fuera realmente necesario y siempre y cuando fuera a conseguir algún beneficio²⁴: se defendía así la lógica del *contrato social* y de la *autonomía científica* que impregnaba también la retórica oficial franquista; argumentos a los que se apelaba ahora mediante la figura del Jefe del Centro norteamericano de investigaciones navales y la acreditación de la revista *Science*. Años más tarde, sería sobre la base del *Informe sobre la Organización de la Investigación aplicada en Norteamérica*²⁵ donde sustentaría la afirmación de que:

“En los Estados Unidos, la investigación aplicada está sostenida por el Gobierno Federal y por la Industria, y se realiza en los laboratorios de las Universidades y en las Fundaciones de investigación, así como en otros del Gobierno y de las Organizaciones industriales (...) El Gobierno Federal (...) desarrolla un amplio programa de investigación en laboratorios industriales, universitarios y otros, mediante subvenciones y contratos (...) Tanto la Industria como el Gobierno conceden subvenciones y becas para que los hombres de ciencia realicen en las Universidades trabajos de investigación sobre problemas de su propia elección”²⁶.

²³ *Revista de Ciencia Aplicada*, nº14, Fasc. 3, 1950, p. 254.

²⁴ “Lo concederá si espera que éste rinda algún beneficio, que consista, bien en elevar el nivel productivo de la investigación, bien en aumentar la formación de jóvenes investigadores, para atender así a las demandas de la industria, del Gobierno y de las Instituciones académicas” (*Revista de Ciencia Aplicada*, nº14, Fasc. 3, 1950, p. 254)

²⁵ Informe que, según se afirma en la revista, varios gobiernos europeos solicitaron a través de la Organización Europea de Cooperación Económica que transmitió la petición a la Agencia de Seguridad Mutua, la cual acudió al Consejo Nacional de Investigación, órgano que publicó dicho informe. *Revista de Ciencia Aplicada*, nº29, Fasc. 6, 1952, p. 542.

²⁶ *Revista de Ciencia Aplicada*, nº29, Fasc. 6, 1952, p. 542.

“Se calcula –recogían en la revista- que, en el año actual (1952), el Gobierno de los Estados Unidos financiará el 56 por 100 de todo el gasto nacional para la investigación”²⁷. Años más tarde, el 31 de mayo de 1955 el expresidente Herbert Hoover presentaba al Congreso el informe titulado *Research and Development in the Government* donde consideraba insuficiente el programa federal de investigación pura y aplicada estadounidense –al que calificaba como “la empresa científica y técnica coordinada de mayor amplitud jamás acometida por nación alguna”²⁸-:

“Los Estados Unidos calculan, para el año fiscal 1955-1956, en unos 4.500 millones de dólares sus gastos totales en investigación científica pura y aplicada y perfeccionamiento técnico. De esta suma total, corresponde al Gobierno la cantidad de 2.400 millones de dólares. Los restantes 2.100 millones de dólares será aportados por las industrias privadas, instituciones no lucrativas y otras entidades de naturaleza diversa”²⁹.

Fondos que debían administrarse mejor, criticando abiertamente los dispendios económicos. Otro de los grandes problemas será también la falta de personal técnico así como de profesorado de ciencias en Estados Unidos³⁰, algo a lo que tampoco era ajena Europa –tal y como señalaba el informe *La investigación aplicada y el problema del personal científico* de la Agencia Europea de Productividad- y del que también daba cuenta, para España, el Ministro de Educación Nacional Joaquín Ruiz-Giménez:

“Tiene que seguir preocupándonos, dijo el Ministro, el que mientras que el número de alumnos en las enseñanzas universitarias clásicas se ha triplicado, prácticamente, en estos últimos quince años, pues si era en 1940 de 23.000, pasa en estos momentos de 60.000, el número de alumnos de Ingeniería no ha variado en proporción que pueda ni si quiera compararse. Ateniéndonos a las estadísticas oficiales de carácter internacional, resulta que en España ha aproximadamente 0,27 alumnos de Ingeniería por cada mil alumnos de población activa; en Francia ese número es el doble; en Italia y Portugal, triple; en Suecia, es de 1,04; en Suiza, de 1,27; en Canadá, de 2,53; y en Estados Unidos, de 4,97, para la misma proporción”³¹.

²⁷ “Hoy en día se reconoce en los Estados Unidos que es obligación del Gobierno realizar alguna investigación en casi todas las ramas de la ciencia. La clase de estos trabajos se determina por la naturaleza de los problemas que afectan en conjunto a la nación, y el volumen de los fondos para financiarlos, por las condiciones económicas, políticas y sociales”. *Revista de Ciencia Aplicada*, nº29, Fasc. 6, 1952, p. 543.

²⁸ *Revista de Ciencia Aplicada*, nº47, Fasc. 6, 1955, pp. 533.

²⁹ *Revista de Ciencia Aplicada*, nº47, Fasc. 6, 1955, pp. 533.

³⁰ Tema de gran interés que, a lo largo de los años, estará muy presente en ésta sección de la revista.

³¹ Palabras del Ministro citadas de su comparecencia tras la aprobación en Cortes de la Ley de Formación Profesional Industrial (14 de julio de 1955)

2.2 Formación de los científicos de la investigación en Estados

Unidos

En julio de 1959 el Servicio de Documentación Científica del Consejo Superior de Investigaciones Científicas publicaba el tercer folleto de la serie sobre los grandes problemas de la Enseñanza Superior y de la Investigación en el mundo, que llevaba por título *Formación de los científicos de la investigación en Estados Unidos*, a la venta a un precio de 60 pesetas³². Estructurado en siete secciones, comenzaba analizando el sistema americano de educación donde señalaba algunas diferencias con España (contaban con escuelas “incluso muchas universidades” privadas, no tenían un Ministerio de Educación Nacional por lo que los 48 estados contaban con su propio Departamento de Educación) entrando seguidamente a abordar el problema del personal científico, del que se aportará un estudio estadístico así como una visión general de las principales instituciones científicas norteamericanas para concluir analizando el aspecto económico de la investigación estadounidense, aportando al lector un estudio final de los presupuestos federales relacionados con la investigación para los años 1956, 1957 y 1958 (CSIC, 1959).

El contenido de folleto redundaba en la transformación que, tras la Primera Guerra Mundial, había sufrido el sistema científico norteamericano, ampliándose los laboratorios y centros de investigación existentes previamente así como su financiación: de unos 300 laboratorios en 1920 se pasó a más de 2.200 en 1940, pasándose de 9.300 investigadores a más de 70.000 al tiempo que los gastos gubernamentales dedicados a la investigación ascendían, en 1940, a 69 millones de dólares para alcanzar los 720 millones de dólares en 1944 (CSIC, 1959, p. 55). Industria³³ y universidades se verían también beneficiadas con este crecimiento, adquiriendo esta última mejores medios e instalaciones pues entonces se entendía que “tanto la industria como el gobierno dependían de ellos para el desarrollo de la investigación fundamental” la cual, entendían, “sólo podía venir del gobierno federal, pues no podía solicitar a la industria que realizase un gran esfuerzo en ese sector en razón del carácter no comercial de la investigación fundamental” (CSIC, 1959, p. 56).

³² Folletos editados desde 1960 en los Talleres Gráficos del CSIC (C/Pinar, 25) que podían adquirirse por suscripción anual de 260 pesetas que debía enviarse a la Librería Científica Medinaceli (C/Medinaceli, 4, Madrid)

³³ “Se comprobó que en 1946 existían 2.443 laboratorios de investigación industrial que empleaban 133.515 personas, o sea un aumento en personal del 90,6% en relación con 1940”. CSIC, 1959, p. 57

“La necesidad de conceder una importancia siempre mayor a la investigación como medio de hacer frente a la competencia internacional en el dominio del comercio y practicar una política de pleno empleo, se impuso también en la opinión informada al siguiente día de la guerra. El fomento y el cuidado de la investigación científica, y la formación de la juventud para la ciencia y la técnica, pueden decidir la suerte de una nación” (CSIC, 1959, p. 56).

Con estas afirmaciones se encontraba el lector al transitar por la sección cuarta del folleto, *Posición actual de la investigación científica*, argumentándose la toma de conciencia estadounidense al respecto acudiendo a hechos como la creación de un departamento oficial para la ciencia y la técnica (decretado por el Presidente Eisenhower en diciembre de 1958) dirigido por el Dr. James R. Killiam y formado “por representantes de todos los organismos oficiales americanos relacionados con la investigación y el desarrollo científico”³⁴ y que tendría una función similar a la *Comisión Asesora de Investigación Científica y Técnica* creada en España por Decreto de Presidencia del Gobierno de febrero de 1958³⁵.

En cuanto a los efectos de ese patronazgo federal sobre la investigación científica se apuntan algunas dudas razonables sobre el margen de libertad que esto genera así como sobre la influencia y orientación que pueda devenir determinada por los objetivos perseguidos por el organismo financiador. Un tema que se zanja en el folleto aludiendo a que “de acuerdo con la situación actual, es totalmente necesario darle a la investigación una orientación, por un determinado número de organismos federales –aquellos organismos que tienen unas responsabilidades específicas y limitadas no pueden operar de otro modo- pero que esta dirección, hasta ahora no ha sido ni lánguida ni perjudicial” (CSIC, 1959, pp. 90-92).

Junto a ese debate en torno al contrato social de la ciencia se abren otros: la controvertida primacía de la investigación aplicada (“por cada 5 dólares de fondos gubernamentales concedidos a la investigación en los “colleges” y universidades –apuntaría el Dr. Waterman, tal y como se recoge en el folleto- 4 están destinados a la investigación aplicada antes que a la investigación fundamental” (CSIC, 1959, p. 62)) y los debates en torno a los contactos entre industria y universidad, el problema de la seguridad nacional³⁶ o de la competencia por la

³⁴ En el folleto se pueden leer también resonancias similares al lenguaje y la retórica franquista a la hora de justificar la existencia y objetivos del mismo: “Creado más bien para allanar el camino hacia una nueva era de solidaridad, de colaboración y de trabajo en común de los científicos y de los organismos, para llegar la meta de movilizar todas las fuerzas materiales y espirituales al servicio del bien de la nación”.

³⁵ Sobre la labor y los objetivos de la Comisión véase LORA TAMAYO, 1963, pp. 24-30.

³⁶ “En lo que concierne a la finalidad y orientaciones generales de los gastos federales destinados a la investigación científica y a sus aplicaciones, conviene decir que una parte predominante de los fondos de la investigación y sus

supremacía tecnológica con la Unión Soviética aparecen reflejados en el folleto que resalta también como propia de los Estados Unidos una suerte de “mística de progresos por la ciencia que se extiende cada vez más en las diversas esferas sociales del país”:

“El interés extraordinario del público en favor de la investigación se manifiesta sobre todo, por ejemplo, en el dominio de la investigación industrial que se tiende a considerar como la llave de la expansión económica. El papel de la prensa es primordial en la preparación de este terreno psicológico favorable. No olvidemos, por otro lado, que la investigación está considerada por la industria como un argumento publicitario de primer orden” (CSIC, 1959, pp. 63-64).

Así mismo, también se recogen extractos de documentos como el informe que el director de la Fundación Nacional de Ciencias (N. S. F.) Dr. Alan T. Waterman sobre “la crisis de la enseñanza de las ciencias en Estados Unidos”: tema transversal al contenido expuesto en la publicación, allí el lector encuentra la acuciante demanda de científicos, ingenieros y técnicos que, a partir de la Segunda Guerra Mundial, embargaba a una nación que veía como “las necesidades de defensa sin precedente en tiempo de paz, el crecimiento del programa de energía atómica, la gran expansión de la industria americana y el impulso de la automoción han hecho que aumentara en gran número las necesidades de encontrar científicos y tecnólogos”. El desfase entre la gran demanda y la insuficiente oferta de personal disponible llevaba a Alan T. Waterman a preguntarse: “¿responderá el pueblo americano a una crisis de este tipo en tiempo de paz y responderán a tiempo?”³⁷.

Las becas para los estudios científicos concedidas por la Comisión de Energía Atómica, los Institutos Nacionales de Sanidad o la Fundación Científica Nacional y los programas de intercambio educativo internacional³⁸ desarrollados por el Departamento de Estado –junto a iniciativas privadas como las donaciones que en 1955 realizara la Fundación “Ford”- buscaban paliar estos déficits aunque, señalaba el autor, “no podemos ignorar el hecho de que la Unión Soviética está formando casi el doble de técnicos especialistas, en algunos campos, que en los Estados Unidos”:

aplicaciones se destinan en la actualidad a trabajos orientados hacia la defensa. El Departamento de Defensa, juntamente con la Comisión de Energía Atómica cuentan con el 82 por ciento de todos los fondos de la investigación científica y sus aplicaciones, incluidos en el presupuesto para el actual año fiscal (1958)”. CSIC, 1959, p. 78.

³⁷ Según como se apuntará también en el folleto, a pesar del aumento de científicos e ingenieros experimentado en Estados Unidos desde la década de 1930, “en relación a la cifra de población, es menos de un 0,5% el de americanos que son “científicos o ingenieros”. CSIC, 1959, p. 60.

³⁸ “Es interesante destacar que el número de estudiantes extranjeros que estudian ciencias en Estados Unidos en el “Fulbright Program” es mucho mayor que el número de americanos que estudian ciencias en el extranjero. En el año académico 1954, 257 becarios americanos estudiaban Física y Ciencias naturales en el extranjero mientras que 865 becarios extranjeros estudiaban estas mismas asignaturas en este país”. CSIC, 1959, p. 28.

“Un estudio recientemente publicado por la Fundación, en cooperación con la Academia Nacional de Ciencias –Consejo Nacional de Investigación- da a conocer que entre 1928 y 1954 la Unión Soviética graduó cerca de 632.000 profesionales en Ingeniería en comparación con 480.000 en Estados Unidos durante este mismo periodo. Los graduados en Agronomía en la Unión Soviética alcanzaron una cifra de unos 244.000 mientras que en los Estados Unidos fueron 133.000 y los graduados soviéticos en Medicina fueron justamente el doble de los de Estados Unidos”³⁹.

CONCLUSIONES: REPENSANDO LA RECEPCIÓN DEL MODELO NORTEAMERICANO EN LA ESPAÑA FRANQUISTA

Estos son sólo algunos aspectos que, junto a otros temas ya trabajados como el desarrollo del programa *Atoms for peace* y su recepción en España (PRESAS I PUIG, 2005) (ORDOÑEZ & SÁNCHEZ-RON, 1996) (NIETO-GALÁN, 2012) o la ayuda técnica dentro del Programa de Ayuda Económica incluido en los acuerdos entre Estados Unidos y España de septiembre de 1953 y su repercusión en la Industria (DELGADO GÓMEZ-ESCALONILLA, 2005) (ÁLVARO-MOYA, 2012) (ÁLVARO-MOYA, 2014), pueden rastrearse también a través de las publicaciones del Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

Abordados desde su producción discursiva, lo realmente interesante sería pensar qué papel jugaron estos relatos en la conformación y/o estabilización de una determinada imagen de la ciencia estadounidense y de la ciencia nacional, algo que hemos tratado -mínimamente- de esbozar moviéndonos en una lógica de centro-periferia en la que hemos creído encontrar la defensa de un modelo y las demandas de una mayor financiación estatal –pero también de capital privado- construidas, en buena medida, a través de la comparación con los logros estadounidenses: una estrategia retórica mediante la cual las carencias y las pretendidas virtudes salen a relucir al confrontarse con una imagen de la ciencia norteamericana -situada, discursivamente, como centro y modelo de liderazgo científico- fabricada (¿quizá?) en torno y adaptada a las necesidades nacionales⁴⁰.

³⁹ El informe también se hacía eco de un artículo del New York Times de 1954 que aseguraba que, en Estados Unidos, “sólo cerca de la mitad de nuestras escuelas superiores enseñan Física o Química y menos del 5 por ciento de los estudiantes de dichas escuelas superiores estudian Física. Aún más, menos de la cuarta parte de los estudiantes de las escuelas superiores estudian Álgebra... Parece casi increíble que esto ocurra hoy en día”. CSIC, 1959, pp. 28-29.

⁴⁰ Una inspiración teórica inexcusable son los trabajos de Geert Vanpaemel.

BIBLIOGRAFÍA

- ALVARO-MOYA, A. (2012). *La inversión directa estadounidense en España. Un estudio desde la perspectiva empresarial (c. 1900-1975)*. Madrid: Banco de España.
- (2014). "The Globalization of Knowledge-Based Services: Engineering Consulting in Spain (1953-1975)". *Business History Review*, 88. Business Historical Society, pp. 681-707.
- CAMPRUBÍ, L. (2014). *Engineers and the Making of the Francoist Regime*. Massachusetts: MIT Press.
- CSIC. (1942). *Memoria de la Secretaría General (1940-41)*. Madrid: CSIC.
- (1943). *Memoria de la Secretaría General (1942)*. Madrid: CSIC.
- (1944). *Memoria de la Secretaría General (1943)*. Madrid: CSIC.
- (1946). *Memoria de la Secretaría General (1945)*. Madrid: CSIC.
- (1947). *Hacia una nueva organización científica de los Estados Unidos*. Madrid: Patronato Juan de la Cierva.
- (1948). *Memoria de la Secretaría General (1946-47)*. Madrid: CSIC.
- (1948). *Memoria de las actividades desarrolladas por el Patronato "Juan de la Cierva Codorniu". Año 1947*. Madrid: CSIC.
- (1950). *Memoria de la Secretaría General (1949)*. Madrid: CSIC.
- (1952). *Memoria de la Secretaría General (1951)*. Madrid: CSIC.
- (1959). *Formación de los científicos de la investigación en los Estados Unidos*. Madrid: Servicio de Documentación Científica .
- (1959). *Memoria de la Secretaría General (1955-1957)*. Madrid: CSIC.
- DELGADO GÓMEZ-ESCALONILLA, L. (2005). "Cooperación cultural y científica en clave política: crear un clima favorable para las bases USA en España" en Delgado, L.; Elizade M. D. (eds.). *España y Estados Unidos en el Siglo XX*. Madrid: CSIC, pp. 207-243.
- (2007). "Dimensión internacional del CSIC" en Puig-Samper, M. A. (ed). *Tiempos de investigación, JAE-CSIC, cien años de ciencia en España*. Madrid: CSIC , pp. 269-283
- GARCÍA NAHARRO, F. (2014). "Una aproximación al concepto "oficial" de ciencia en la España franquista (1940-1950)" (https://www.ucm.es/data/cont/media/www/pag-13888/COMUNICACI%C3%93N_SeminarioDoctorado%20%281%29.pdf)

- (2015). “CSIC: el discurso institucional sobre la ciencia” en Belvert Loizoaga, V et al (coords.). *Otras voces, otros ámbitos: Los sujetos y su entorno. Nuevas perspectivas de la historia sociocultural*. Valencia: Universidad de Valencia, pp. 195-199.
- (Inédito). “Mirando al extranjero: el Centro de Información y Documentación del Patronato Juan de la Cierva”.
- GUSTON, D. H. (2006). *Between politics and science*. Cambridge: Cambridge University Press.
- JASANOFF, S. (2004). *States of knowledge. The co-production of science and social order*. London: Tylor & Francis.
- LACEY, M. J. (1991). *The Truman presidency*. New York: Woodrow Wilson International Center for Scholars / Cambridge University Press .
- LÓPEZ GARCÍA, S. (1993). *Ciencia, tecnología e industria en España. Herencias institucionales y nueva política científica en la constitución del Patronato "Juan de la Cierva" (1939-1945)*. Madrid: Fundación Empresa Pública.
- LORA TAMAYO, M. (1963). *La investigación científica*. Madrid: s.n.
- MALET, A. (2016). “Science, History and Identity in Francoist Spain, the Early Years” en Sonja Brentjes, S.; Edis, T.; Richter-Bernburg, L. (eds.). *101 Mistakes. How (not) to Narrate History of Science, Medicine and Technology in Non-Western Cultures*. Würzburg: Ergon.
- NIETO-GALÁN, A. (2012). “Miguel Masriera (1901-1981) y la divulgación de la física nuclear en la España de Franco” en Herrán N. y Roqué, X. (eds.). *La física en la dictadura. Físicos, cultura y poder en España, 1939-1975*. Bellaterra: UAB, pp. 277-294.
- ORDOÑEZ, J. & SÁNCHEZ-RON, J. M. (1996). “Nuclear Energy in Spain. From Hiroshima to the Sixties” en Forman, P. y Sánchez Ron, J. M. (eds.). *National Military Establishments and the advancement of Science and Technology*. Dordrecht: Kluwer, pp. 185-213.
- PRESAS I PUIG, A. (2005). “Science on the periphery. The spanish reception of nuclear energy: an attempt at modernity?”. *Minerva*, 43, pp. 197-218.
- VANPAEMEL, G. (2015). “The German Model of Laboratory Science and the European Periphery (1860-1914)” en Simoes A., Diogo M. P. y Gavroglu, K. (eds.). *Sciences in the Universities of Europe, nineteenth and twentieth Centuries*. Netherlands: Springer, pp. 159-174.

EVOLUCIÓN DEL MARCO NORMATIVO DE LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS EN LA ACADEMIA GENERAL MILITAR (1942-1992)⁴¹

FRANCISCO ESCRIBANO BERNAL E ISABEL HERRANDO RODRIGO
(Centro Universitario de la Defensa, Zaragoza)

Resumen

El papel de la lengua inglesa como *lingua franca* de comunicación que globaliza, y a su vez deprime el uso de lenguas minoritarias en escenarios de comunicación internacional, ha inspirado numerosos estudios en distintos ámbitos. El militar es uno de los menos explorados a este respecto y, sin embargo, de los más afectados por el uso del inglés como lenguaje global. La presente comunicación pretende mostrar cómo esta herramienta fue asentándose en los planes de formación de los futuros oficiales del Ejército de Tierra, como reflejo de la internacionalización y modernización de España durante la Guerra Fría.

Palabras clave: España, Ejército de Tierra, Academia General Militar, inglés, lingua franca.

Abstract

The role of English as the lingua franca communication that globalizes, and also depresses the use of minority languages in scenarios of international communication, has inspired numerous studies in various fields. The military is one of the least explored in this regard and yet, one of the most affected by the use of English as a global language. This communication aims to show how the use of this tool settled in the plans of training for the future Officers of the Spanish Army, as a reflection of the internationalization and modernization of Spain during the Cold War.

Keywords: Spain, Spanish Army, General Military Academy, English, lingua franca.

⁴¹ Este trabajo se ha desarrollado en el marco del proyecto de investigación: *El factor internacional y la transformación de las Fuerzas Armadas españolas (1953-1982): diplomacia de defensa y transferencia de tecnología* (Centro Universitario de la Defensa de Zaragoza, 2014-09).

“El sentido progresivo de la enseñanza se acentuará en la del idioma elegido, al dominio del cual ha de tenderse: siendo punto de honor para el Cadete perfeccionarse en él hasta el punto de hablarlo y escribirlo correctamente”⁴².

INTRODUCCIÓN

En 1942 se reabrieron las puertas de la Academia General Militar (AGM) en Zaragoza para formar a los oficiales del Ejército de Tierra español. En el concurso-oposición para seleccionar a sus alumnos se podía participar con seis idiomas (alemán, árabe, italiano, portugués, francés e inglés), que posteriormente seguían estudiando en sus aulas. Cincuenta años después se implantó en el mismo centro un plan de estudios donde sólo se admitía el inglés para el concurso-oposición y la docencia, dejando una pequeña posibilidad de cursar francés como materia optativa y residual.

En la presente comunicación se pretende determinar cómo se produjo la evolución de la enseñanza de idiomas y la creciente importancia del inglés en la selección y formación de los futuros oficiales españoles, tomando como centro de interés el marco normativo (convocatorias de ingreso, planes de estudio, normas de calificación...) y dejando de lado las cuestiones pedagógicas, que serán objeto de un estudio posterior. Tampoco se abordarán otros temas relacionados con la docencia como la cobertura de la plantilla de profesorado o la existencia de instalaciones y medios de ayuda, aunque sí se aportan datos que ilustran sobre el paulatino predominio del inglés como segunda lengua de los cadetes.

El trabajo se enmarca en un proyecto de investigación mucho más amplio, en el que se pretende establecer la influencia de la cooperación norteamericana sobre las Fuerzas Armadas Españolas en el contexto de las relaciones internacionales durante la Guerra Fría. Desde que en 1953 se firmaron los Pactos de Madrid, el contacto con personal norteamericano y el empleo del material de ayuda hicieron crecer la necesidad de conocer el idioma, que además iba

⁴² *Instrucciones para las convocatorias y ejercicios objeto de examen de ingreso en la Academia General Militar, el Método de enseñanza y el Plan de Estudios de la misma*, de 08/08/1941. *Diario Oficial del Ministerio del Ejército* – DO- núm. 178, 12/08/1941.

aumentando su influencia en el conjunto de la sociedad, como muestra que en 1970 se declarara obligatorio en la enseñanza secundaria en España.

1. LOS IDIOMAS EN LOS AÑOS CUARENTA

La AGM (también conocida como *La General*) se estableció en Zaragoza en 1928 y tuvo una corta vida, pues fue suprimida en julio de 1931 por uno de los decretos de las reformas de Manuel Azaña. Su único director en esa denominada Segunda Época (la Primera discurrió en Toledo entre 1882 y 1893) fue el general Francisco Franco. Por tanto, no es extraño que una de las primeras medidas de la reorganización del Ejército tras la Guerra Civil fuera el restablecimiento de dicho centro de formación, dando comienzo a la Tercera Época que aún hoy perdura. Para ello se aprobó en septiembre de 1940 una Ley en la que se definía la prioridad de los valores morales, como demuestra la cita con la que se abre esta comunicación, en la que se invocaba al honor para incentivar el estudio y dominio de idiomas. Todo ello estaba claramente definido en el artículo segundo:

[La Academia] Tendrá por finalidad educar, instruir y preparar moralmente a los futuros Oficiales del Ejército, para inculcarles las virtudes militares que exige el cumplimiento del deber, el patriotismo, la disciplina y el compañerismo, base principal de una fuerte y estrecha colaboración, al propio tiempo que se les proporcionan los conocimientos generales precisos para la profesión militar en orden a la organización, armamento, material e intervención en el combate, de las diversas Armas y Cuerpos⁴³.

Además, la Ley determinaba, entre otras cuestiones, el proceso de admisión de alumnos mediante un concurso-oposición, fijando que los exámenes de selección de la primera promoción comenzarían el 1 de junio de 1942. Se establecían seis pruebas: Reconocimiento médico y examen de aptitud física, demostración de suficiencia en geografía e historia de España (en la que se evaluaría al mismo tiempo el dominio gramatical) y en dibujo panorámico, ejercicios prácticos de análisis matemático, geometría y trigonometría rectilínea, y un examen de idiomas, a elegir entre el alemán, árabe, italiano, portugués, francés o inglés. Mientras el reconocimiento psico-físico y las pruebas de suficiencia eran eliminatorias sin calificación, se determinaba que los ejercicios prácticos y el examen “se conceptuarán mediante coeficientes

⁴³ Ley de 27 de septiembre de 1940 por la que se restablece en Zaragoza la Academia General Militar. *Boletín Oficial del Estado* –BOE– núm. 286, 12 de octubre de 1940.

que oportunamente serán fijados”, lo que nos da una idea de que ya desde un primer momento se pretendía hacer una selección de los alumnos adecuada al perfil buscado de oficial. En aquel momento se fijaba que la estancia en la AGM fuera de tres cursos de seis meses de duración cada uno, tras la cual los cadetes se incorporarían a las respectivas Academias Escuelas Especiales (Infantería en Toledo, Caballería en Valladolid, Artillería en Segovia, Ingenieros en Burgos, Intendencia en Ávila), de las que volverían a Zaragoza para llevar a cabo “durante seis meses el curso final de su carrera para estudiar y practicar el empleo combinado de las pequeñas Unidades de las distintas Armas y Servicios en el Combate”⁴⁴.

Tales disposiciones fueron desarrolladas en agosto de 1941 por unas instrucciones en las que se concretaban los detalles del proceso de selección y se establecía el método de enseñanza y el plan de estudios. Así, por ejemplo, se decía que no habría textos de estudio definidos para la oposición y que en el caso de la prueba de idiomas se podrían preparar con “obras extranjeras de Matemáticas y Literatura en los respectivos idiomas elegidos”. Más interesante resulta la “ponderación de dificultad o trascendencia” de las pruebas, para la que se establecían los siguientes coeficientes:

Análisis matemático, 5.

Geometría y Trigonometría, 5.

Idiomas: Alemán o árabe, 4; inglés, 3; francés o italiano, 2; portugués, 1,50⁴⁵.

Vemos, por tanto, que se daba una alta importancia a los idiomas de más interés para un Ejército que en aquellos momentos tenía a miles de soldados combatiendo en Rusia junto a las tropas de la Wehrmacht o desplegados en el Protectorado de Marruecos, mientras se le daba escasa importancia al francés, predominante en aquel entonces como segundo idioma en España. Además, es de resaltar la exigencia de dicha prueba, pues consistía en la lectura y traducción de un párrafo tomado de un texto científico o literario y un breve diálogo entre el concursante y el tribunal. En cuanto a la metodología de enseñanza, se concedía la máxima importancia a la formación práctica, intentando que no hubiera libros de texto y fomentando el uso de las obras de consulta que se estimaran necesarias y que la Biblioteca de la Academia tendría a disposición del profesorado y los alumnos. Es de reseñar que estaba previsto que los alumnos cursaran la enseñanza de idiomas durante todos los periodos de estancia en la AGM, previéndose además que si no existiesen profesores militares suficientes, podría recurrirse al

⁴⁴ Ídem.

⁴⁵ *Instrucciones...*, op. cit., disposición novena, DO- núm. 178, 12/08/1941, p. 605.

personal civil. Un ejemplo más de la importancia dada a la formación en este campo lo obtenemos de la ponderación de las asignaturas para el escalafonamiento, algo fundamental en el Ejército, pues determinaba la prioridad para la obtención de ascensos, destinos y cursos de perfeccionamiento. Así, los idiomas tenían los mismos coeficientes que en el proceso de selección inicial, por lo que el alemán o el árabe pesaban tanto como las asignaturas técnicas militares (armamento, tiro, táctica, topografía, etc.), más que la geografía, historia, física o química (coeficiente 3, como el inglés) y bastante más que la fisiología y la educación física (1,5)⁴⁶.

El último paso en este proceso de estructuración normativa fue la aprobación del reglamento para el régimen interior de la Academia, en el que se fijaba la plantilla de profesores de idiomas en un teniente coronel, cinco comandantes y tres capitanes. Además se desarrollaba la previsión inicial de existencia de profesores civiles en esta área:

Art. 71. Si por excepción justificada los Profesores de idiomas fuesen paisanos, serán designados de orden ministerial y dirigirán las clases guardando a los cadetes las consideraciones que las ordenanzas establecen para el Oficial en su trato con los inferiores.

Art. 72. El Profesor civil deberá exigir a los cadetes respeto y consideración, amonestándoles por las faltas que cometan y dando cuenta al Jefe de Estudios, con el cual se entenderá directamente. Calificará a los cadetes de forma análoga a la empleada por los Profesores militares, comunicando bimestralmente al Jefe de Estudios, con arreglo a los formularios, las calificaciones de su clase. Las faltas de los Profesores paisanos serán corregidas por el Director y con sanciones que pueden llegar hasta la suspensión de empleo y sueldo y la consiguiente propuesta para la separación⁴⁷.

Con la experiencia obtenida en el proceso selectivo y la docencia del primer curso terminado se fueron haciendo ajustes de forma casi inmediata. Así, ya en julio de 1943 se decidió que los cadetes deberían cursar en la AGM dos cursos, de un año de duración cada uno, a los que se sumaría un periodo de tres meses de duración tras su paso por las academias especiales⁴⁸. Y un año después se modificaron los planes de estudios, de forma que a los idiomas se les dedicarían anualmente cien horas, que en la AGM se debían centrar en el “estudio gramatical en el idioma elegido”, mientras que en los dos cursos de las academias especiales se deberían enfocar al “repaso general de conocimientos gramaticales; traducción directa de temas literarios y de

⁴⁶ Ídem, p. 611.

⁴⁷ *Reglamento para el régimen interior de la Academia General Militar*, de 31/08/1941. DO núm. 202, 10/09/1941.

⁴⁸ *Decreto sobre plan de estudios en la Academia General Militar*, de 16/07/1943. BOE núm. 199, 18/07/1943.

carácter militar; diálogo sobre temas usuales civiles y sobre terminología militar; traducción inversa⁴⁹.

Dentro del contexto de los últimos meses de la Segunda Guerra Mundial, es muy significativo que la convocatoria de plazas para el curso 1945-46 eliminara la ponderación interna de los idiomas (aunque se mantenían los seis inicialmente previstos), con lo que desaparecía el incentivo para los germanoparlantes. Además se reducía su coeficiente de importancia respecto a otras materias: Idiomas, 2; análisis matemático, 5; geometría y trigonometría, 5. Aun así, es posible hacerse una idea del nivel de exigencia por la precisión de que el tiempo máximo de duración de la prueba (que seguía siendo la lectura y traducción de un párrafo tomado de un texto científico o literario, seguido de un breve diálogo) quedaba fijado en una hora⁵⁰.

Puede considerarse que la fase de establecimiento y consolidación de *La General* terminó con el decreto de 12 de septiembre de 1945 que modificaba diversos artículos de la Ley de 1940. Las nuevas pruebas de ingreso eran básicamente las mismas que las llevadas a cabo por las primeras promociones y el plan de estudios global quedaba fijado en dos cursos anuales en la AGM, otros tantos en las Academias de las Armas y del Cuerpo de Intendencia y un segundo periodo en Zaragoza de tres meses de duración⁵¹. Tales disposiciones se plasmaron en unas nuevas instrucciones para la convocatoria de ingreso en las que se mantenía la posibilidad de optar y cursar los seis idiomas, todos con la misma ponderación de coeficiente 2, idéntico al de la prueba de geografía e historia de España y análisis gramatical, muy inferior al otorgado al análisis matemático, la geometría y la trigonometría (5), y sólo superior al del dibujo panorámico (1). Además se reducía el tiempo máximo de duración de la prueba por aspirante a quince minutos⁵². A falta de encontrar nuevos datos sobre los motivos de tal pérdida de relevancia de la competencia idiomática, es preciso remarcar que estas medidas se aprobaron al tiempo que España quedaba aislada en el contexto internacional de la postguerra mundial y el establecimiento de las Naciones Unidas. Por otro lado, esa circunstancia es similar a la que se

⁴⁹ Orden aprobando planes de estudio para la Academia General Militar y las academias especiales, de 19/12/1944. DO núm. 3, 05/01/1945.

⁵⁰ Academia General Militar. Convocatoria de ingreso, de 31/01/1945. DO núm. 31, 08/02/1945.

⁵¹ Decreto de 12 de septiembre de 1945, modificando diversos artículos de la Ley de 27 de septiembre de 1940, que restablece la Academia General Militar. DO núm. 218, 28/09/1945. Se basaba en la Ley de 17 de julio de 1945 por la que se modifica la de 27 de septiembre de 1940, que restableció la Academia General Militar. BOE núm. 201, 20/07/1945, que autorizaba al Ministro del Ejército a modificar las pruebas de ingreso, la estructura de la enseñanza y la forma de progreso de los cadetes.

⁵² Academia General Militar. Instrucciones para la convocatoria de ingreso, de 10/12/1945. DO núm. 278, 13/12/1945.

estaba viviendo en la Escuela Central de Idiomas, dependiente del entonces llamado Ministerio de Educación Nacional (NISTAL y YUSTE, s./f.)

En aquellos años el predominio del francés era absoluto en número de aspirantes y de ingresados, casi el 90%, como demuestran los datos recogidos en las memorias anuales de la Academia, de la que mostramos en la tabla 1 los de 1947 a modo de ejemplo. También es interesante observar que obtuvieron plaza para ingreso 401 de los 1063 aspirantes, es decir, un 37,72%, lo que corresponde casi exactamente con el caso del francés. Sin embargo, se aprecia que el inglés era el tercer idioma en las preferencias de los aspirantes pero el segundo entre los ingresados, con un porcentaje respecto a aspirantes claramente más alto de la media, pese a que todos los idiomas tenían la misma ponderación. Caso contrario es el del italiano, lo que, si bien el escaso número de datos hace que no sea una información muy relevante, quizá sea un indicio del escaso nivel formativo de quienes decían conocer el italiano frente a los opositores de otros idiomas. También puede advertirse el carácter residual y anecdótico de las opciones de los idiomas portugués y árabe.

Tabla 1. Pruebas de ingreso de idiomas en la AGM en 1947

1947	Aspirantes	Ingresados	Porcentaje ingresados / aspirantes
Francés	911 (85,70%)	345 (86,04%)	37,87 %
Italiano	72 (6,77%)	22 (5,23%)	30,56 %
Inglés	54 (5,08%)	25 (6,49%)	46,30 %
Alemán	20 (1,88%)	8 (1,99%)	40,00 %
Portugués	4 (0,37%)	1 (0,25%)	25,00 %
Árabe	2 (0,18%)		0,00 %

Fuente: Elaboración propia⁵³

⁵³ Academia General Militar (AGM), *Memoria del curso 1946-1947*, p,s 52 y 66.

2. EVOLUCIÓN EN LOS AÑOS CINCUENTA Y SESENTA

Tras unos años de funcionamiento del sistema, en 1950 se produjo una reforma integral que apenas afectó a la docencia en la AGM, aunque sí a su vida cotidiana y al conjunto de la enseñanza militar. Así se determinó que los oficiales de la Guardia Civil también realizaran en Zaragoza, “formando parte integrante de la respectiva promoción, los dos cursos necesarios para la promoción a Alféreces cadetes. (...) Se reintegrarán a la Academia General Militar, con su promoción, para las prácticas de conjunto de fin de carrera y su promoción a Tenientes del Cuerpo”⁵⁴. Por otro lado, se estableció el marco general de la formación de la oficialidad a lo largo de toda su carrera, estructurado en tres etapas: capacitación académica, especialización y aptitud. La primera era la correspondiente a la Academia General Militar o Academia Preparatoria Militar de Suboficiales, y las Academias Especiales. En lo referente a la AGM se reafirmaba la primacía de la formación moral y la creación de espíritu de cuerpo.

En cuanto a los idiomas, en la convocatoria para el curso 1952-53 se redujeron las opciones al árabe, francés e inglés, y se suprimió el diálogo que había de sostenerse entre el aspirante y el tribunal, por lo que la selección sólo se hacía mediante la lectura y traducción directa de un fragmento. Además se modificaron los coeficientes de importancia, manteniendo los idiomas el que ya tenían (2, igual que el dibujo panorámico), pero aumentando el del resto de pruebas. Así el de geografía e historia de España y análisis gramatical pasaba de 2 a 4, mientras el análisis matemático, la geometría y la trigonometría iban del anterior 5 a 6⁵⁵. Sin duda se trataba de una reducción notable del peso del conocimiento de idiomas en el proceso de selección y formación de los futuros oficiales. En esa misma línea había ido poco antes la modificación de los cuadros de distribución de materias del plan de estudios, en la que en el grupo “Idiomas-Dibujo” sólo se mencionaba el francés, con 60 lecciones “nuevas” y 15 de “repaso” en cada uno de los dos cursos a impartir en La General⁵⁶. Dentro de esta paulatina pérdida de importancia relativa de los idiomas en la selección y proyección profesional de los oficiales, en 1954 se dio un nuevo paso con un decreto que modificaba algunos preceptos relativos al ingreso en la AGM:

Artículo quinto.- Las pruebas de ingreso serán las siguientes:

⁵⁴ Ley de 13 de julio de 1950 sobre reclutamiento de oficialidad para el Cuerpo de la Guardia Civil. BOE núm. 195, 14/07/1950.

⁵⁵ Orden de 23 de diciembre de 1951 por la que se convoca concurso-oposición para cubrir 325 plazas de caballeros cadetes en la Academia General Militar. BOE núm. 11, 11/01/1952.

⁵⁶ Academia General Militar. Planes de estudio, de 06/09/1950. DO núm. 219, 28/09/1950.

Primera. Reconocimiento facultativo y examen de aptitud física.

Segunda. Idioma (a elegir entre árabe, francés e inglés)

Tercera. Dibujo panorámico.

Cuarta. Geografía de España, nociones de Geografía Universal y Análisis Gramatical.

Quinta. Análisis matemático; y

Sexta. Geometría y Trigonometría.

La aprobación en una sola convocatoria de las pruebas segunda, tercera y cuarta tendrá validez para dicha convocatoria y para las dos siguientes.⁵⁷

Unos años más tarde apareció, dividido en tres números consecutivos de la revista *Ejército*, un artículo del entonces comandante Ricardo Marzo Mediano, en un tono muy crítico con el sistema de selección e ingreso en la Academia. Por un lado demostraba con gráficas la facilidad con que se aprobaban las pruebas “de letras” (MARZO MEDIANO, 1965b: 39). Por otro, denunciaba una práctica que se había generalizado en una época de gran competencia para conseguir una plaza en la Academia:

Otra interesante observación que puede hacerse es la poca oscilación de las edades medias de ingreso y presentación. Esto evidencia el ciclo de ingreso. El aspirante empieza la preparación a los dieciséis ó diecisiete años. Pretende un solo objetivo: aprobar el primer Grupo [idiomas, dibujo, historia, geografía]. Normalmente lo consigue la primera vez. Entonces invierte dos, tres o cuatro años –por lo común- para el Grupo segundo [análisis matemático, geometría y trigonometría], e ingresa con la media de veinte años (MARZO MEDIANO, 1965b: 38).

En definitiva, el comandante cargaba contra el carácter memorístico de gran parte del temario y las pruebas, lo que se traducía en varios años de preparación exclusiva del opositor, con el consiguiente incremento de la edad de ingreso y la heterogeneidad de procedencias y experiencias de quienes conseguían aprobar. Para solucionar dichos problemas proponía la casi completa eliminación de los exámenes culturales, poniendo mayor énfasis en la importancia de un campamento militar de dos meses de duración, seguido de un curso escolar completo de “selección académica”, al final del cual se eliminara a los cadetes menos cualificados, a los que se darían facilidades para pasar a la escala de complemento o continuar como suboficiales profesionales. De hecho, cargaba especialmente contra el examen previo de idiomas, entrando en contradicción con su propia argumentación de que era una prueba sencilla y que no resultaba decisiva para la selección final de los aspirantes:

⁵⁷ Decreto de 21 de febrero de 1954 por el que se modifican determinados preceptos relativos al ingreso en la Academia General Militar. BOE núm. 61, 02/03/1954.

Entendemos que no está fatalmente unido el conocimiento de un idioma a la vocación militar. Las academias, en sus años de formación, pueden enseñar idiomas; pero ocurre que al no saber uno cuando el aspirante se presente supone que una magnífica vocación se vea desperdiciada. Se puede ser buen oficial sin saber francés (MARZO MEDIANO, 1965a: 5).

Para entender tal referencia al francés, es preciso recordar que este idioma seguía siendo el mayoritario, aunque no en un grado tan alto como veinte años antes. Así, en 1963 ingresaron con esta opción 180 cadetes (70,86%), frente a los 47 de inglés (18,50%), los 29 de alemán (11,41%) y los 18 de árabe (7,08%)⁵⁸.

Sin duda, se trató de unos años en que los idiomas tuvieron un carácter muy secundario en la selección, enseñanza e incluso en la vida cotidiana de los alumnos de la Academia. Por ejemplo, en el curso 1956-1957 sólo había ocho profesores de idiomas dentro del total de ciento ocho de la Jefatura de Estudios⁵⁹. Más significativo aun es el silencio en *Armas*, la revista de la AGM, cuyo primer número apareció en 1952. En ella se recogía tanto la vida académica “oficial” como numerosos artículos y colaboraciones de profesores y alumnos. Frente a continuas referencias a las prácticas de táctica y armamento, los comentarios jocosos acerca de las clases de equitación y la convivencia cuartelera, o los numerosos ejemplos morales y doctrinales, no hay un solo texto dedicado a los idiomas, ni desde un punto de vista pedagógico ni de repercusiones sobre el día a día de los cadetes. Sin embargo, sí que fueron apareciendo en dicha publicación algunos artículos sobre la aplicación del Convenio de Defensa con Estados Unidos y la llegada de material norteamericano, así como sobre academias militares análogas a la AGM, con especial incidencia de los relacionados con West Point, si bien con un tono enciclopédico de escaso interés.

A todo ello hay que añadir una extraña paradoja. Por un lado, se determinó que “los que aspiren a ingresar en el contingente de la Guardia Civil sólo podrán elegir entre el francés y el inglés”⁶⁰, lo que podría considerarse normal dado el final del Protectorado, en el que además el despliegue y necesidades de la Benemérita eran mucho menores que las del Ejército. Sin

⁵⁸ AGM. *Memoria del curso 1962-63*.

⁵⁹ AGM. *Memoria del curso 1956-57*, p. 26.

⁶⁰ *Instrucciones para las convocatorias de ingreso en la Academia General Militar*, de 09/06/54. DO núm. 140, 24/06/1954.

embargo, en las instrucciones para las convocatorias de ingreso en éste no sólo se mantuvo el árabe, sino que se recuperó el alemán, que había desaparecido durante cinco cursos⁶¹.

Mientras tanto, continuaba el predominio del francés como idioma preferido por los aspirantes al ingreso, como muestra muy gráficamente la memoria del curso 1956-57, donde un diagrama de barras muestra que seguía habiendo una proporción de 7 a 1 entre el francés y el inglés mientras que el alemán y el árabe eran irrelevantes (ver Fig. 1). Otro detalle a destacar en la misma gráfica es el alto número de aprobados de cursos anteriores y a los que se les convalidaba la prueba, tal y como recalcó el comandante Marzo en el artículo antes mencionado. Quizá para paliar tal desproporción, en la convocatoria para ingresar en 1960 se hizo un retoque, pues se recuperó la ponderación diferenciada entre idiomas: Dibujo, 2; árabe, alemán e inglés, 4; francés, 3; geografía, historia y gramática, 5; análisis matemático, geometría y trigonometría, 6⁶². En los años siguientes aumentó levemente el número de cadetes que ingresaban con idiomas minoritarios, como ocurrió en 1961, cuando veinte de los nuevos cadetes habían elegido el alemán y cuatro el árabe, frente a los 195 de francés y los 61 del inglés⁶³.

Es de destacar que en 1958 se aumentó el nivel de exigencia del examen de ingreso, cuya prueba de idiomas –la tercera de un total de seis- era evaluada por un tribunal compuesto por “un primer profesor, tres profesores y los titulares de los idiomas elegidos por los aspirantes” y que pasó a constar de dos ejercicios:

En el primero, el examinando deberá redactar, en un plazo máximo de cuarenta minutos, la traducción completa de varios fragmentos literarios del y al idioma elegido (con un máximo aproximado de 200 palabras), que se le facilitarán en copias escritas, previo sorteo entre la colección seleccionada por el Tribunal, común para todos los aspirantes de la misma tanda e idioma.

El segundo ejercicio consistirá en la lectura por cada aspirante de otro fragmento literario –distinto para cada uno de la tanda, pero de extensión y dificultad similar- del idioma correspondiente elegido por sorteo entre los previamente acotados en los libros o publicaciones que llevará a la

⁶¹ *Instrucciones para las convocatorias de ingreso en la Academia General Militar*, de 03/09/1956. DO núm. 213, 20/09/1956.

⁶² *Orden de 9 de octubre de 1959 por la que se anuncia convocatoria de ingreso en la Academia General Militar*. BOE núm. 264, 04/11/1959.

⁶³ AGM. *Memoria del curso 1960-61*.

prueba el Tribunal. La correcta pronunciación y acentuación serán, en este ejercicio, los extremos objeto de concepción⁶⁴.

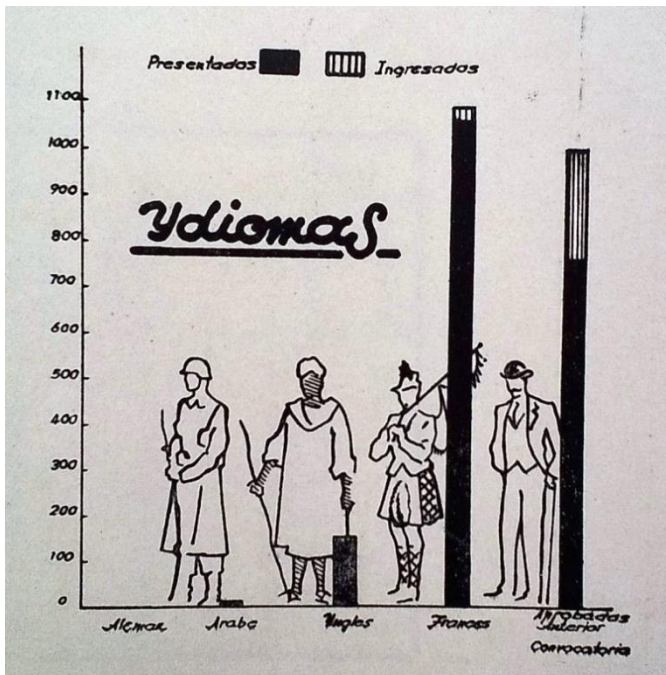


Fig. 1. Idiomas de los aspirantes a ingreso. AGM, *Memoria del curso 1956-57*, p. 51

3. LA DUALIDAD FRANCÉS-INGLÉS (1966-1992)

La situación descrita se mantuvo hasta mediados de los años sesenta, cuando comenzó una reforma integral de la enseñanza militar en los tres ejércitos mediante un decreto que fijaba las directrices a seguir y creaba el Centro Superior de Estudios de la Defensa Nacional⁶⁵. Posteriormente se aprobaron los criterios unificados para el ingreso en las academias generales de los tres ejércitos⁶⁶, las pruebas a realizar y los programas de las materias científicas, en las que se sumaba la física a las ya existentes, mientras desaparecían la geografía, la historia y la gramática⁶⁷.

⁶⁴ Convocatoria de ingreso. Instrucciones y programas para las convocatorias de ingreso en la Academia General Militar, de 23/07/1958. DO núm. 173, 02/08/1958.

⁶⁵ Decreto 69/1964, de 16 de enero, por el que se fijan las directrices para la organización de la Enseñanza Militar. BOE núm. 22, 25/01/1964.

⁶⁶ Decreto 3057/1964, de 24 de septiembre, para unificación de criterios sobre las condiciones de ingreso en la Academia General Militar, Escuela Naval Militar y Academia General del Aire. BOE núm. 244, 10/10/1964.

⁶⁷ Orden de 18 de septiembre de 1965 por la que se disponen las pruebas de que han de constar los exámenes de ingreso en la Academia General Militar, Escuela Naval Militar y Academia General del Aire y se aprueban los

Todo ello se plasmó en la convocatoria para la promoción que había de ingresar en 1966, en la que quedaron el inglés y el francés como únicas posibilidades a elegir en cuanto a idiomas (tabla 2). La prueba constaba de dos ejercicios consecutivos, de traducción directa e inversa, el primero en un plazo máximo de una hora y el segundo en treinta minutos, estando permitido el uso del diccionario. Ambos idiomas tenían idéntica ponderación y un carácter claramente secundario respecto al resto de las pruebas:

02.6 Todos los aspirantes deberán hacer constar en su instancia el idioma (francés o inglés) de que deseen examinarse. Los que hayan concurrido a convocatorias anteriores y tengan aprobado el primer grupo no necesitarán examinarse del idioma, aun cuando se hayan examinado de alemán o árabe (...)

04.04. Los exámenes de ingreso en la Academia General Militar abarcarán las pruebas siguientes:

1ª Reconocimiento facultativo.

2ª Pruebas de aptitud física.

3ª Examen psicotécnico (de carácter informativo).

4ª Análisis matemático y Geometría analítica (ejercicios escritos: práctico y teórico)

5ª Geometría y Trigonometría (ejercicios escritos: práctico y teórico)

6ª Física (ejercicios escritos: práctico y teórico)

7ª Idiomas (francés e inglés)

04.06. Para la debida ponderación de las pruebas se establecen los coeficientes de importancia siguientes: Cuarta prueba, seis. Quinta prueba, seis. Sexta prueba, cinco. Séptima prueba, cuatro. (...)

04.07. La suma de los productos de cada nota numérica por su coeficiente respectivo, dividida por cuatro (número de pruebas que se conceptúan numéricamente), determinará la calificación final que corresponde al aspirante. (...) ⁶⁸.

programas correspondientes a las pruebas de Análisis Matemático y Geometría Analítica, Geometría y Trigonometría y Física. BOE núm. 225, 20/09/1965.

⁶⁸ Orden de 23 de noviembre de 1965 por la que se convoca concurso-oposición para cubrir plazas de Caballeros Cadetes en la Academia General Militar (BOE núm. 293, 08/11/1965).

Tabla 2. Idiomas opcionales en las convocatorias de ingreso a la Academia General Militar, con indicación de su coeficiente de importancia

	1942	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60	61	62	63	64	65	66
Inglés	3	3	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	4	4	4	4	4	4	1
Francés	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3	3	3	3	3	3	1
Árabe	4	4	4	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	4	4	4	4	4	4	
Alemán	4	4	4	1	1	1	1	1	1	1						1	1	1	4	4	4	4	4	4	
Italiano	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1															
Portugués	1,5	1,5	1,5	1	1	1	1	1	1	1															

Fuente: Elaboración propia, a partir de las convocatorias de ingreso.

Es de destacar que tal reducción en el número de opciones lingüísticas se enmarcaba en una tendencia general en España, pues en 1963 se había introducido el inglés como materia obligatoria en las Escuelas Técnicas Superiores y se estaban llevando a cabo los trabajos que conducirían a la Ley General de Educación de 1970, cuya aplicación fue derivando hacia su casi monopolio en las aulas de todo el país (MARTÍN y RODRÍGUEZ, 2015: 424). Sin embargo, en aquellos años continuaba el predominio del francés en la AGM, aunque se observa un paulatino aumento del porcentaje de aspirantes que optaban por el inglés, que ya se aproximaban al 20%:

Tabla 3. Pruebas de ingreso de idiomas en la AGM

	Francés	Inglés	Porcentaje de Inglés
1970 Aspirantes	492	105	17,59
1971 Aspirantes	689	162	19,04
1972 Aspirantes	894	191	17,60
1973 Aspirantes	1042	253	19,54
1970 Ingreso	189	35	15,63
1971 Ingreso	190	44	18,80
1972 Ingreso	237	58	19,66
1973 Ingreso	270	65	19,40

Fuente: Elaboración propia⁶⁹

⁶⁹ AGM. *Memorias de los cursos 1969-70*, p. 53; *1970-71*, p. 62; *1971-72*, p.76; y *1972-73*, p. 92.

Pese a estas reformas, el sistema seguía siendo básicamente el mismo desde la refundación de la AGM, tanto en la selección de los aspirantes como en la formación recibida en el centro. Por ello el coronel José Izquierdo afirma que “los planes de estudios de la Academia General Militar, en su Tercera Época, se instrumentaron en dos etapas claramente diferenciadas, separadas por la reforma de la Enseñanza Superior Militar de 1973” (IZQUIERDO, ORTIZ DE ZÁRATE y APARICIO, 2011: 74). Ésta comenzó con un decreto que pretendía seguir los pasos de la Ley General de Educación de 1970, a fin de que la nueva estructura educativa militar se adaptara al sistema educativo general y así formalizar el rango de Educación Universitaria y Técnica Superior (ya reconocido por la Ley 97/1966), por lo que se exigía la superación del recién creado Curso de Orientación Universitaria (COU). Además, en la línea propuesta unos años antes por el comandante Marzo se reducía notablemente el número y dificultad de los exámenes de ingreso, pues las pruebas selectivas quedaban limitadas a las de aptitud física y psicotécnica, además del “conocimiento de un idioma moderno”⁷⁰.

En el caso del Ejército de Tierra, el nuevo sistema fue implantado por una Orden del Estado Mayor Central que agrupaba las pruebas antes citadas en un “examen previo”, en el que la prueba de aptitud psicotécnica se ampliaba para incluir el “nivel cultural”. Pero el peso del cribado de aspirantes recaía en un “curso selectivo” dividido en dos fases, campamento y escolar, con una duración total de un año, en el que no se impartía enseñanza de idiomas.

Además, se creaban en la estructura de la Academia los denominados “grupos de materias”, similares a los departamentos universitarios: I Capacitación militar, II Preparación científica, III Preparación humanística y IV Educación física y deportes⁷¹. Tuvo que pasar año y medio hasta que se aprobara el nuevo plan de estudios, que en el caso de los idiomas fijaba un total de 72 horas de clase anuales, dentro del III Grupo, que compartía con la asignatura de Religión (30), a las que se sumaban en tercer curso Derecho (65), Economía (70) y Geografía Militar (75), y en cuarto, Derecho (62), Sociología (48), Política (50) e Historia Militar (54). Además se establecía en cuanto a las competencias idiomáticas que:

Al finalizar la carrera, el alumno deberá alcanzar los siguientes niveles en pruebas sobre temas preferentemente relacionados con la profesión:

⁷⁰ Decreto 528/1973 sobre reforma de la Enseñanza Superior Militar para formación de oficiales de los Ejércitos de Tierra, Mar y Aire, de 09/03/1973 (DO núm. 77, 04/04/1973).

⁷¹ Reforma de la Enseñanza Superior Militar, de 03/05/1973 (DO núm. 101, 06/05/1973).

Comprensión (capacidad audio-intelectiva), 60 por 100, referida a una serie de pruebas expuestas en el idioma elegido, a base de frases cortas (de 15 a 20 palabras).

Conversación, 50 por 100, mediante la exposición breve de un tema preseleccionado, y capacidad de dar respuestas cortas a una serie de preguntas.

Composición, 40 por 100, mediante redacción breve sobre un tema propuesto, en el que se destaque la ortografía y el dominio de la sintaxis.

(...) Si bien el tratamiento de las asignaturas que se integran en este grupo [III] será a nivel universitario, deberá tenerse en cuenta que con ellas no se pretende hacer especialistas, sino enseñar a los militares un conjunto de conceptos fundamentales que les proporcionen un juicio riguroso y objetivo con el que afrontar los hechos de su quehacer profesional en la paz y en la guerra. En consecuencia deberá huirse de los planteamientos abstractos y verbalismos que, por no decir nada al alumno, lo cansan y distraen, impidiéndole llegar a comprender y relacionar los conceptos básicos⁷².

En el apartado de metodología, la misma disposición remarcaba que “como complemento de las clases, conviene que los alumnos tengan acceso en todo momento a un gabinete de idiomas dotado de cabinas magnetofónicas individuales” y que en todas las asignaturas del grupo se utilizaran técnicas de grupo. Tales disposiciones pedagógicas vinieron acompañadas por la construcción de dos nuevos edificios de camareras, aulas, laboratorios y gabinetes, con lo que se dio un importante salto cualitativo en la enseñanza.

Sin embargo, el plan de 1973 sólo tuvo vigencia durante cinco años, pues fue sustituido apenas unos meses después de que recibieran su despacho de teniente los alumnos de la XXXIII Promoción, la primera que lo había cursado. En el nuevo proceso de selección de los aspirantes desaparecía el curso escolar selectivo y se recuperaba parte de la importancia de las pruebas de conocimientos, quedando el conjunto estructurado en cinco pruebas: Reconocimiento médico, aptitud física, psicotécnico, de conocimientos humanísticos y científicos (de nivel COU, donde se incluían los idiomas) y de aptitud militar (la “quinta prueba”, un campamento militar de dos meses de duración en el que se eliminaba a un cierto porcentaje de plazas)⁷³. Todo ello se plasmó en el plan de estudios de 1981, que reorganizó el conjunto de los cinco años de formación, pero sin apenas afectar a la enseñanza de idiomas, que contaba con

⁷² *Plan de Estudios de la Academia General Militar*, de 20/12/1974. DO núm. 25, 31/01/1975.

⁷³ *Orden sobre actualización de la Enseñanza Superior Militar*, de 21/11/1978. BOE núm. 292, 07/12/1978.

70 horas de clase en primer curso y 85 en todos los demás⁷⁴. A su vez, en 1985 hubo un nuevo cambio, por el cual el quinto curso se desarrollaría íntegramente en Zaragoza, pero que tampoco repercutió sobre los idiomas⁷⁵. Este sistema estuvo en vigor hasta su sustitución en 1992.

Podría parecer que tal cantidad de cambios en apenas doce años tendrían que resultar en un deterioro de la formación impartida. Sin embargo, al menos en el caso de los idiomas, no sólo fue así, sino que tuvo consecuencias positivas. Es muy revelador el artículo publicado por el entonces teniente coronel Carlos Romero de Tejada en la revista *Ejército* en 1986, donde resumía algunos cambios positivos y que también ilustra sobre la mala situación anterior:

- a) El coeficiente aplicado a las calificaciones de idiomas obtenidas por aspirantes o alumnos de la AGM ha pasado, en diez años, de cero a igualarse con el correspondiente a otras asignaturas colocadas desde siempre, en este aspecto, delante de todas las demás.
- b) En un plazo de tiempo semejante, se ha pasado de una o dos clases (cuarenta y cinco o noventa minutos), a cinco sesiones semanales de cincuenta y cinco minutos cada una.
- c) Los grupos de alumnos, a la hora de impartirse estas clases, estaban constituidos orgánica o alfabéticamente, con la consiguiente mezcolanza de los que, por razones previas a su ingreso en la Academia, tenían un nivel de conocimiento apreciable con los que, por las mismas u otras razones, apenas tenían los más elementales.
- d) Aparte de su clasificación por niveles de conocimiento, esos grupos se han reducido en un cincuenta por ciento. Los quince alumnos que en la actualidad constituyen cada uno de ellos “tocan” a una media de 18 minutos de participación activa por semana, frente a los tres minutos de hace apenas un lustro. Bien es cierto que ello se debe en gran medida a la sensible reducción de las promociones, pero no lo es menos que también al adecuado aumento en la plantilla del profesorado, en la que se incluye un competentísimo personal civil.
- e) Ya se han efectuado, y parece estar en el ánimo de las autoridades a las que compete, intercambios con alumnos de Academias extranjeras, (...)
- f) Las clases de idiomas gozan de un dinamismo insospechado poco tiempo atrás, propiciado por el escaso número de alumnos por aula, por la utilización de vídeos, cassettes, publicaciones de actualidad, y un circuito cerrado de T.V. (ROMERO DE TEJADA, 1986: 29-31).

También son muy interesantes los datos que aportaba el citado artículo sobre el incremento del número de alumnos acreditados como “posee”⁷⁶ y lo que el autor denominaba “espectacular

⁷⁴ Orden 157/1981, de 3 de noviembre, por la que se aprueba el plan de estudios para la formación completa de oficiales de la Escala Activa de las Armas y Cuerpos de Intendencia y de la Guardia Civil. BOE núm. 275, 17/11/1981.

⁷⁵ Oficio de la Dirección de Enseñanza, Ref. 61/STECN/ ENS, núm. 51.478, de 15 de marzo de 1985. Citado por IZQUIERDO, 2011: 81.

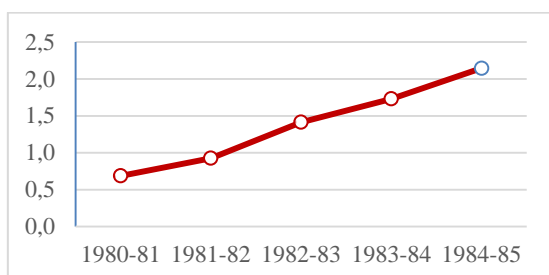
desplazamiento de las preferencias por el idioma inglés” (1986: 31), basándose en los totales de alumnos que cursaban cada idioma en cinco cursos, entre 1980 y 1985 (tabla 4).

Tabla 4. Evolución de la proporción de alumnos de idiomas en la AGM

Curso	Inglés (I)	Francés (F)	Ratio I/F
80-81	517	753	0,687
81-82	555	600	0,925
82-83	489	346	1,413
83-84	505	292	1,729
84-85	309	144	2,146

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de Romero de Tejada.

Gráfica 1. Evolución de la ratio Inglés / Francés en el total de alumnado de la AGM



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de Romero de Tejada.

Esa impresión se refuerza con los datos dentro de cada promoción, para lo que son muy interesantes las memorias de curso, pues en algunas de ellas aparece directamente el encuadramiento de los alumnos separados por el idioma en el que recibían la docencia a lo largo de los cuatro cursos que se realizaban en la Academia (HERRANDO y ESCRIBANO, 2015). En la tabla 5 y la gráfica 2 se ha expresado un resumen de tales datos y se puede comprobar cómo se invirtió la proporción relativa entre el inglés y el francés entre 1975 –año en que ingresó la promoción XXXV- y 1984 –cuando lo hizo la XLIV-; el inglés superó la mitad de los alumnos con

⁷⁶ La Orden Ministerial núm. 104/1981, de 21 de julio, por la que se regulan las normas para la obtención de las aptitudes de idiomas en las Fuerzas Armadas (Boletín Oficial del Ministerio de Defensa –BOD- núm. 91, 30/07/1981) había establecido un sistema de acreditaciones en tres niveles: “Conoce” (similar al actual A2), “Posee” (B2) y “Domina” (C).

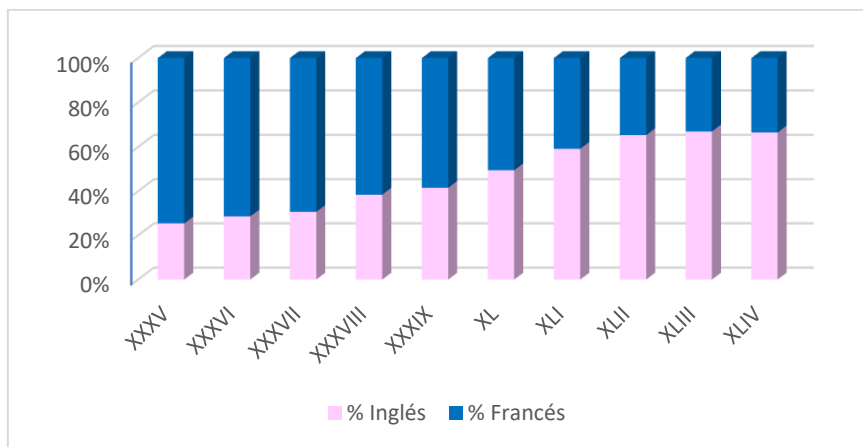
la XLI, que ingresó en septiembre de 1981. Es de resaltar que esa evolución es paralela a la implantación de la segunda etapa de la Educación General Básica y el Bachillerato Unificado Polivalente establecidos por la Ley de 1970 y donde se dio protagonismo al inglés, que fue relegando al modelo anterior centrado en el francés como segundo idioma (DÍAZ-CORRALEJO, 2011: 123).

Tabla 5. Relación entre idiomas por promociones

Año	1975	1976	1977	1978	1979	1980	1981	1982	1983	1984
Promoción	XXXV	XXXVI	XXXVII	XXXVIII	XXXIX	XL	XLI	XLII	XLIII	XLIV
% Inglés	25,40	28,57	30,63	38,44	41,57	49,50	59,18	65,33	66,95	66,53
% Francés	74,60	71,43	69,37	61,56	58,43	50,50	40,82	34,67	33,05	33,47

Fuente: Elaboración propia⁷⁷

Gráfica 2. Relación entre idiomas por promociones



Fuente: Elaboración propia⁷⁸

Esa tendencia favorable al inglés se reforzó en la segunda mitad de los años ochenta, en el marco global de la reforma de la enseñanza militar (ADÉ PORTERO, 2016). A ello se unió la incorporación de España a la OTAN y la normalización de los criterios de evaluación y acreditación de competencias lingüísticas (VEGA y GUERRERO, 1997). El resultado de todo ello

⁷⁷ AGM, memorias de los cursos 1977-78, pp. 42-43; 1978-79, pp. 40-41; 1979-1980, pp. 73-82; 1980-81, pp. 28-31; 1981-82, p. 16; 1983-1984, pp. 42-51; y 1984-85, p. 15.

⁷⁸ Idem

fue la consideración del inglés como única segunda lengua para el ingreso y la docencia en la Academia General Militar a partir de 1992⁷⁹.

CONCLUSIONES

Pese a que el objetivo fundacional de la Academia General Militar era el fortalecimiento en valores de los alumnos y la creación de un espíritu de cuerpo, en sus primeros años de vida hubo un notable interés por seleccionar y formar a los cadetes en los idiomas que más precisaba el Ejército en sus despliegues internacionales. Sin embargo, esa etapa fue breve y dejó paso a otra en que esta materia se convirtió en una asignatura con escasa trascendencia en la selección de los aspirantes al ingreso, la enseñanza de los alumnos y la vida cotidiana de éstos. Tal situación sólo cambió en los años setenta, cuando la profunda transformación del sistema de enseñanza revalorizó el papel de los idiomas dentro del plan de estudios, al tiempo que se dotaba a los profesores de nuevas instalaciones y medios. De hecho, cuando el Ejército empezó, a finales de los años 80, a enviar personal y unidades a misiones internacionales en el marco de la ONU y la OTAN, contaba con suficientes oficiales con un nivel de idiomas adecuado para realizar su trabajo (véase el gráfico en SÁNCHEZ BARBERO, 1997: 50).

En el caso concreto del inglés, pasó de ser elegido por apenas un 5% de los opositores a superar al francés a comienzos de los años ochenta, dentro de una tendencia paralela a la de la sociedad española. Para poder enmarcar con mayor precisión la presente línea de investigación, queda pendiente para un estudio posterior el análisis de la utilización de materiales pedagógicos y la formación del profesorado en centros norteamericanos, a fin de determinar el grado de la influencia norteamericana sobre la formación de los oficiales españoles, y si ésta se limitó al campo idiomático.

⁷⁹ Orden 60/1992, de 30 de julio, por la que se aprueban los planes de estudios para la enseñanza militar de formación de Grado Superior de los Cuerpos Generales de los Ejércitos y del Cuerpo de Infantería de Marina. BOE núm. 188, 06/08/1992.

BIBLIOGRAFÍA

- ADÉ PORTERO, I. (2016). *La reforma de la enseñanza militar en España (1982-1991)*. Tesis doctoral, Universidad de Zaragoza. Inédita, consultada por cortesía de la autora.
- DÍAZ-CORRALEJO CONDE, J. (2011). "Evolución del Francés Lengua Extranjera en España", en *Participación Educativa*, 16. Madrid: Consejo Escolar de Estado, pp. 122-132.
- HERRANDO RODRIGO, I. Y ESCRIBANO BERNAL, F. (2015). "Evolución de la enseñanza de idiomas en la Academia General Militar: fuentes para su estudio", en *Dimensión exterior y modernización del sector español de la Defensa, de 1950 a la actualidad*, Universidad de Salamanca.
- IZQUIERDO, J., ORTIZ DE ZÁRATE, J.R. Y APARICIO, Á. (2011). *La Academia General Militar. Crisol de la oficialidad española*. Zaragoza: Institución Fernando el Católico.
- MARTÍN GARCÍA, O.J. Y RODRÍGUEZ JIMÉNEZ, F.J. (2015). "The Engaging Power of English-Language Promotion in Franco's Spain", en *Contemporary European History*, 24. Londres, Cambridge University Press, pp. 415-433.
- MARZO MEDIANO, R. (1965a). "Ideas sobre el ingreso en la Academia General Militar I" en *Ejército*, 307. Madrid: Ministerio de Defensa, pp. 3-6.
- (1965b). "Ideas sobre el ingreso en la Academia General Militar II", en *Ejército*, 308. Madrid: Ministerio de Defensa, pp. 35-40.
- (1965c). "Ideas sobre el ingreso en la Academia General Militar III", en *Ejército*, 309. Madrid: Ministerio de Defensa, pp. 13-20.
- NISTAL RAMÓN, T. Y YUSTE LÓPEZ, N. (s. d.). "Fondos de la Escuela Central de Idiomas en el Archivo Central de la Secretaría de Estado de Educación (1945-1970)". <[http://www.mecd.gob.es/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/archivo-central/educar-archivos/idiomas/Escuela-Central-Idiomas/Escuela Central Idiomas.pdf](http://www.mecd.gob.es/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/archivo-central/educar-archivos/idiomas/Escuela-Central-Idiomas/Escuela%20Central%20Idiomas.pdf)> [Consulta el 15 de septiembre de 2016].
- ROMERO DE TEJADA, C. (1986). "Idiomas en la Academia General Militar" ,en *Ejército*, 601. Madrid: Ministerio de Defensa, pp. 29-31.
- SÁNCHEZ BARBERO, J. (1997). "La torre de Babel", en *Ejército*, 680. Madrid: Ministerio de Defensa, pp. 47-51.

VEGA FERNÁNDEZ, J.M. Y GUERRERO ACOSTA, J.M. (1997). "Los idiomas en misiones internacionales: Hacia un mejor aprovechamiento de los perfiles lingüísticos", en *Ejército*, 680. Madrid: Ministerio de Defensa, pp. 52-55.

GÉNESIS DE LA ASISTENCIA MILITAR A ESPAÑA EN LA GUERRA FRÍA⁸⁰

LORENZO DELGADO GÓMEZ-ESCALONILLA (*Instituto de Historia, CCHS-CSIC*)

PABLO LEÓN AGUINAGA (*Centro Universitario de la Defensa, Zaragoza*)

Resumen

A comienzos de los años 50 del siglo pasado las Fuerzas Armadas españolas empezaron a buscar en el exterior los medios para poner en marcha su modernización, conscientes de que su capacidad de disuasión había quedado obsoleta. La alianza militar con Estados Unidos facilitó aquel proceso, puesto en marcha con la constitución del *Military Assistance Advisory Group* (MAAG) y los Comités de Enlace de los tres ejércitos españoles (CEMAG, CEMA, CEFFAA). Este texto narra los pasos iniciales de aquel proceso tanto en materia de suministros de material militar como, sobre todo, de adiestramiento y reforma de la enseñanza militar. Para ello, se partirá del análisis de documentación primaria, inédita en su mayoría, tanto de los dos países directamente concernidos, como de Francia, país que siguió atentamente un proceso que afectaba a sus intereses económicos y estratégicos.

Palabras clave: España, Estados Unidos, Francia, Asistencia Militar, Guerra Fría.

Abstract

In the early 1950s, the Spanish Armed Forces, fully aware of the obsolescence of its and dissuasive capability, searched abroad for the hardware and know-how required for its modernization. The military alliance with the United States jumpstarted such process with the establishment of a U.S. Military Assistance Advisory Group (MAAG) and the liaison units at the three branches of Spanish Armed Forces (CEMAG, CEMA, CEFFAA). This paper deals with the initial steps of such process both concerning the supply of military hardware and, above all, in the area of training and military education reform. In doing so, it will rely upon the analysis of primary documentation not only from the two nations involved, but also from France, a country that

⁸⁰ Este trabajo se ha desarrollado en el marco de los proyectos de investigación *El factor internacional y la transformación de las Fuerzas Armadas (1953-1982): diplomacia de defensa y transferencia de tecnología* (Centro Universitario de la Defensa de Zaragoza, 2014-09), y *La modernización del sistema educativo y científico español en su dimensión internacional, 1953-1986* (Ministerio de Economía y Competitividad, HAR2014-58685-R).

Siglas de archivos empleadas: Archivo General Militar-Ávila (AGM-Av), Archivo Histórico del Ejército del Aire (AHEA), Archives du Ministère des Affaires Étrangères-France (AMAE-F), Centro Documental de la Memoria Histórica-Archivo Fundación Nacional Francisco Franco (CDMH-AFNFF), U.S. National Archives & Records Administration (NARA), Service Historique de la Défense-Ministère de la Défense (SHD-MD).

closely monitored the Spanish-American military connection as it concerned Paris economic and strategic interests.

Keywords: Spain, United States, France, Military Assistance, Cold War

La exposición de las Fuerzas Armadas españolas (FAS) al influjo norteamericano ha sido destacada por los especialistas en la historia militar del país durante el franquismo y la Guerra Fría, señalándose su importancia como elemento dinamizador (CARDONA, 2003: 235 y 2008: 185; PLATÓN, 2001: 122-123). De forma global, se produjo un cambio fundamental en la modernización de las enseñanzas impartidas en las escuelas y centros de adiestramiento españoles, gracias al material, los planteamientos doctrinales, los conocimientos tácticos y los sistemas de organización de procedencia norteamericana (SERRANO DE PABLO, 1968: 15-16; LIBERAL, 1993: 185; BARRACHINA, 2002: 20-21). Asimismo, se reconoce que la formación recibida aparejó una reforma de los procedimientos y organización, al tiempo que permitió una familiarización con material y conceptos operativos modernos. En contrapartida, se ha subrayado el egoísmo y cortoplacismo de los intereses norteamericanos, a los que quedaron subordinadas las expectativas españolas (VIÑAS, 2003: 300 y 2005: 95).

El proceso de renovación y modernización del material militar, la actualización de procedimientos técnicos y logísticos, y la transformación de la enseñanza y la instrucción militar, con todas sus limitaciones, fueron espoleados y moldeados en buena medida por el vínculo militar con Estados Unidos. Miles de oficiales y suboficiales españoles (entre 9.100 y 9.800 hasta mediados de los años setenta) participaron en algunos de los múltiples programas de formación coordinados por el Departamento de Defensa⁸¹. Asimismo, cientos de técnicos e instructores norteamericanos trabajaron con los militares españoles, tanto en territorio nacional como en el extranjero. En dicho período el cómputo total del programa de entrenamiento habría alcanzado

⁸¹ Los programas de formación militar norteamericanos para extranjeros se denominaron extraoficialmente *Military Assistance Training Program* (MATP) hasta 1976, administrado por el Departamento de Defensa. Desde ese año, y tras un largo pulso entre Ejecutivo y Legislativo, buena parte de los programas de formación quedaron bajo el paraguas del hoy vigente *International Military Exchange Training Program* (IMET), pilotado por el Departamento de Estado pero gestionado por Defensa (KIFER, 2008: 46-60).

los 32.815.000\$ (BARRACHINA, 2002: 19; LEFEVER, 1976: 87)⁸². Sobre el alcance de los programas de formación financiados por el *Military Assistance Program* (MAP) en España las valoraciones han sido diversas, si bien todas señalan el impacto modernizador que tuvo en un ejército que había permanecido al margen de las espectaculares transformaciones tecnológicas y organizativas experimentadas desde la II Guerra Mundial.

Hasta la fecha, pues, el conocimiento sobre el desarrollo e impacto de la modernización del Ejército proporcionada por aquel proceso de apertura hacia el exterior es muy limitado: algunas grandes cifras, una visión somera acerca de sus efectos en la mejora de la capacitación técnica, o referencias puntuales sobre la progresiva adaptación a los métodos operativos de la OTAN. Valoraciones en su mayor parte producto de reflexiones individuales basadas en la memoria de los participantes españoles o en un acceso parcial a documentación española y, en bastante menor medida si cabe, norteamericana o de otros países.

1. INTERESES ESTRATÉGICOS Y APROXIMACIÓN HISPANO-NORTEAMERICANA

La política de contención norteamericana frente a la Unión Soviética revalorizó la posición geográfica de España y la necesidad de incluirla en su sistema de alianzas. A finales de 1947, el Policy Planning Staff y el National Security Council llegaban a la conclusión de que no existía una alternativa al franquismo acorde con sus intereses, por lo que debía favorecerse la paulatina normalización de las relaciones bilaterales. El enclave estratégico peninsular y el anticomunismo del franquismo eran valores al alza⁸³. Las fricciones entre el Pentágono y el Departamento de Estado respecto a España daban un cierto margen a los dirigentes franquistas para hacer guiños a los sectores más proclives a agrupar fuerzas contra el comunismo.

Desde comienzos de 1950, los responsables de la planificación militar norteamericana demandaban con insistencia una revisión definitiva de la política hacia España que permitiera su incorporación a la defensa común de la OTAN, a pesar de las objeciones que mostraban al

⁸² La cifra más conservadora en el segundo, que computa 9.189 para el periodo comprendido entre 1950 y 1973 (7.889 de ellos formados en EE.UU. y 1.290 en otros lugares).

⁸³ «Mr. George F. Kennan of the Policy Planning Staff to the Secretary of State and the Under Secretary of State», y «Annex. U.S. Policy toward Spain», 24 de octubre de 1947. *Foreign Relations of United States (FRUS) 1947. Western Europe*, Washington D.C., United States Government Printing Office, 1972, vol. III, pp. 1091-1095. El contexto que rodeó aquella decisión ha sido recientemente integrado en la historiografía (HUALDE, 2016: 189-206).

respecto Gran Bretaña y Francia⁸⁴. En el verano de aquel año estallaba la guerra de Corea. La psicosis de la amenaza comunista movilizaba cada vez a más sectores de la sociedad norteamericana y se trasladaba a sus órganos legislativos. Antes de acabar el año la ONU revocó las sanciones diplomáticas contra el franquismo, a lo que siguió el retorno de los embajadores y la paulatina entrada de España en diversos organismos internacionales, con el voto favorable de Estados Unidos. El Departamento de Estado autorizó finalmente que se desarrollaran contactos preliminares para conocer la disponibilidad española a aceptar la instalación de bases militares americanas en su territorio. Tras la llegada a Madrid a comienzos de 1951 del embajador Griffis se iniciaron las conversaciones exploratorias que iban a orientar la agenda bilateral, reconstruidas por la historiografía en oleadas sucesivas (VIÑAS, 1981 y; 2003; MARQUINA, 1986; LIEDTKE, 1998; JARQUE, 1998; HUALDE, 2016).

En el mes de marzo se realizó una primera estimación sobre el potencial de las FAS. Su efectividad y preparación para combatir eran calificadas como «insignificante defensivamente e inexistente ofensivamente». El principal «activo militar» de España, aparte de su situación geográfica, era su «potencial mano de obra». España no estaba llamada a contribuir directamente en la contención de un posible ataque soviético, sino que se concebía como espacio de reagrupamiento y plataforma de despliegue. En ese sentido, se estimaba que el ejército español podría retrasar un avance a través de los Pirineos durante unas dos semanas⁸⁵. Un panorama similar trazaba otro informe elaborado por el Estado Mayor Combinado de las Fuerzas Armadas francesas. Del mismo se infería «la imposibilidad en que se encuentra el país de mantener fuerzas navales y aéreas potentes y modernas, en razón de las deficiencias de su industria pesada y de la modicidad de sus recursos financieros». Su principal activo militar radicaba en su infantería, muy numerosa aunque con limitaciones de equipamiento. Ante un posible conflicto que enfrentase a la alianza occidental con el bloque soviético, a España le resultaría complicado permanecer neutral y por ello la hipótesis más plausible desde una concepción europea era que sirviese como base logística y plataforma aérea de la OTAN, o como cabeza de puente en caso de responder a un planteamiento estrictamente americano⁸⁶.

⁸⁴ «Memorandum for the Secretary of State», 8 de mayo de 1950. NARA, RG 59, Lot Files, Office of Western European Affairs (LF-OWEA) 1942-58, Spain, Box 10.

⁸⁵ «Capability of Spain to Defend the Spanish Pyrenees Line, Including an Analysis of Terrain Northeast of the Ebro River», 1 de marzo de 1951, recogido en «Spain», y «Annex: Summary and Evaluation of Spanish Armed Forces», 22 de junio de 1951. NARA, RG 59, LF-OWEA 1942-58, Spain, Box 10.

⁸⁶ «Le potentiel militaire espagnol au printemps 1951», 25 de mayo de 1951. SHD-MD, GR 12 S 110.

El cambio de tendencia para integrar poco a poco a las FAS en el dispositivo defensivo occidental se debió a la iniciativa norteamericana. Hasta entonces los responsables militares españoles conscientes de la precaria capacidad operativa de sus efectivos humanos y materiales, aunque se alardease en público de lo contrario, debían contentarse con pequeñas escaramuzas para conseguir algo de información y asistencia técnica. Un primer indicio de ese cambio en ciernes fue el ofrecimiento del departamento de defensa para que un pequeño contingente de jefes y oficiales del ejército de tierra español realizasen cursos formativos en estados unidos. La invitación dio lugar a unas normas sucintas para regular esas estancias, que se mantendrían hasta el final de aquella década⁸⁷. El acercamiento militar subió de nivel con la invitación formulada en el mes de julio al ministro español del aire, el general González Gallarza, para que hiciese parada en estados unidos y visitase las principales bases aéreas y los centros de construcción aeronáutica. Era el primer ministro español que realizaba una estancia oficial en el país americano tras el establecimiento del régimen franquista⁸⁸. A finales de ese mes se producía la visita y entrevista con franco del almirante Sherman, jefe de la flota combinada norteamericana. el dictador le trasladó su disposición a colaborar en la defensa de Europa occidental y negociar los términos de esa cooperación a cambio de asistencia económica y militar⁸⁹.

Poco después, dos equipos de especialistas norteamericanos, militares y económicos, se desplazaron a España por espacio de varios meses e hicieron un estudio más en profundidad de las condiciones del país y las principales instalaciones militares españolas. En los meses finales de 1951 los informes de aquellas misiones estaban a disposición de las agencias norteamericanas que debían preparar los detalles de las negociaciones. Tal y como aquellos aconsejaban, el acuerdo para la instalación de bases se debatiría en paralelo a las demandas de ayuda que formulaban los dirigentes españoles (VIÑAS, 1981: 126-127 y 2003: 142-149).

Las negociaciones se prolongaron por espacio de más de un año, con posiciones de partida bastante distanciadas entre las desmesuradas expectativas españolas y la convicción

⁸⁷ Esas normas contemplaban tan sólo el requisito de conocimiento del inglés, el alojamiento en residencias de los centros de instrucción y la cuantía de las dietas. «Normas para la elección de Jefes y Oficiales de nuestro ejército que han de realizar cursos en los EE.UU.», junio de 1951. AGM-Av, 20620.

⁸⁸ «États-Unis-Espagne. Le Ministre de l'Air espagnol est invité par l'Etat Major américain», 27 de junio de 1951. AMAE-F, Amérique, Etats-Unis 1944-52, vol. 187. Despacho de la Oficina de Información Diplomática (OID), 2 de julio de 1951. CDMH-AFNFF, doc. 6889. La prensa española se hizo amplio eco de esta visita, también la militar. Sirvan de ejemplos los números 127 y 128 de *Revista de Aeronáutica* (junio y julio 1951)..

⁸⁹ Sobre la preparación inicial de las negociaciones desde la óptica norteamericana vid. la documentación contenida en *FRUS, 1951*, vol. IV, part 1, pp. 773 y ss. Los despachos emitidos por la OID en CDMH-AFNFF, doc. 6806.

norteamericana de que acabarían aceptando un programa de equipamiento militar mucho más reducido. Mientras tanto, tuvieron lugar las primeras estancias y visitas formativas de españoles a centros y escuelas militares norteamericanas, de las que se hicieron eco revistas profesionales como *Ejército*⁹⁰. También se produjo la incorporación de las primeras cantidades significativas de material militar (de uso no letal) norteamericano a las FAS, destacando los primeros Jeep del Ejército, al tiempo que exhibiciones de reactores norteamericanos y escalas de buques de la VI Flota mostraban lo que podía estar por llegar⁹¹.

Al firmarse los acuerdos, el 26 de septiembre de 1953, el embajador norteamericano entregó por separado al ministro español de Asuntos Exteriores una carta confidencial que recogía el compromiso de su gobierno de aportar una suma total de 465 millones de dólares, durante un periodo de cuatro años, «sujeta a las apropiaciones del Congreso»⁹². Tal fue el precio acordado por ambas partes para dar carta blanca a Estados Unidos en la utilización del territorio español según sus necesidades estratégicas pues, aunque el acuerdo no contemplase la asociación militar de España con la Alianza Atlántica, las facilidades militares otorgadas a la potencia americana se utilizarían «en apoyo y en consonancia con los planes de defensa de la OTAN»⁹³.

Para el gobierno norteamericano, aquel acuerdo no representaba más que «un mero eslabón en una larga cadena». Para España, en cambio, suponía el final de una neutralidad secular al tiempo que Franco había puesto «frente a frente a su pequeño país pobre y a la mayor potencia del mundo; el diálogo entre dos interlocutores tan desiguales no se presume fácil»⁹⁴. Desde la óptica del régimen franquista los réditos políticos pesaron más que las consideraciones militares. Los pactos significaban dejar atrás definitivamente la cuarentena impuesta a la dictadura. Hasta entonces su política exterior se había caracterizado por «su aspecto esencialmente defensivo», atenta al objetivo central del régimen: «durar». En lo sucesivo, el eje central de su acción internacional iba a pivotar sobre la alianza americana. Al asumir esa decisión y junto al

⁹⁰ Véase a título ilustrativo la visita de una delegación del arma de Ingenieros a las bases de la USAF en Alemania, Tcol. Ángel RUIZ MARTÍN: “La cuestión de los puentes militares”, *Ejército*, 141 (Octubre 1951) y, sobre todo, Cte. Juan Manuel SACHO-SOPRANÍS: “Diez Meses en Fort Belvoir”, *Ejército*, 154 (Noviembre 1952).

⁹¹ Véase, Capitán José CAVESTANY BASTIDA: “Entrenamiento del Jeep”, *Ejército*, 143 (diciembre 1951). La primera exhibición de reactores norteamericanos tuvo lugar, previa escala en Barajas, durante la Feria de Abril de Sevilla en 1951, *Revista de Aeronáutica*, 125 (abril 1951). Se trató de dos escuadrillas de F-84.

⁹² Además de las menciones sobre el proceso negociador recogidas en la bibliografía citada, las principales alternativas del mismo y sus contenidos esenciales pueden consultarse en «Details of Spanish Base Negotiations», 26 de septiembre de 1953, y «The Negotiations», octubre de 1953. NARA, RG 59, LF-OWEA 1942-58, Spain, Box 3. Véase también *FRUS, 1952-1954*, vol. VI, part 2, pp. 1835 y ss.

⁹³ «Background on Spanish Agreements», 13 de octubre de 1953. NARA, RG 59, LF-OWEA 1942-58, Spain, Box 3.

⁹⁴ «Signature du Pacte hispano-américain», 2 de octubre de 1953. AMAE-F, Europe, Espagne 1944-60, vol. 166.

espaldarazo internacional que suponía, se podía augurar que la ayuda americana «le permitiría reforzar el potencial militar y económico de un país abrumado por la pobreza y el atraso tecnológico». Pero los dirigentes españoles que negociaron aquellos convenios tampoco podían ignorar que, en el futuro, importantes decisiones sobre la seguridad española se tomarían en otros lugares y por otras personas, pues en definitiva las «bases se encuentran al servicio de una estrategia Atlántica en cuya elaboración no participa»⁹⁵. Desde la óptica norteamericana, aquel acuerdo estaba dictado por la mera conveniencia y se concebía como un compromiso limitado al terreno militar.

2. ESBOZO INICIAL DE LA ASISTENCIA MILITAR AMERICANA

Desde la óptica militar española las expectativas puestas en la colaboración con Estados Unidos eran considerables, sobre todo dada la carencia de material moderno existente y la imposibilidad de acceder al mismo sin un patrocinio exterior. Sin embargo, esas expectativas tampoco estaban exentas de recelos. En el seno de las FAS los acuerdos con Estados Unidos fueron recibidos sin críticas públicas pero, al mismo tiempo, sin un entusiasmo manifiesto. Pesaba toda una corriente de antiamericanismo que venía de décadas atrás y que conceptuaba a los americanos como un pueblo con un poderoso arsenal técnico pero sin valores castrenses y morales comparables a los españoles (FERNÁNDEZ DE MIGUEL, 2012: 263-286).

La llegada del material americano (a cargo del MDAP) generaba expectación, pero también incertidumbres, ya que buena parte de su personal y sobre todo sus cuadros iban a necesitar una formación adecuada para su manejo, lo que implicaba la realización de cursos (a cargo del MAP) en los centros de adiestramiento americanos. Con las miras puestas en facilitar el acceso de los militares españoles a esa formación, tan sólo un mes después de la firma de los pactos se organizaron y pusieron en funcionamiento Escuelas Regionales de Idiomas, con un marcado sesgo hacia la enseñanza del inglés⁹⁶. Además, como avanzaba el Agregado Aéreo en Washington, habría que preparar a los candidatos españoles para acoplarse a un sistema de vida y enseñanza en centros de instrucción norteamericanos que difería en muchos aspectos del

⁹⁵ «De la conception espagnole de la souveraineté», 16 de octubre de 1953. AMAE-F, Europe, Espagne 1944-60, vol. 165 y 166.

⁹⁶ «Instrucción 553-48. Organización y funcionamiento de las Escuelas Regionales de Idiomas», 31 de octubre de 1953. AGM-Av, 20633.

aplicado en su país de origen (régimen de comidas, trato entre distintas escalas de mando, puntualidad, exigencia, alojamientos...). A este respecto, se señalaba que con los oficiales del Ejército de Tierra que habían asistido a cursos previamente «ha habido de todo»⁹⁷.

La iniciativa de Estados Unidos en el despliegue del operativo militar no se hizo esperar. Para ocuparse del programa de suministros y adiestramiento del ejército español se creó el Military Assistance Advisory Group (MAAG), en tanto que el Joint United States Military Group (JUSMG) se encargaría de gestionar la construcción y operatividad de las instalaciones militares americanas en España⁹⁸. Entre las particularidades del MAAG Spain, el encargado de gestionar la asistencia militar a las Fuerzas Armadas (MDAP y MAP), destacó el hecho de que su Administrador fuera el Secretario de las Fuerzas Aéreas norteamericanas, y no el Joint Chiefs of Staff (JCS), toda una excepción en el *modus operandi* habitual. Los Pactos militares con la España franquista fueron considerados entonces una anomalía política necesaria por parte de Washington, que impuso al Pentágono un organigrama excepcional en la distribución y coordinación de la asistencia militar a España respecto al resto de los países aliados, estuviesen bajo el paraguas de la OTAN o no.

El papel de España en la «defensa de Occidente» debía ser el de plataforma avanzada del despliegue militar aéreo y naval de Estados Unidos en Europa⁹⁹. En otras palabras, España debía contribuir principalmente poniendo su posición geográfica al servicio de Occidente. Lo que se esperaba de las FAS españolas es que contribuyesen a la defensa de las bases aéreas y navales norteamericanas que iban a construirse en suelo español (las obras comenzaron en 1954), de su propio espacio aéreo y aguas territoriales, de las infraestructuras básicas del país, del mantenimiento de la «seguridad interna» y del desarrollo de una cierta capacidad de respuesta e interoperabilidad con las fuerzas norteamericanas en caso de agresión directa contra el territorio español, bien a través de los Pirineos, bien tras un desembarco anfibio o

⁹⁷ «Datos sobre la vida militar en EE.UU.», 23 de diciembre de 1953. AHEA, N67/2.

⁹⁸ «Terms of Reference of Joint United States Military Group (Spain) and Military Assistance Advisory Group (Spain)», 14 de enero de 1954. NARA, GR 59, LF-OWEA 1942-1958, Spain, Box 3.

⁹⁹ Lo que crearía no pocas tensiones con los militares españoles, que lo consideraban una humillación. Véase, Memo for the Secretary of Defense, «Spain and the Spanish Army», 11 de Mayo de 1955, pp. 1-2. NARA, RG 334. Las primeras conversaciones serias en este sentido solo tuvieron lugar en julio de 1956. Véase, «Proposed Planning Talks Between US Military Representatives and Spanish Military Authorities», 2 de Marzo de 1956. NARA, RG 334.

paratransportado. Estados Unidos no contaba con las FAS para ninguna misión de tipo ofensivo fuera de la Península¹⁰⁰.

Tal orden de preferencias se vio plasmado rápidamente en la distribución de la asistencia militar destinada a modernizar las FAS españolas. Inicialmente, para el cuatrienio inicial 1954-57, se trabajó sobre la base extraoficial de una distribución de fondos MDAP que privilegiaba al Ejército del Aire (40%) y la Armada (30%), respecto al mucho más extenso Ejército de Tierra (30%) [véase la Tabla 1]. El objetivo concreto era conseguir que tras los primeros años de vigencia de los Pactos las FAS españolas contasen con una serie de unidades debidamente equipadas y entrenadas en los «mínimos» estándares occidentales.

Tabla 1. *Fondos americanos destinados a la modernización de las FAS españolas. Millones de dólares en años fiscales 1954-57*

	Ejército	Armada	Ejército del Aire	Total
Material (MDAP):	115,58	105,10	126,25	346,93
Formación (MAP):	0,73	1,49	11,75	13,97
Total:	116,31	106,59	138,00	360,90

Fuente: NARA, RG 334¹⁰¹

En el caso del Ejército de Tierra, esos mínimos incluían un cuerpo de ejército de 5 divisiones (con especial énfasis en las dos de Montaña cubriendo ambos extremos de los Pirineos) y 18 batallones artilleros. En el caso la Armada, el objetivo era la modernización de 43 de sus navíos de menos de veinte años (cifra que sería reducida rápidamente), así como la incorporación de 6 nuevos barcos. En el caso del Ejército del Aire, el objetivo estaba fijado en la activación de 9

¹⁰⁰ Véase «Debriefing Speech, Brigadier General Chester A. Dahlen», Agosto de 1958, pp. 1-3. NARA, RG 334. Si que contaba con ellas para facilitar la evacuación de decenas de miles de civiles norteamericanos en caso de guerra en Europa, para lo que se desarrollaron planes de contingencia en 1956. Véase «Proposed Planning Talk...», p. 2.

¹⁰¹ Memo for General Caldara (Chief, MAAG-Spain): «Bias Against Spanish Navy», 27 de julio de 1960, p. 1. NARA, RG 334.

escuadrones de interceptación (dotados de varios centenares de cazas F-86), uno de transporte (que contaría con quince C-47) y cuatro de salvamento (dotados con 7 helicópteros HRS-3 y 5 H-19). Los principales centros de enseñanza de los tres ejércitos también debían beneficiarse de la asistencia militar.

3. CREACIÓN DEL *MAAG-SPAIN* Y PRIORIDAD DE LA FORMACIÓN

Activado en noviembre de 1953, MAAG-Spain quedó bajo la dirección del General de División de la USAF Arthur W. Kissner, principal negociador de la parte militar de los pactos de 1953. Tanto el Jefe como el Jefe Adjunto del MAAG (siempre un General del US Army) pasaron a formar parte del *Country Team* de la Embajada. La estructura del MAAG-Spain respondió al esquema habitual de tres secciones: Mando, Administración y Servicios¹⁰². Esta última era la más importante en el programa, y se subdividía en las tres armas de las FAS: Ejército de Tierra, Armada y Aire. Cada una de las tres subdivisiones fue encargada de tener reuniones periódicas con los respectivos Comités de Enlace españoles (nombrados por cada uno de los ministerios militares: CEMAG, CEMA y CEFFAA), así como de llevar a cabo las propuestas de inversión en los distintos programas implementados por el MAAG. Esas reuniones, inicialmente realizadas en la Embajada de Estados Unidos, pronto tuvieron su localización permanente en el edificio central del recién inaugurado edificio del Ministerio del Ejército del Aire en Madrid, donde el MAAG instaló sus oficinas a comienzos de 1954¹⁰³. Aquella decisión simbólica remarcó más si cabe la preponderancia del Ejército del Aire como piedra angular de la inversión militar norteamericana en las FAS españolas en los años cincuenta.

En febrero de 1954, y como gesto de buena voluntad por parte norteamericana, llegaba a España el primer cargamento de suministros a cargo del MDAP. A bordo del *USS Northwestern Victory*, y con la maquinaria propagandística de la Embajada norteamericana y del régimen dispuesta a darle el máximo eco posible, arribaron vehículos y carros de combate, cañones, material de transmisiones, equipamiento electrónico, piezas de recambio para aviones, etc. Los carros de combate, las “estrellas” de aquella primera entrega, desfilaron pocos meses después

¹⁰² «Organization and Terms of Reference for Spain: JUSMG & MAAG», sin fecha. NARA, RG 330. «Organizational Chart MAAG-Spain», enero de 1959, NARA, RG 334.

¹⁰³ Para la carta de agradecimiento por la cesión gratuita del espacio, véase Kissner a General Gallarza, 2 de junio de 1954. NARA, RG 334.

en el Desfile de la Victoria en Madrid¹⁰⁴. A partir de entonces, y partiendo de la porción asignada para el periodo 1954-57, las partes debían negociar los programas anuales tanto de suministro de material y armamento, como la elección de cursos de formación para el personal del Ejército.

La Sección del Ejército del MAAG se constituyó con personal «heredado» de las negociaciones conducentes a los Pactos de Madrid. Aquella experiencia les permitió conocer de primera mano el estado del Ejército de Tierra, sus demandas de asistencia y sus deficiencias en materia de formación. La actividad en este ámbito se puso en marcha inmediatamente, si bien no terminó de despegar hasta la decisión americana de cubrir los gastos de desplazamiento de los militares españoles en abril de 1954. A fin aumentar la sintonía entre las partes, los militares norteamericanos financiaron un tour de instalaciones del US Army en Estados Unidos a una comisión formada por altos oficiales del Ejército de Tierra. Encabezados por el General de División Fermín Gutiérrez Soto, jefe adjunto del Estado Mayor del Ejército, formaron parte de la misma el general Ortega, Director de Instrucción, el general José Díaz de Villegas, Director de la Escuela de Estado Mayor, el coronel Isasi-Isasmendi, jefe del CEMAG, y otros oficiales superiores jefes de servicio en el Estado Mayor y directores de cursos en las escuelas militares¹⁰⁵. En octubre de ese año el ministro del Ejército, Agustín Muñoz Grandes, era invitado a realizar un viaje similar, entrevistándose además con el Secretario de Defensa Charles E. Wilson, el almirante Arthur Radford, presidente del Comité de Estados Mayores, el general Matthew B. Ridway, jefe de Estado Mayor del Ejército, el general Douglas Mac Arthur y el presidente Eisenhower¹⁰⁶.

El programa de formación se dividió en dos categorías: entrenamiento técnico destinado al uso y mantenimiento de suministros; y formación en escuelas del US Army, tanto en Estados Unidos como en Europa. La instrucción se concentró inicialmente en el uso y mantenimiento de los materiales y armamento suministrados, en parte enviando a militares españoles para que

¹⁰⁴ Véase «Arrangement for Handling of Initial MDAP Shipment», 11 febrero 1954 y «Weekly Activity Report. Army Section», julio de 1954. NARA, RG 334. Aquel primer envío fue recibido por el Embajador norteamericano, James C. Dunn, acompañado de los agregados militares y otros miembros de la misión militar incluido el general Kissner, junto al general Vigón y el almirante Vierna, capitán-general de la Región Marítima de Cartagena. «Application des Accords hispano-américains. Premier envoi de matériel de guerre à l'Espagne», 16 de febrero de 1954. AMAE-F, Europe, Espagne 1944-1960, vol. 167.

¹⁰⁵ «Application des Accords hispano-américains. Missions militaires, voyages d'études, bases», 4 de mayo de 1954; «Mission Militaire espagnole aux Etats-Unis», 10 de julio de 1954. SHD-MD, GR 14 S 57. «Historical Data Report on Military Assistance Advisory Group, Spain», 13 de Noviembre de 1954, p. 1. NARA, RG 334. Véase también «La misión militar española en Estados Unidos», *Ejército*, 176 (septiembre 1954).

¹⁰⁶ «Voyage aux Etats-Unis du Général Muñoz Grandes, Ministre de la Guerre espagnol. Coopération militaire hispano-américaine», 29 de septiembre de 1954. AMAE-F, Europe, Espagne 1944-60, vol. 168.

siguieran cursos en el exterior, y en parte animando la incorporación de nuevas enseñanzas en las Escuelas de Artillería, Caballería y Automovilismo. A 30 de junio de 1954, 12 oficiales españoles habían recibido formación en diferentes escuelas del US Army en Alemania Occidental; 10 accedieron a entrenamiento *on-the-job* en unidades de combate de carros en el mismo país; y hasta 60 oficiales habían desarrollado cursos en España por medio de los distintos equipos móviles (US Mobile Training Teams-MTT)¹⁰⁷. También se ultimaron los planes para enviar a un grupo de oficiales españoles a formarse a las escuelas militares italianas a cargo del MAP. Resultaba llamativo que, dadas las consecuencias de la pasada colaboración militar española con Alemania e Italia (por ejemplo el veto europeo al ingreso de España en la OTAN), militares españoles se estuviesen formando en suelo germano e italiano ya a mediados de los años cincuenta.

Conforme avanzó el programa cuatrienal se fue orientando cada vez más hacia la formación de instructores en materia de operación, mantenimiento y almacenamiento del material recibido por el Ejército. Tal decisión vino motivada por las deficiencias en personal técnico especializado capaz de operar y mantener el material entregado. Estas carencias eran tan graves que se animó al Ejército español a fomentar la formación técnica por medio de incentivos profesionales y la preparación de cursos especiales. Así, durante el bienio 1956-57, 254 oficiales y suboficiales llevaron a cabo cursos de formación en diferentes Escuelas de US Army, mientras que 583 participaron en los cursos impartidos por las 11 MTT que operaron en España. Simultáneamente, se incrementaron los tours de observación (7 entre 1956-1957) para personal VIP (personal del Alto Estado Mayor, y oficiales al cargo de las Escuelas del Ejército o de las principales unidades receptoras de material americano), tanto de las maniobras de VII Ejército norteamericano en Alemania Occidental como en las instalaciones del US Army en Estados Unidos y Europa, con los que el MAAG pretendía «ofrecer a los Españoles una ventana a un ejército móvil moderno, poniendo énfasis en la importancia de las acciones de apoyo al combate y la logística»¹⁰⁸.

¹⁰⁷ La revista *Ejército* se hizo eco de aquellas experiencias a lo largo del resto de la década. El objetivo buscado era, sin duda, intentar multiplicar su efecto instructivo –los artículos mantenían un tono eminentemente profesional– pero también, y de paso, demostrar a los militares españoles los beneficios de un vínculo bilateral cuya naturaleza y gestación habían generado un cierto resquemor en muchos de ellos. Sirva de ejemplo Cpt. José RODRÍGUEZ GUERRERO: “Cuatro semanas en la Escuela de Entrenamiento de Carros de combate del VII Ejército norteamericano (Alemania)”, *Ejército*, 183 (abril 1955).

¹⁰⁸ Véase «Army Section Annex» en «End of Tour Report of Chief, MAAG Spain for period 1 July 1956-30 June 1958 (U)», 29 agosto 1958, p. 1. NARA, RG 334.

Los efectos de aquella inmersión en la realidad del Ejército norteamericano, sin embargo, no siempre tuvieron las consecuencias deseadas. Así por ejemplo, desde comienzos de 1956 el General Muñoz Grandes trasladó su preocupación al MAAG respecto a dos cuestiones que afectaban al programa de formación y que eran extensibles a los tres ejércitos: la barrera idiomática y las consecuencias de la experiencia sobre la moral de los efectivos implicados. El primer factor estaba relacionado con el escaso número de oficiales con un adecuado nivel de inglés, de forma que quienes se desplazaban para realizar cursos en Estados Unidos debían invertir los primeros meses en conseguir un nivel de comprensión aceptable, lo que impedía un rendimiento más completo de la estancia. El segundo aludía a los efectos colaterales de esa formación sobre los oficiales «debido al fuerte contraste con los medios y el armamento norteamericano», que no hacían sino evidenciar la pobreza y atraso material del Ejército español¹⁰⁹. Nada se decía sobre las eventuales consecuencias que el contacto con sociedades democráticas podía acarrear sobre la «integridad» política de los militares españoles. A la postre, los dirigentes norteamericanos tampoco es que tuvieran mucha prisa por transformar el Ejército de Tierra español y éste, a su vez, iba dándose cuenta de la magnitud de los cambios que debía acometer para modernizarse, por lo que se tomaba su tiempo ante la perspectiva de tener que modificar pautas de conducta antiguas y muy asentadas.

Al igual que en el caso de sus homólogos del U.S. Army, la mayor parte del personal de la U.S. Navy que iba a conformar la Sección de la Armada del MAAG-Spain había participado en las negociaciones militares hispano-norteamericanas conducentes a los Pactos de Madrid. A diferencia de aquellos, entre sus responsabilidades también estuvo presente la planificación de las necesidades para las instalaciones que el U.S. Navy iba a construir en España.

La dirección inicial del programa destinado a la Armada española siguió las pautas marcadas por el JCS al pie de la letra: potenciar la capacidad de la Armada española para la defensa y control de su espacio marítimo. Por un lado, renovación de astilleros, adquisición de nuevos barcos y, sobre todo, la modernización (incorporación de material electrónico y nuevo armamento) de navíos de pequeña y mediana eslora con menos de veinte años de servicio. Por el otro, actualización de la enseñanza técnica y táctica impartida en las escuelas de la Armada. El primer apartado fue especialmente exigente ante la antigüedad de la flota española y su casi nula adaptación a los progresos tecnológicos derivados de la Segunda Guerra Mundial. Su gestión iba a ser llevada a cabo en estrecha colaboración entre la Armada y el US Navy's

¹⁰⁹ «Army Section to General Eddleman», 21 noviembre 1956. NARA, RG 334.

Bureau of Ships, para lo que se estableció en Madrid una US Navy Shipbuilding Liaison Office (que cerraría sus puertas en 1958).

Los programas de modernización puestos en marcha por la Marina española en este contexto contaron con un asesoramiento estrecho por parte del personal del MAAG, poniéndose el acento en la transmisión del *know-how* en materia de uso y mantenimiento de los nuevos sistemas tecnológicos que iban a ser incorporados en la flota española. Ello incluía la asistencia y colaboración técnica con la empresa pública Bazán, en tres de cuyos astilleros iban a llevarse a cabo la actualización de los navíos españoles, así como con la empresa pública italiana Finmeccanica, a quien la Armada española confió parte de las labores técnicas de actualización. También se procedió a la construcción de un barco de protección portuaria antisubmarina en Francia y a la cesión a la Armada española de varios quitaminas recientemente decomisados por la marina norteamericana (dos de los cuales serían entregados en 1955)¹¹⁰.

Ante la inexistencia de escuelas de la US Navy en Europa, los cursos de formación de personal español tuvieron lugar principalmente en suelo norteamericano. Durante la primera mitad de 1954, un total de 31 oficiales y 81 técnicos y marineros habían participado ya en los distintos programas financiados por el MAP. Asimismo, 4 oficiales de enseñanza de la Armada española realizaron un curso de formación de seis semanas en establecimientos de la US Navy, con el propósito de iniciar la formación intensiva en España bajo nuevos procedimientos en 1956.

En abril de 1955 se firmó el acuerdo para modernizar en torno a una veintena de buques de la Marina (destruidores, corbetas, cañoneras y dragaminas), que serían dotados de armas nuevas, equipos de radar, sistemas de corrección de tiro, etc. Simultáneamente, se procedería a formar a sus tripulaciones y escalones de mantenimiento para que se familiarizaran con todas esas mejoras¹¹¹. Al mes siguiente, el ministro de Marina español junto a su jefe de Estado Mayor y otros altos oficiales viajaron a Estados Unidos para conocer de primera mano sus métodos de enseñanza y sus instalaciones militares, diseñar conjuntamente un plan de adiestramiento del personal, además de entrevistarse con los principales responsables en esta materia, incluido el

¹¹⁰ «Historical Data Report...», pp. 2-3.

¹¹¹ Solo tras llegarse a este acuerdo comenzó la *Revista General de Marina* a reservar espacio a las estancias formativas de marinos españoles en Estados Unidos. Para las primeras muestras importantes, Fernando QUEROL MULLER: "Un curso de Estado Mayor en Estados Unidos", *RGM*, 151 (Julio 1956) o P.M. DÍAZ et alí: "Curso de submarinos en Estados Unidos", *RGM*, 152 (abril 1957).

presidente Eisenhower¹¹². El plan perfilado abarcaba la realización de cursos de especialización para oficiales y suboficiales españoles en instalaciones navales norteamericanas, el traslado de instructores americanos a las academias navales españolas para estudiar las modificaciones a implantar en la reforma de la enseñanza, junto a la realización de prácticas en buques americanos. Tras aquella visita el Almirante Moreno mostraba su convencimiento de que «el primer paso necesario en la modernización de la Marina española es la formación de personal», que debía preceder a la entrega de equipamiento moderno porque España no disponía del personal capacitado «para el mantenimiento y operatividad de tal equipamiento»¹¹³.

El número de oficiales de la Armada instruidos en Estados Unidos durante el bienio 1956-57 fue de 391 oficiales y 890 marinos (559 de estos como tripulación de los barcos cedidos a España). En orden de importancia, los cursos recibidos abarcaron siete grandes campos: aviación, sistemas de armas, ingeniería, guerra antisubmarina, minado de aguas, electrónica y mando y operaciones. Desde marzo de 1957, y con ayuda del MAAG (tanto en forma de material como de profesorado), la enseñanza en inglés a los marinos que disfrutaban de aquellas estancias pasó a realizarse en las Escuelas de Idiomas de la Marina en Madrid, El Ferrol, Cartagena y Cádiz¹¹⁴.

La Sección de Fuerzas Aéreas fue la «niña bonita» del MAAG durante sus primeros años de existencia. Sus primeros pasos consistieron en inspeccionar las instalaciones y los sistemas logístico y de enseñanza del Ejército del Aire, así como el acondicionamiento de la refinería de Escombreras para producir gasolina de aviación. Al igual que había ocurrido en el caso de la Armada, las conclusiones llevaron a recomendar cambios radicales y mejoras sustanciales en materia organizativa y operativa a todos los niveles (que, según la documentación norteamericana, el Ejército del Aire tuvo problemas en adaptar, especialmente en materia de suministros y mantenimiento).

El programa de instrucción del Ejército del Aire español fue el más ambicioso de los tres puestos en marcha. Se comenzaría por aportar aparatos de entrenamiento para instruir a los pilotos en los vuelos a reacción. Los futuros profesores de la Escuela de Reactores, situada en

¹¹² El viaje de regreso lo realizaron en los dos primeros destructores cedidos por Estados Unidos, cuyas tripulaciones se habían formado en San Francisco y San Diego durante largos meses. Véase «Crónica del viaje del Ministro de Marina», *RGM*, 153 (octubre 1957).

¹¹³ «Spanish Navy. Reaction of Minister of Marine and members of his party to their recent visit to U.S. (10 May-7 June)», 20 de junio de 1955. NARA, GR 59, LF-OWEA 1942-1958, Spain, Box 4.

¹¹⁴ Véase «Navy Section Annex» en «End of Tour Report...», p. 5.

Talavera la Real y fundada en diciembre de 1953, pasaron antes por la base aérea de Fürstenfeldbruck (Alemania Occidental), donde recibieron cursos de técnica aeronáutica, en particular de motores a reacción. Esa instrucción se completó con la recibida en otros cursos en bases norteamericanas (helicópteros, salvamento marítimo, motores a reacción...). Aquel mismo año se iniciaban los vuelos de prácticas en la mencionada escuela, tras recibir los aparatos procedentes de la ayuda americana¹¹⁵. El ministro del Aire español volvió al país americano para supervisar el operativo bilateral, acompañado de su jefe de Estado Mayor, el general Fernández Longoria, y de otros oficiales. El itinerario formativo se ampliaría y consolidaría en los años venideros. Por esas fechas también se encontraban en Estados Unidos los representantes de las principales industrias aeronáuticas españolas, interesados en sondear las posibilidades que se abrían para la modernización de su sector. En el mes de agosto, Fernández Longoria se desplazó a las bases aéreas americanas en Alemania donde pilotos españoles realizaban estancias de entrenamiento con aviones a reacción¹¹⁶.

A los cursos de vuelo en España, Estados Unidos y Europa se sumaron los programas de instrucción técnica. La formación en Talavera la Real comenzó en enero de 1954, para lo que se contó con un oficial y 8 mecánicos de la USAF, así como con la asignación de media docena de MTT. El primero de los cursos realizados en el extranjero se dedicó a mecánicos de aviones de reacción, teniendo lugar en la base de la USAF en Amarillo (Texas), con la participación de 6 militares españoles. Otros 16 mecánicos españoles participaron en cursos similares a lo largo del mes de abril, incluyendo sesiones especializadas en motores, neumáticos o transporte de piezas. Hasta 24 militares españoles llevaron a cabo sesiones similares en instalaciones de la USAFE como la de Rhein Main en Alemania, en este caso a lo largo del mes de junio de 1954.

En junio de 1955 comenzaban a llegar a España los aviones de combate F-86F Sabre, constituyéndose en septiembre el Ala de Caza nº. 1 en Manises, en paralelo al programa de instrucción de personal del Ejército del Aire en bases norteamericanas (Tinker, Sacramento, Williams, Keesler...). Asimismo, miembros del Instituto Nacional de Técnicas Aeronáuticas

¹¹⁵ Ibidem. Curiosamente, y a diferencia de sus equivalentes en el Ejército y la Armada, *Revista de Aeronáutica* apenas hizo publicidad de aquellas experiencias formativas, limitándose a informar de las visitas a los centros de la USAF y el SAC del Ministro y miembros destacados del Estado Mayor del Aire y de sus centros formativos.

¹¹⁶ «Application des Accords hispano-américains. Livraison de matériel de guerre d'instruction. Construction de bases», 27 de marzo de 1954; «Application des Accords hispano-américains. Missions militaires, voyages d'études, bases», 4 de mayo de 1954; «Application des Accords hispano-américains. Visites du Général Gallarza et d'une mission militaire espagnole aux Etats-Unis. Bases», 1 de junio de 1954. AMAE-F, Europe, Espagne 1944-60, vol. 167. *Historia de la Aviación Española...*, pp. 280-284.

(INTA) eran invitados a visitar centros de investigación en aquel país¹¹⁷. Impulsada por esa creciente colaboración bilateral cobró aliento la reorganización que propició la creación del Mando de la Defensa Aérea, a partir sobre todo de la red de alerta y control, los escuadrones de aviones interceptores, y la artillería antiaérea. El despegue definitivo del programa de instrucción se produjo durante el bienio 1956-57. En total, 394 integrantes del Ejército del Aire se formaron en Estados Unidos en ocho grandes áreas: curso de piloto; mantenimiento; armamento; construcción; electrónica, comunicaciones y meteorología; distribución, administración y servicios; instrucción y orientación de personal¹¹⁸.

4. EN LA ANTESALA DE DESENCUENTROS VENIDERS

Desde mediados de 1955 comenzaron a apreciarse los primeros síntomas de descontento español con la ayuda militar recibida y los procedimientos para su selección. Una actitud que se acompañó con una demora en la construcción de las bases, achacada a dificultades técnicas locales (tardanza en la adquisición de terrenos y concesiones administrativas, o insuficiencia de producción de algunas industrias locales). Los militares españoles expresaron al general Kissner su «consternación» ante los retrasos en las entregas de material contemplado en el programa de ayuda militar de ese año¹¹⁹.

En 1954 y 1955 sólo se habían cubierto en torno a 2/3 de los suministros inicialmente previstos. En esa brecha habrían influido los largos plazos de entrega de parte del equipamiento que tenía un alto coste por unidad (los aviones F-86), junto a las dificultades para cerrar el contrato de modernización de los buques de la Armada¹²⁰. Pero no sólo se trataba de eso. Al año siguiente, ante nuevas demandas de material no incluido inicialmente en el programa de ayuda, la recomendación del general Kissner fue que se aceptase sin reclamar lo que estaba asignado en el plan original:

¹¹⁷ Incluso llegó a plantearse la posibilidad de que España tuviese un delegado permanente en el Advisory Group for Aeronautical Research and Development (AGARD), lo que finalmente no fructificó por no pertenecer el país a la OTAN. AHEA, N67/3.

¹¹⁸ Véase «AF Section Annex» en «End of Tour Report...», p. 3.

¹¹⁹ «OCB Discussion May 18 of Slowdown in MDAP Deliveries to Spain», 17 de mayo de 1955. NARA, GR 59, LF-OWEA 1942-1958, Spain, Box 5.

¹²⁰ Operations Coordinating Board Working Group in Spain: «Progress Report in Spain (NSC 5418/1)», 8 de diciembre de 1955. NARA, GR 59, Lot File 62 D430, Box 32.

« [...] más tarde y una vez que España haya demostrado que puede desenvolverse con el material que se le va a entregar con arreglo a lo previsto hasta hoy, podrá pedir, con una fuerza moral de la que ahora carece, más material. [...] me temo que por falta de personal especialista y de conocimiento de los problemas logísticos que produce el material de vuelo moderno, no van a estar ustedes en condiciones de mantener en aceptable estado de eficiencia y de servicio de vuelo el material que España va a recibir con arreglo al plan vigente»¹²¹.

Simultáneamente, los militares españoles comenzaron a ser cada vez más conscientes de su desconocimiento de la normativa legal que regulaba el despliegue militar norteamericano, y de su incapacidad para transmitir una imagen de eficiencia en la recepción de la ayuda acordada. Al no formar parte de la OTAN, España disponía de menor capacidad de influencia en las decisiones norteamericanas, ya que el MAAG-Spain estaba situado en un escalón inferior respecto a sus equivalentes en el resto de Europa. Además, el material adquirido con los fondos del programa de ayuda militar venía determinado básicamente por los propios norteamericanos y según el valor que éstos le asignaban, sin apenas posibilidad española de supervisión. A todo ello se añadía otro factor que habían pasado por alto los dirigentes españoles hasta entonces: los convenios de 1953 no preveían que el país americano sufragase «los gastos de sostenimiento del material de guerra entregado [...], piezas de recambio, servicios técnicos, etc. y sobre todo combustibles y lubricantes de aviación...». Esas consignaciones habrían de salir del presupuesto español, salvo que se lograra la inclusión de una nueva ayuda bajo la fórmula del “Direct Forces Support” que sí contemplaba tales desembolsos por parte norteamericana. En resumidas cuentas, los responsables españoles habían demostrado contar con un deficiente conocimiento tanto de las diversas modalidades de ayudas militares norteamericanas hacia el exterior como de sus implicaciones.

El desconocimiento previo y la improvisación de los dirigentes españoles, junto a una infundada creencia de sentirse imprescindibles para el despliegue estratégico norteamericano, les habían llevado tener un “baño de realidad” en un plazo relativamente breve. Los Estados Unidos se habían plegado a un entendimiento con el régimen español por razones de seguridad pero no se planteaban la modernización de sus Fuerzas Armadas más allá de sus propios intereses:

¹²¹ «Nota informativa para el Excmo. Sr. General Jefe del Estado Mayor del Aire, sobre conversaciones con el General Kissner, Jefe del MAAG en Madrid», 1 de febrero de 1956. AHEA, N67/3.

«Se podría resumir diciendo que, como es natural, los EE.UU. tratan de conseguir lo que les interesa de España, el privilegio de utilizar las Bases, por el mínimo precio posible. No tienen pues, una disposición francamente entusiasta ni desinteresada hacia nosotros; el problema se enfoca aquí con la máxima frialdad, lógica y espíritu comercial; saben lo que quieren y les interesa obtenerlo con el mínimo gasto y esfuerzo posible.

[...] Para los EE.UU. el contacto con España es un mal necesario y se ha materializado en un Acuerdo con un frío y calculador criterio comercial, sin ningún calor ni simpatía y mucho menos entusiasmo»¹²².

¹²² «Agregado Aéreo en Washington al General Jefe del Estado Mayor del Aire», 16 de diciembre de 1955. AHEA, N67/3.

BIBLIOGRAFÍA

- BARRACHINA LISÓN, C. (2002): *El retorno de los militares a los cuarteles: militares y cambio político en España (1976-1981)*, Barcelona, Institut de Ciències Polítiques i Socials (WP núm, 211).
- CARDONA, G. (2003): *El gigante descalzo: el ejército de Franco*, Madrid, Aguilar.
- (2008): *El poder militar en el Franquismo*, Barcelona, Flor del Viento.
- FERNÁNDEZ DE MIGUEL, D. (2012): *El enemigo yanqui. Las raíces conservadoras del antiamericanismo español*, Zaragoza, Genuève Ediciones.
- HUALDE AMUNARRIZ, X. (2016): *El «cerco» aliado. Estados Unidos, Gran Bretaña y Francia frente a la Dictadura franquista (1945-1953)*, Bilbao, Universidad del País Vasco.
- JARQUE IÑIGUEZ, A. (1998): *¡Queremos esas bases! El acercamiento de Estados Unidos a la España de Franco*, Alcalá de Henares, Universidad de Alcalá de Henares.
- KIFER, M. J. (2008): *Instructing Soldiers for their States: Allocation and Evolution of Military Training Assistance for Foreign Nationals*, Tesis doctoral inédita, University of Minnesota.
- LEFEVER, E.W. (1976): "The Military Assistance Training Program", *Annals of the American Academy of Political Social Science*, 424.
- LIBERAL LUCINI, A. (1993): "Cuarenta años después (1953-1993)", *Revista de Política Exterior*, 35.
- LIEDTKE, B.N. (1998): *Embracing a Dictatorship. US Relations with Spain, 1945-53*, Houndmills, Mcmillan Press,
- MARQUINA BARRIO, A. (1986): *España en la política de seguridad occidental 1939-1986*, Madrid, Ediciones Ejército.
- PLATÓN, M. (2001): *Hablan los militares. Testimonios para la historia (1939-1996)*, Barcelona, Planeta.
- SERRANO DE PABLO (1968): "Estudio de los acuerdos con EEUU ante su posible prórroga en 1968. Situación española y razones por las cuales se firmaron los convenios de los EEUU en 1953", en *IV Ciclo de Conferencias sobre Defensa Nacional*, Madrid, CESEDEN.
- VIÑAS, A. (1981): *Los pactos secretos de Franco con Estados Unidos: bases, ayuda económica, recortes de soberanía*, Barcelona, Grijalbo.
- (2003): *En las garras del águila. Los pactos con Estados Unidos, de Francisco Franco a Felipe González (1945-1995)*, Barcelona, Crítica.
- (2005): "La política franquista de seguridad y defensa", *Historia Contemporánea*, 30.

EL ARCHIVO DE LA COMISIÓN FULBRIGHT Y EL ESTUDIO DEL INTECAMBIO EDUCATIVO, CIENTÍFICO Y CULTURAL ENTRE ESPAÑA Y ESTADOS UNIDOS¹²³

PATRICIA DE LA HOZ PASCUA (*Comisión Fulbright*)

Resumen

El archivo documental de la Comisión Fulbright abre un amplio abanico de posibilidades para investigaciones centradas en analizar el impacto de los conocimientos adquiridos por los becarios Fulbright en Estados Unidos y su aplicación posterior en España en distintos campos del conocimiento. Su influencia en la docencia y en la investigación científica no debe ignorarse pues más de dos mil becarios Fulbright son profesores de universidades españolas o trabajan en centros de investigación. Dicho estudio aún está por realizar pero proponemos abrir el camino con la exposición de algunos casos concretos en el mundo de la medicina, la educación, la física y la biología.

Palabras clave: Fulbright, becas, ciencia, educación, Estados Unidos

Abstract

The documentary archive of the Fulbright Commission opens a wide range of possibilities for research focused on analyzing the impact of the knowledge acquired by Fulbright scholars in the United States and its subsequent application in Spain in various fields of knowledge. The influence in teaching and Scientific Research not be ignored for over two thousand Fulbright fellows are Spanish teachers working in universities or research centers. The study is yet to be realized, but we propose to open the way to exposure of some specific cases in the world of medicine, education, physics and biology.

Keywords: Fulbright, Science, Education, Scholarships, United States

¹²³ Este trabajo se ha desarrollado en el marco del proyecto de investigación *La modernización del sistema educativo y científico español en su dimensión internacional, 1953-1986* (Ministerio de Economía y Competitividad, HAR2014-58685-R).

INTRODUCCIÓN

En este estudio vamos a analizar uno de los pocos programas de formación científica que hubo en los años que nos ocupan: el Programa Fulbright. A través de entrevistas personales, realizadas a los becarios que fueron a EEUU en la década de los 60 y 70, pretendemos comprobar la influencia que ejercieron en la reforma educativa y científica, en la creación de los nuevos departamentos y planes de estudios de las de las nuevas universidades y centros de investigación y así analizar cómo se trasladaron a España las metodologías y experiencias modernizadoras de otros países.

Para ello hemos empleado una doble metodología: cuantitativa y cualitativa.

Cuantitativa: con un análisis de los datos extraídos del archivo y base de datos de la Comisión Fulbright.

Cualitativa: hemos realizado ocho entrevistas personales. Estas entrevistas representan una pequeña muestra del universo que son 2.334 becarios (tuvieron beca entre los años 1958 y 1985). Esto ha sido una primera aproximación pues consideramos que es una muestra muy escasa para sacar conclusiones de ella, pero a la vez ha sido muy útil para que en los próximos meses sigamos adelante con el trabajo pues puede dar resultados muy interesantes. Nuestro objetivo es tratar de ver la labor de los becarios que fueron los 10 primeros años, si fueron ellos los que sentaron las bases de cambios educativos y científicos, queremos a la vez reconstruir la red de contactos que en algunas disciplinas como las ciencias biológicas es muy clara y además es la que más éxitos científicos ha dado a España.

1. EL PROGRAMA FULBRIGHT

El Programa de movilidad internacional Fulbright surge en 1946 en Estados Unidos para la promoción de la cultura y la educación a través de la concesión de ayudas y becas a estudiantes y profesores. El programa debe su creación a J. William Fulbright, Senador de Estados Unidos desde 1944 a 1974 que propuso las enmiendas legislativas que permitían el uso de fondos

públicos para facilitar intercambios educativos, sobre todo universitarios, entre Estados Unidos y otros países. Dichos fondos provenían de las divisas extranjeras que el gobierno americano acumuló durante la guerra, por ello también recibió el apelativo del Plan Marshall de la educación (DELGADO, 2009: 38-39).

El programa resultó todo un éxito y se fue consolidando como la principal herramienta de la diplomacia educativa y cultural de los EEUU; terminó extendiéndose a países de los 5 continentes y el número de becarios ha crecido continuamente con el paso del tiempo. El programa opera actualmente en 155 países y, en 50 de ellos, se han creado Comisiones bilaterales que le dan un carácter binacional al programa. Además de la asignación presupuestaria anual que aprueba el Congreso de los EEUU para el programa, la mayoría de los gobiernos en los que existen comisiones bilaterales aportan recursos presupuestarios. En los países en los que no existen Comisiones binacionales, el programa lo administra la sección de Asuntos Públicos de las Embajadas de los EEUU. Desde 1946 el programa ha otorgado más de 300.000 becas, cuenta entre sus becarios con 57 premios Nobel, 82 premios Pulitzer y 33 jefes de estado o de gobierno.

España entró en el Programa Fulbright el 16 de octubre de 1958, el Acuerdo Fulbright se firma en Madrid por el que se crea la “Comisión de Intercambio Cultural entre España y Estados Unidos de América”. En el Acuerdo se especifica lo siguiente: “La finalidad de dicho Acuerdo es sufragar el funcionamiento de ciertos programas de intercambio cultural, con los fondos en pesetas que los Estados Unidos poseen o de los que puedan disponer para estos fines. Dichos fondos son los adquiridos por el gobierno norteamericano según el Acuerdo sobre Productos Agrícolas Excedentes de 20 de abril de 1955, se puede disponer para el Programa hasta una suma total de pesetas equivalente a 600.000 dólares”¹²⁴.

En el marco de las relaciones culturales y científicas entre España y EEUU, la Comisión fue clave entre 1958 y los años 80 pues era el único programa de becas. La excelencia y el talento de los becados hicieron que en estos más de 50 años la Comisión Fulbright adquiriese un gran prestigio en el ámbito académico. Durante casi 60 años más de 5.000 españoles y más de 2.700 estadounidenses han disfrutado de una beca Fulbright. Conocemos sus nombres, de que

¹²⁴ Acuerdo Fulbright: “Acuerdo de intercambio cultural Hispano-Norteamericano”. Madrid, 16 de octubre de 1958. ACFE caja 53.

universidad provenían, qué estudiaron en EEUU y cuál fue su universidad gracias al archivo de la Comisión Fulbright. Desde que comenzó el proyecto para organizar dicho archivo en el año 2004¹²⁵ se ha cumplido con una triple función: rescatar la memoria de la institución, servir de fuente de información al exterior, a la investigación; y proporcionar un servicio interno de gestión documental. La información que custodia es clave para analizar la importancia educativa, científica y cultural de las relaciones entre España y Estados Unidos desde 1958, pues la Comisión Fulbright administró otros programas de becas con EEUU además del Programa Fulbright:

1.1 El Programa de Cooperación Cultural entre España y los EEUU (1970-1976). También llamado NMA (Non Military Agreements). Este programa surge del “Acuerdo de amistad y cooperación entre España y Estados Unidos”, firmado en Washington el 6 de agosto de 1970. En el capítulo II se establece que ambos gobiernos convienen en ampliar sus intercambios en los campos cultural y educativo. En la ampliación de estos intercambios quedan incluidos profesores, investigadores, científicos e intelectuales en especial de ciencias naturales, ciencias económicas y lengua y cultura de ambos países. Los fines del Programa eran la preparación del joven profesorado universitario español y los investigadores del CSIC. Esta cooperación cultural aprovechó la infraestructura existente en la Comisión para gestionar las ayudas económicas que se destinaban a dicho fin. Así, a fines de 1972 el Ministerio de Asuntos Exteriores delegó la administración del Programa a la Comisión Fulbright por su larga experiencia en administración de programas de intercambio cultural. De esta manera la documentación que produjo el Programa NMA se fue incorporando al archivo de la Comisión.

1.2 Las becas y ayudas de los Comités Conjuntos o becas de las Bases pues nacen del “Tratado de Amistad y Cooperación entre España y EEUU” que entró en vigor el 21 de septiembre de 1976. Dicho Tratado contenía varios Acuerdos Complementarios, el nº3 y el nº4 hacía relación a la Cooperación Científica y Tecnológica y a la Cultural y Educativa. Se renuevan y amplían en 1982 con la firma entre los dos países del “Convenio de amistad, defensa y cooperación entre España y los Estados Unidos de América”. Las aportaciones económicas previstas para estos acuerdos se utilizarían en becas para españoles y estadounidenses sobre todo postdoctorales y de investigación avanzada; también para

¹²⁵ El proyecto se solicitó a la Dirección General de Universidades e Investigación de la Comunidad de Madrid, en la convocatoria 2004 de humanidades, y ciencias sociales y económicas. Llevaba por título: “Intercambio cultural, educativo y científico hispano-norteamericano: organización y estudio del archivo de la Comisión Fulbright”.

ayudas a proyectos: a instituciones españolas, ayudas de investigación en España, ayudas de investigación cooperativa y ayudas para la difusión de la cultura española en EEUU. Ambos Comités Conjuntos tuvieron una larga duración en el tiempo, casi veinte años de programas de becas y ayudas. Concluyó en 1989 el Científico y en 1993 el Cultural.

Como se explicaba en el proyecto inicial el principal objetivo consistiría en organizar los fondos documentales de dicho archivo, además la Dirección de la Comisión tenía especial interés en el proyecto ya que el estudio y análisis histórico de la investigación con dichos fondos formaría parte de una publicación con motivo del cincuentenario del Programa Fulbright en España en el año 2008.

La aplicación de una metodología archivística nos ha permitido conocer la historia de la Comisión Fulbright en su dimensión institucional. Asimismo vimos que sería muy interesante estudiar el impacto de los conocimientos adquiridos por los becarios Fulbright en Estados Unidos y su aplicación posterior en España en distintos campos del conocimiento: la Economía, Sociología, Política, Ingeniería, Medicina, las Artes, la Cultura, etc. (DE LA HOZ PASCUA, 2014: 55-74).

ANÁLISIS CUANTITATIVO DEL PROGRAMA

Entre 1959 y 1985, los años que abarca nuestro estudio, existieron diferentes programas de becas, casi todos ellos de uno o dos años de duración, aunque los becarios se podían quedar hasta 5 años antes de volver a España, el programa Fulbright obliga al retorno al país de origen y permanecer dos años antes de volver de nuevo a EEUU.

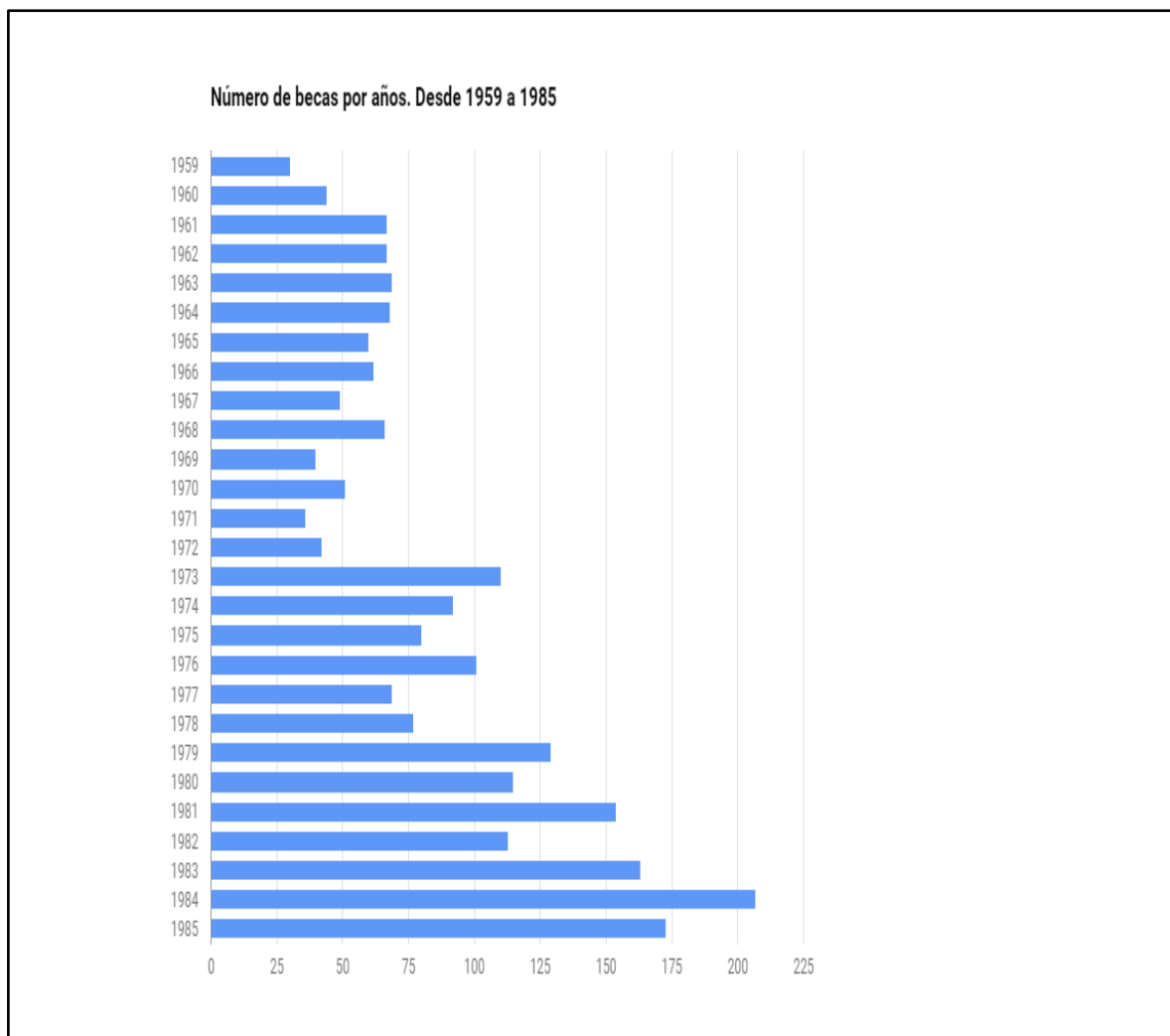
Existían programas para todas las áreas de estudio y para licenciados, doctores, profesores y artistas.

El centro de destino lo elige cada becario y el Master o doctorado o investigación también lo escogen. Generalmente la beca cubría el viaje de ida y vuelta, la matrícula y manutención mensual, otros tipos de beca solo consistían en una bolsa de viaje y normalmente conseguían financiación de alguna fundación norteamericana o de la universidad de destino.

Entre 1959 y 1985 hubo 2.334 becarios (ver gráfico 1). 1984 es el año de mayor número de becas, pues estaban a pleno rendimiento los Comités Conjuntos (hubo años de cuatro

convocatorias anuales) y porque en 1981 comienzan las becas para licenciados y doctores del Ministerio de Educación y la Caixa en colaboración con Fulbright¹²⁶.

Gráfico 1. Número de becas por años, desde 1959 a 1985.



Fuente: Patricia de la Hoz

¹²⁶ Base de datos de la Comisión Fulbright.

Aunque las becas iban destinadas a cualquier área de estudios (*ver gráfico 2*), en los primeros años del Programa la parte española insistió en la necesidad de que la ayuda se orientará al área de investigación científica y tecnológica (DELGADO, 2009), de esta manera vemos como destacan los ingenieros (250 becarios), los economistas (201), los biólogos y bioquímicos (195), los médicos (183), químicos (150), educadores (97), físicos (85), MBAs (80), psicólogos (78), etc..

Cuando estos becarios volvieron a España, su trayectoria profesional fue la siguiente:

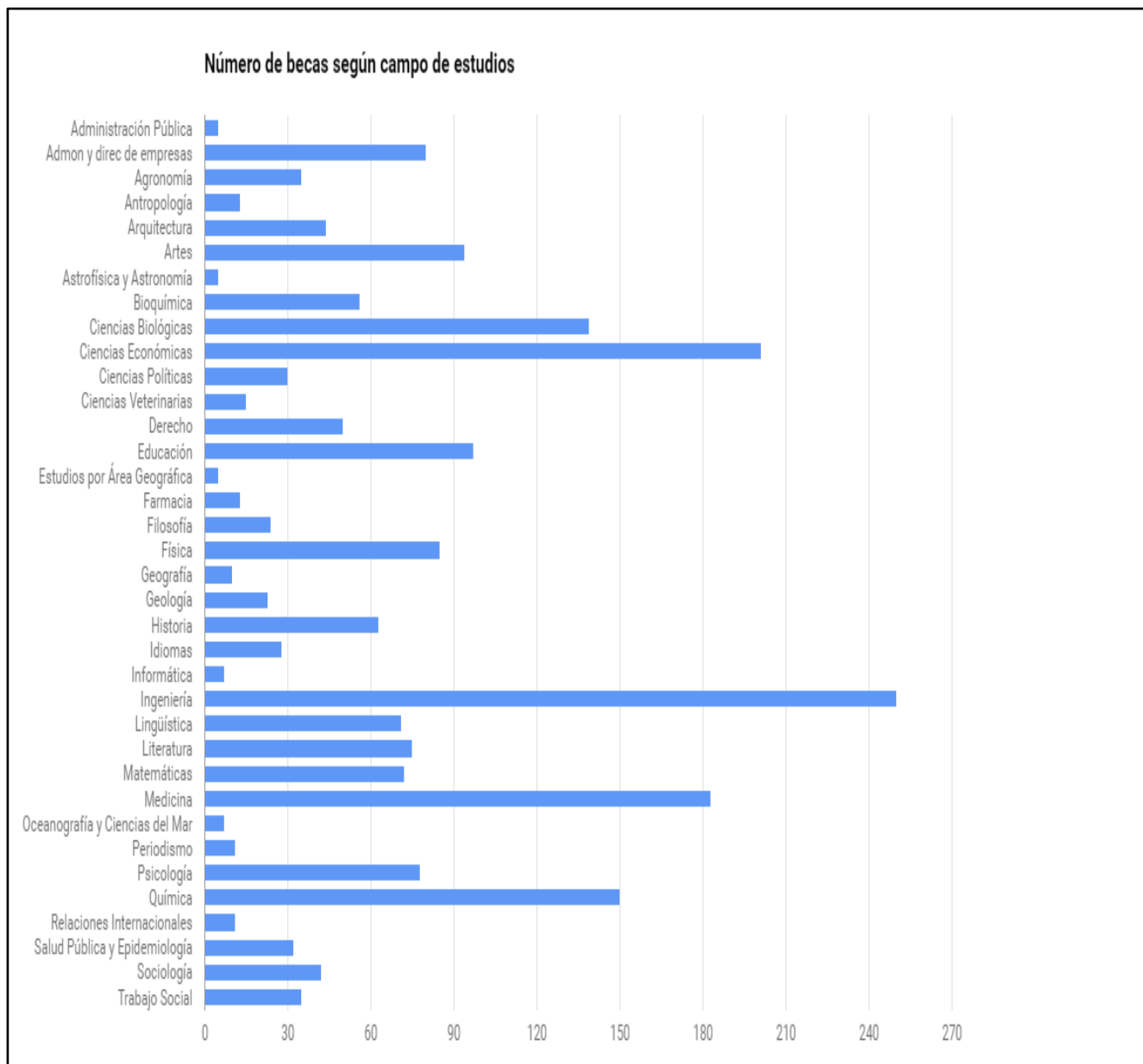
De los 2.334 que fueron a estudiar o investigar a EEUU:

- 1.034 llegaron a ser profesores o investigadores, repartidos de la siguiente manera: 761 profesores de universidad (de ellos 416 actualmente son catedráticos) 21 académicos, 69 médicos de hospitales (de ellos 24 jefes de servicio), 122 investigadores del CSIC y 61 de otros Institutos de investigación.
- Hay 651 cuya profesión desconocemos.

Su influencia en la educación y la ciencia española es desigual según el área de estudio, pues de los 195 biólogos y bioquímicos sólo 8 fueron a la empresa privada, todos los demás están en universidades, CSIC, hospitales y otros centros de investigación. En cambio de los 250 ingenieros, sólo 68 fueron profesores o investigadores. Lo mismo ocurre con los economistas, de los 201, sólo 70 acabaron en la universidad.

De los 183 que fueron a ampliar conocimientos en medicina, 52 volvieron a España a trabajar en hospitales públicos, 42, en universidades, 10 en el CSIC y otros centros de investigación y el resto en clínicas privadas. De los 150 químicos: 73 se incorporaron a universidades españolas, 27 al CSIC y 10 laboratorio privados.

Gráfico 2. Número de becas según campo de estudios



Fuente: Patricia de la Hoz

LA EXPERIENCIA DE LOS PROTAGONISTAS

A la vista de estos datos nos parecía interesante que los mismos protagonistas nos contasen hasta qué punto aquella estancia en EEUU influyó profesionalmente en sus vidas y si les fue posible y de qué manera pudieron transmitir los conocimientos adquiridos una vez concluyó su beca.

Entrevistamos a ocho exbecarios que elegimos en función de una serie de condiciones:

- Que hubiesen ido a EEUU en los años 60, y 70, con la idea de que su vuelta a España coincidiera con una serie de hitos importantes: creación de universidades, nueva ley de educación...
- Que hubiesen estado más de 1 año de estudios o investigación en EEUU.
- Que regresaran a España y que aquí desarrollaran su carrera profesional.
- Que se dedicaran al área científica o educativa.
- Que hayan obtenido una posición relevante en el mundo científico o educativo.

Las preguntas giraban en torno a los siguientes temas:

- Motivaciones que impulsan la movilidad
- ¿Por qué eligió EEUU como destino?
- ¿Alguien le recomendó el país y la universidad dónde fue?
- ¿Cómo fue su experiencia?
- ¿Cómo estaba España comparada con EEUU en su área?
- ¿Cómo influyó la estancia en el desarrollo de su profesión?
- ¿Cree que hubiese llegado tan lejos sin aquella experiencia?
- ¿Recomienda a sus alumnos ir a EEUU?
- ¿Cree que aún hoy en día es necesario el paso por EEUU?
- ¿Ha mantenido relaciones con EEUU, ha vuelto después?

Como podrán comprobar su relato permite encuadrar el contexto que daba lugar a la movilidad y los logros alcanzados.

JOSÉ MANUEL SIERRA PÉREZ. Biología molecular

Becario Fulbright en 1973, estuvo 4 años en New York University investigando en bioquímica con Severo Ochoa. Es catedrático de genética molecular de la Universidad Autónoma de Madrid.

En palabras de José Manuel:

“Un día Severo Ochoa, ya a punto de jubilarse, pasó por Salamanca por el laboratorio de microbiología donde yo estaba haciendo la tesis, Ochoa era muy amigo del profesor Villanueva, nos entrevistó a varios becarios y al cabo de unos meses, Villanueva me dijo que había seleccionado a César Nombela (becario Fulbright en 1962) y a mi para irnos a EEUU, también fue César de Haro (becario NMA 1975).

Fui al laboratorio de Severo Ochoa, estuve un año y luego fui a New Jersey 4 años. En EEUU se hacía ciencia de verdad, pues en el área de biología molecular en España apenas había nada, era muy incipiente, apenas había 6 personas en España. Volví en 1975 para iniciar el laboratorio Severo Ochoa en el Centro de Biología Molecular inspirado en lo que había hecho allí con criterios de rigurosidad.

La experiencia fue extraordinaria porque entras en el circuito internacional y porque públicas allí. Aunque a efectos burocráticos en España fue la etapa que menos me valió. En el retorno tienes que tener un ambiente suficiente, pues tienes el germen pero si no tienes la tierra donde fructificar de poco te vale. Así que la vuelta al Centro de Biología Molecular fue definitivo. Fui un privilegiado como César Nombela, si vuelvo a otro centro dudo que hubiese podido arrancar como aquí. Nosotros junto con Margarita Salas y Eladio Viñuelas sembramos la semilla.

La biología molecular en España en los últimos 40 años ha evolucionado mucho, ahora es muy potente a un nivel internacional.

Se puede hacer una tesis muy bien en España pero hay que hacer vida internacional, si alguien no ha tenido bautizo internacional yo no lo considero”.

MANUEL PERUCHO. Biología molecular

Becario del Comité Conjunto de Ciencia y Tecnología en 1979 en Cold Spring Harbor Laboratory. Es Director del Instituto de Medicina Predictiva y personalizada del cáncer de Badalona (IMPPC)

“Esto es una cadena de relaciones. Yo hice la tesis en el CSIC en el centro de biología en el departamento de Margarita Salas y Eladio Viñuelas, allí todos sabíamos que el procedimiento era irse a una centro de posdoc, unos a Europa y otros a EEUU, pues no estaba bien visto quedarse, había que irse.

En el verano del 78 estuve en EEUU en unas conferencias, y también fui a New York a ver a Ángel Pellicer (tuvo una beca NMA en 1976 y otra del Comité Conjunto en 1978), me contó lo que estaba haciendo en Columbia, me fascinó y fuimos a hablar con su jefe, Richard Axel (premio Nobel en medicina en 2004) quien me vio como una bala en la recámara por si Ángel se quería ir con Mike Wigler (fue el que puso en marcha la transferencia de genes), al final Ángel se quedó con Richard y Mike me aceptó. Ángel estaba en el grupo de Richard porque Jesús Ávila, que era 5 años mayor que nosotros y que también estuvo con Margarita Salas cuando fue a EEUU coincidió con Richard Axel y se hicieron amigos, así que cuando Ángel decidió irse Jesús le recomendó ir con Richard.

Solicité la beca de las bases pero me fui antes a EEUU, pues Mike me ofrecía un salario de posdoc, al cabo de unos meses me llegó la beca, la acepté y mi salario pasó a mi mujer. En la misma época Víctor Gonzalez Corces (becario CCYT 1978) también tuvo la beca y también Ángel Luis de Blas (becario NMA 1973), Víctor ahora es Chairman de Emory en Atlanta.

Si tu acabas la tesis en un sitio, tienes que cambiar de aires, ver mundo y ver otra manera de hacer investigación, ese es el procedimiento y luego volver y traer el conocimiento, otros países tiene esa capacidad de absorción que en España no tenemos”.

JOAN GUINOVART. Bioquímica

Becario NMA en 1973, University of Virginia. Es, desde el año 2005, director del Instituto de Investigación Biomédica de Barcelona (IRBB).

“En aquellos años no había tantas becas para ir al extranjero. Entre España y EEUU había diferencias abismales, en los años 70 la ciencia española estaba concentrada en el CSIC de Madrid, así que yo en Barcelona estaba en la periferia de un país periférico, aquí teníamos un 15% de lo que había en EEUU, ahora tenemos un 95%. Aquello fue un baño de inmersión, estuve en el departamento de farmacología en la Universidad de Virginia como posdoc, fui allí porque había

estado Eduardo Salsas Leroy (becario Fulbright en 1972), también estaba Carlos Villar Palasí, que desde los años 50 era profesor del departamento, Carlos vivió siempre allí. Pero yo siempre había previsto volver a España, y en el 74 cuando volví a España por las navidades me presenté a unas oposiciones, las saqué y volví a EEUU pero con un plaza de profesor adjunto en el bolsillo, y volví a España definitivamente en diciembre del 75 a una plaza que me estaba esperando. Sin duda apliqué lo aprendido en EEUU, mi mentor que era catedrático del departamento murió a los pocos meses, y me puse al mando de un laboratorio que él había levantado, los medios eran muy limitados, a pesar de lo que me traje: una batidora de un galón, una guillotina y virales con productos radiactivos. Mi primer estudiante de doctorado fue Joan Massagué (becario del Comité Conjunto en 1979), aunque no tuviéramos medios nosotros ya sabíamos lo que había que hacer y la manera de hacerlo. En aquel departamento había otros 4 investigadores que habían hecho un posdoc en EEUU, era un departamento único en el que el jefe y los 4 habían hecho un posdoc en EEUU, no solo fue mi paso por EEUU, era el ambiente de mi departamento, así que todos sabíamos jugar y las reglas del juego. Faltaban los medios, costó mucho tener las estructuras técnicas competitivas, fue progresivo pero tener lo equivalente a EEUU no lo conseguí hasta 2005, cuando montamos el IRBB, es un oasis en el mundo de la investigación biomédica.

Ahora la vía internacional pasa por EEUU, Reino Unido o Alemania, los doctorandos de ahora ya han tenido un erasmus y han hecho el máster fuera, ya tienen 2 o 3 años de experiencia, Ahora se puede hacer ciencia aquí como en EEUU, aunque sólo en algunos sitios, eso no es válido para todo el país, ni en todas las áreas, ni en todos los campus. CNIO, CNIC, CRG, CRB, esos si, los demás están al 50 o 70% de los que se hace en EEUU, estos años de crisis han acabado con los centros de segunda división, los de primera división nos hemos salvado. Hace falta crear entorno de excelencia para que todo el entorno sea bueno.

Tenemos una norma que es que nuestros doctorados tienen que irse fuera, no pueden quedarse aquí, tiene que pasar 5 años antes de volver. Cuando traemos a alguien aquí es para que triunfe porque el futuro del centro depende de nosotros, si yo intento meter aquí a un tío malo no me lo permitirían, fíjate que los dos jefes del Sloan Kettering son Joan Massagué y Josep Baselga”.

JOSÉ ANTONIO BENAVENT OLTRA. Educación

Becario Fulbright en 1971 en New York University. Ahora jubilado, ha sido Profesor de la Universidad de Valencia, en la Facultad de Educación.

“Cuando se promulgó la Ley de Educación de 1970 del ministro Villar Palasí hubo una ayuda económica por parte del Banco Mundial y de la Fulbright de becar a gente para que fuera al

extranjero a informarse de los principios educativos del momento y de las novedades que existían para traerlas a la reforma educativa de 1970, unos fueron a Alemania, Inglaterra y a Francia, eran doctores en facultades de educación. Estuve en Nueva York en la New York University school services en 1971, y en 1972-73 estuve en mi lugar Elvira Repetto Talavera (becaria Fulbright en 1972).

La ley del 70 determinaba la creación de departamentos de orientación en los centros educativos desde primaria hasta la universidad pero en un marco teórico puesto que no había especialistas ni recursos, pero como la ley se hizo con un equipo de asesores de la UNESCO pues se hizo con una proyecto de futuro, incluye todo lo referente a la orientación educativa y al régimen de tutorías en primaria y secundaria, Me fui como doctor en educación, fue como un proyecto de investigación para desarrollar la orientación en España, realicé un informe, lo traje a España en 1973 y lo presenté al Ministerio, a Ángel Lázaro Martínez, inspector del ministerio, con su informe y un equipo del ministerio sale en 1977 una Orden Ministerial 13 de mayo 1977 en BOE que regula los servicios provinciales de orientación escolar en toda España. Esta orden crea un servicio provincial de orientación en cada una de las capitales un sólo servicio para todos los colegios de la provincia, y eso ha ido progresando. La ley del 70 era muy avanzada.

En 1973 continué como profesor en la universidad de Valencia e introduje lo aprendido en EEUU: las prácticas en centros educativos. En esos años sólo se daba pedagogía en Madrid, Barcelona, Valencia. La orientación se explicaba, entonces yo copio las prácticas que veo en los colegios del distrito de Nueva York y de la Columbia con Donald Super. Se desarrolla en España la orientación escolar y profesional, se pasan test a los colegios, los alumnos hacían esos test. La tutoría en la universidad no se establece en España hasta 1983.

La Ley General de Educación supuso un fuerte impulso a la educación española al reforzar y unificar el sistema educativo, e introducir innovaciones curriculares, organizativas y tecnológicas. De entre las medidas más progresistas y avanzadas de la LGE estaba la Institucionalización de la orientación escolar, personal y profesional”.

RAMIRO RIVERA. Medicina

Becario Fulbright en 1965 en Stanford University. Ahora jubilado, ha sido Jefe del Servicio de Cardiología del Hospital Gregorio Marañón de Madrid.

“En el 60 estuve en Birmingham con una beca del British Council y volví a España. La cirugía cardiaca que se hacía en todo el mundo era la de la estrechez de la válvula mitral, se hacía con el corazón marchando y el cirujano con el dedo separaba la válvula, los cirujanos de aquella época

eran de la usanza alemana, los alumnos miraban y el cirujano lo hacía, pero lo más importante que era separarlo con el dedo ni lo veíamos ni lo hacíamos. En Inglaterra era distinto, el cirujano metía el dedo y me decía ahora hazlo tú y cuéntame lo que ves, cuando volví aquí, le dije a mi jefe que tenía que dejarme hacer, pero había 3 delante de mí. Entonces se quedó un puesto libre en Sevilla, me recibieron muy bien en el hospital de las 5 llagas, allí estaba toda la medicina pública de Sevilla. Las cosas fueron bien pero no había medios, todo muy atrasado. Empezamos en Sevilla con la cirugía cardiaca pero el primero se murió desangrado, el segundo también, la operación iba bien pero se desangraban y no sabíamos porque. Entonces surgió la beca Fulbright con Norman Sunway en California, usaba el mismo oxigenador que nosotros y además mezclaba sangre con suero, yo quería ir con él a aprender eso, Sunway no recibe a extranjeros pero hablé con él y se interesó, tuve la suerte de que el segundo colaborador de Sunway se fue a Richmond, y a otros cirujanos se los llevaron a la guerra del Vietnam, en un mes el servicio perdió 4 cirujanos, así que perdí 10 kilos en 5 meses, pues de día iba al hospital y por las noches iba al laboratorio a ver como preparaban la sangre. Con lo ahorrado en Stanford compré instrumental para Sevilla, me volví y lo puse todo en marcha y ya no se moría un enfermo, mantuve las relaciones con Sunway. Sunway vino en el 73 se quedó maravillado de que hiciera cirugía cardiaca en aquel hospital de Sevilla.

Si no hubiese ido a Stanford hubiese dejado la cirugía cardiaca porque dos muertes seguidas... eso inutilizaba plenamente. España estaba muy atrasada pero Sevilla más pues en Madrid ya se hacía circulación extracorpórea.

En el 79 hubo un terremoto en Sevilla que nos pilló operando en la torre sur y empezó a caer del techo, no pasó nada pero en verano los techos empezaron a caerse y lo cerraron. Habían convocado plazas en el Gregorio Marañón y me vine a Madrid, el quirófano solo lo usaba un día si y otro no y modifiqué las cosas para usarlo todos los días y solo para cirugía cardiaca y he estado allí durante 20 años”.

MARÍA DOLORES AVÍA. Psicología

Becaria del Programa NMA en 1976, fue a University of Illinois at Urbana-Champaign a estudiar Psicología general. Es catedrática desde 1983 en el Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamientos Psicológicos de la Facultad de Psicología de la Universidad Complutense de Madrid.

“Fui a EEUU a hacer la tesis, fue una coincidencia pues yo estaba de penene en la universidad y también en el Instituto Nacional de Ciencias de la Educación y allí organicé un simposio sobre la

aplicación de la terapia de conducta en el sistema educativo, traje a alguien de Alemania y a otro de EEUU Frederick Kanfer (era austriaco y fue con una Fulbright a EEUU y allí se quedó) Kanfer me pareció muy interesante, hable con él para irme Urbana a hacer el doctorado, Kanfer era especialista en autocontrol un tema muy novedoso, y así es como pedí una beca de las bases. Como pagaban muy bien pues me dedicaba a estudiar y nada más.

Al llegar a Urbana estaba en el departamento de psicología, cogí un curso de doctorado, éramos 10 personas cuando aquí éramos 80 o 100. Yo tenía dificultades con el idioma pero a nivel de formación igual que los demás y eso que habían sido super elegidos porque era una universidad top ten. Kanfer nos trataba como si fuéramos colegas, eso estimulaba mucho. Asistí un curso clínico para terapeutas en el que tenías que coger un paciente y él lo supervisaba, había una competitividad feroz pero había un apoyo, un ambiente de investigación que no había visto aquí.

Así que vine dispuesta a hacer todo aquí, fui la primera en dar aquí los cursos de terapia de conducta, introdujimos esa asignatura, se siguió impartiendo y sigue aún, es una de las más potentes. Sin esa estancia hubiese sido todo muy diferente, no se qué hubiese hecho, pues estaba muy desorientada. Aquí yo soy de la 2ª promoción de psicología, o sea, estaba todo por hacer, aquí no había método ninguno, era todo teoría, no había ninguna tradición pues era un especialidad dentro de Filosofía, en 1974 se creó la facultad de Psicología de Somosaguas, así que no había cuerpo de profesores, ahora en la universidad hay una unidad clínica que trata pacientes pues antes no se hacían prácticas, eso ha dado un giro muy grande.

Aparte de lo científico, me abrió la visión a todo, luego he seguido con mucho contacto con EEUU, estuve con un grupo de Baltimore que hicimos estudios por todo el mundo, éramos 77 investigadores, aquello se publicó en Sciences, eso para mi fue muy importante. Dos de mis colaboradores se han ido con becas Fulbright: Carmelo Vázquez (becario Fulbright en 1984), Jesús Sanz (becario Fulbright en 1992), es algo que se va transmitiendo”.

LUIS CASTAÑER MUÑOZ. Ingeniería

Becario CCYT en 1978 en Brown University, fue a hacer investigación postdoctoral en Ingeniería, en caracterización de células solares. Fue profesor en la ETS de Ingenieros de Telecomunicaciones, Universidad Politécnica de Catalunya. Es Académico de la Real Academia de Ingeniería.

“Hice el doctorado en Francia en Toulouse con una beca de la Agencia Espacial Europea. Cuando estuve en Francia todos estaban que se morían por escribir artículos en inglés, en los laboratorios

les daban clases de inglés, así que yo pensé que si los franceses se interesaban por EEUU debía ser importante.

Al volver a Barcelona, la Escuela de teleco de Barcelona acababa de nacer hace 2 años (en 1971), vino un profesor de la escuela de Madrid Ricardo Valle para buscar profesores, buscó estudiantes de la escuela de Madrid que hubieran ido a EEUU y traerlos a Barcelona, trajo un núcleo inicial, pero al volver yo me cogieron a mi también. No había laboratorios, ni tradición de investigación, había que preparar asignaturas, mucho trabajo de infraestructuras.

Pedí la beca en 1978 para aprender inglés y hacer investigación, estuve con un profesor muy conocido Joseph Losevsky, pionero en energía solar fotovoltaica, ya le conocía pues fue uno de los que vinieron a la Escuela de Teleco de Barcelona, Carlos Angulo (vino con una Fulbright para americanos a la Universidad de Barcelona en 1964) había sido profesor en Brown muchos años y le pedí que me presentara a Losevsky. Estuve 7 meses, yo conocía la teoría de las células solares pero no conocía tecnología, cómo se fabricaban, cuál era el proceso tecnológico.

EEUU tenía otra manera de organizar las cosas, un sistema universitario mucho más flexible, más productivo, había más oportunidades de financiación que en Francia, y muy diferente a la organización francesa. En EEUU cada profesor tenía sus propios laboratorios y en paralelo había otros más grandes que funcionaban en plan servicio, "facilites" a los que tenían acceso todos los estudiantes.

Cuando volví a España al principio fue lo más parecido a EEUU se financiaban proyectos de investigación con gente que estaba haciendo el doctorado, pero en cuanto estos se hicieron funcionarios ya se estropeo el sistema. Aquí como se progresa es por antigüedad, en un ambiente más desprotegido se veía quien tiene talento y quien no, y el que lo tiene se incentiva al no estar tan protegido. El sistema alemán es hereditario aunque no va mal, pero si los americanos van por delante tiene que ver con esto".

ALEJANDRO LORCA CORRONS. Economía

Becario Fulbright en 1963 en Northwestern University, fue a estudiar Economía internacional. Es Catedrático Honorario de Fundamentos del Análisis Económico, Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, Universidad Autónoma de Madrid.

"Me fui a EEUU en octubre de 1963, antes había estado estudiando en Londres en la London School of Economics, allí entré en contacto con gente de EEUU, profesores y compañeros que

habían estado en EEUU, así que después de estar 5 años en Londres decidí irme a Chicago, estuve 3 años y después me volví a España.

La diferencia con la universidad española era abismal, sobre todo hablando del 3º ciclo, ahí es muy superior a la española, porque durante la carrera no tanto, yo hice allí el Master y el doctorado en Barcelona. Al volver aquí entré a trabajar en obras públicas, en el plan de desarrollo de transportes, España quería hacer una ley de transportes como la inglesa, estuve en Renfe y en Obras Públicas durante el 67 y 68.

Pero en 1968 se crea la Universidad Autónoma de Madrid, el decano de la Facultad de Economía me ofrece entrar en el departamento de teoría económica. En ese año se crearon tres universidades nuevas en España (la Autónoma de Barcelona y la del País Vasco) con la idea de crear un sistema universitario paralelo al viejo sistema español y que forzará al viejo a renovarse y a seguir el sistema universitario anglosajón, el nuestro era francés y un tanto rígido. El decano recoge a un buen número de personas que habían estado en EEUU y que habían tenido la Fulbright y trata de diseñar el plan de estudios a imagen de una universidad americana, ese proyecto fracasó a los 2 años porque el Ministerio ve que se le podrían escapar de la manos las universidades y hace un decreto ley por el que unifica los planes de estudios y obliga a seguir la ley. No obstante la facultad de economía de la UAM siempre ha tenido un fuerte sabor americano.

Sin duda aquella estancia influyó de manera decisiva en mi vida al ponerme en contacto con universidades americanas y profesores, que los he aprovechado después, ellos han venido y yo he vuelto. Cantidad de alumnos míos han ido a estudiar a EEUU,

Pero desde hace años yo creo que la Fulbright ha pasado a un segundo plano porque Bruselas ha pasado a un primer plano, pero es que hay técnicas y áreas en las que Europa está más atrasada, la relación atlántica se está debilitando y frente al potencial de Asia se necesita una unión atlántica más fuerte de lo que se quiere, no existe una voluntad política de hacerlo, pero el futuro de Europa están en el atlántico.

La Fulbright tuvo mucha presencia en un momento muy importante para la universidad española, pero EEUU que era el ídolo en los años 50, 60, 70 ahora ha desaparecido frente a Bruselas, EEUU ha abandonado a Europa por Asia, ha vuelto ahora pero por cuestiones sólo militares”.

CONCLUSIONES

La estancia en EEUU produce un indudable efecto positivo en sus trayectorias profesionales, el prestigio del programa Fulbright es internacional por lo que su influencia positiva traspasa fronteras. La profesión actual de los becarios Fulbright es un 55% profesor de universidad, un 13% científico, un 9% directivo, médicos, abogados, ingenieros.

Hemos encontrado algo común a todos ellos y que ya sabíamos por el estudio que hizo *Metrosopia*¹²⁷: una valoración muy positiva de la beca, de su estancia en EEUU, de la universidad en EEUU, del impacto también positivo que tuvo en su vida profesional, todos los entrevistados destacan que sus carreras profesionales no hubiesen sido lo mismo sin la beca. Hasta ahí todos comparten un mismo sentimiento positivo, se torna diferente cuando les preguntamos sobre la vuelta a España y la aplicación de lo aprendido en EEUU, entonces la diferencia radica en el entorno al que fue a parar cada uno cuando vuelve a España. Vemos claro que el esfuerzo es individual y que triunfa en su entorno y en algunos casos se ve multiplicado de forma exponencial cuando logran formar parte de un proyecto más independiente como los centros de investigación: IRBB, CNIO, CNIC, etc.

¹²⁷ *Metrosopia*. "Estudio sociológico sobre los exbecarios del Programa Fulbright en España". Madrid, LID editorial, 2009.

BIBLIOGRAFÍA

- BELA ARMADA, Ramón. "El intercambio cultural entre España y los Estados Unidos de 1953 a 1982", en *Influencia norteamericana en el desarrollo científico español*. Madrid, ACHNA, 1983.
- DELGADO CRIADO Buenaventura. "Política educativa", en *Historia de la educación en España y América. La educación en la España Moderna*, Madrid, Ediciones Morata, 1993.
- DELGADO GÓMEZ-ESCALONILLA, Lorenzo. *Viento de Poniente: el Programa Fulbright en España*. Madrid, LID editorial, 2009.
- "Cooperación cultural y científica en clave política: "crear un clima de opinión favorable para las bases U.S.A. en España", en *España y Estados Unidos en el siglo XX*. Madrid, CSIC, 2005.
- *Imperio de papel, acción cultural y política exterior durante el primer franquismo*. Madrid, Biblioteca de Historia-CSIC, 1992.
- DE LA HOZ PASCUA, Patricia. "La organización del archivo de la Comisión Fulbright y su interés para la investigación", en *Boletín de la ANABAD*, Tomo 62, Nº 1, 2012, pp. 55-74.
- DE ONÍS, Federico. "El español en Estados Unidos", en *Hispania*, III: 5, 1920.
- ELIZALDE, M^a Dolores. "España y Estados Unidos en el umbral de un nuevo siglo", en L. DELGADO y M.D. ELIZALDE (edits.) *España y Estados Unidos en el siglo XX*. Madrid, CSIC, 2005.
- FERNÁNDEZ, James D. "Hispanoamérica y España en el hispanismo estadounidense", en *España y Estados Unidos en el siglo XX*. Madrid, CSIC, 2005.
- GALA MUÑOZ, Manuel. "Estudio sociométrico de los becarios españoles", en *Influencia norteamericana en el desarrollo científico español*. Madrid, ACHNA, 1983.
- KAGAN, Richard. *Spain in America. The Origins of Hispanism in the United States*. University of Illinois Press, 2002.
- *Universidad y sociedad en la España moderna*, Madrid, Editorial Tecnos, 1981.
- METROSCOPIA. *Estudio sociológico de los becarios españoles del Programa Fulbright*. Madrid, LID editorial, 2009.
- MALEFAKIS, Edward. "El Programa Fulbright en España: la tercera parte de un siglo", en *La Dirección General de Relaciones Culturales y Científicas*, Madrid, 1997.

- NIÑO, Antonio. “las relaciones culturales como punto de reencuentro hispano-estadounidense”, en *España y Estados Unidos en el siglo XX*. Madrid, CSIC, 2005.
- PORTERO, Florentino. “El Régimen franquista y Estados Unidos”, en *España y Estados Unidos en el siglo XX*. Madrid, CSIC, 2005.
- PUIG, Nuria. “La ayuda económica de Estados Unidos y la americanización de los empresarios españoles”, en *España y Estados Unidos en el siglo XX*. Madrid, CSIC, 2005.
- RODRÍGUEZ, Francisco Javier. *¿Antídoto contra el antiamericanismo? American Studies en España, 1945-1969*. Publicaciones de la Universidad de Valencia, 2010.
- VIÑAS, Ángel: *En las garras del águila. Los Pactos con Estados Unidos, de Francisco Franco a Felipe González, 1945-1995*. Barcelona, Crítica, 2003.
- “Los Pactos con Estados Unidos en el despertar de la España democrática, 1975-1995”, en *España y Estados Unidos en el siglo XX*. Madrid, CSIC, 2005.

EL “LLAMAMIENTO DEL DEBER”: INFLUENCIA EXTERIOR, INTERÉS DEL ESTADO Y MODERNIZACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS DE GESTIÓN DE LA DISCAPACIDAD EN ESPAÑA (1956-1970)¹²⁸

JOSÉ MARTÍNEZ-PÉREZ Y MERCEDES DEL CURA GONZÁLEZ
(Universidad de Castilla-La Mancha)

Resumen

En los años 50, el interés en España por el fenómeno de la discapacidad se vio incrementado a consecuencia de algunas iniciativas emprendidas a nivel internacional por organismos como la O.N.U. o la Organización Mundial de la Salud. La comunicación pretende mostrar cómo el discurso derivado de esas actuaciones, que encajaba bien con el modo en que las autoridades franquistas interpretaban la “invalidez” y consideraban la forma más adecuada de controlar sus efectos indeseados, operó dentro de nuestras fronteras para impulsar dos procesos: el de transformación científica y profesional de la Medicina; y el de renovación de la educación y la “re-educación” de las personas tradicionalmente consideradas como “inválidas”.

Palabras clave: Discapacidades, Franquismo, Profesiones sanitarias, Medicina, especialización médica.

Abstract

In the 50s, the interest in the phenomenon of disability increased in Spain because of initiatives undertaken by international organizations such as the O.N.U. or the World Health Organization. This paper aims, on the one hand, to show how the discourse derived from the proposals made by these organizations fit well with the way in which Francoist authorities interpreted the “invalidity” and considered the most appropriate way to control their undesired effects. On the other, the paper highlight how the discourse influenced both the scientific and professional transformation of Spanish medicine and the renewal of education and “re-education” of people traditionally regarded as “invalid”.

Key words: Disabilities, Francoism, medicine, health professions, rehabilitation, medical specialism.

¹²⁸ Este trabajo ha sido realizado en el marco de los proyectos: PEII-2014-026-P, de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes de la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha; y HAR2015-64150-C2-2-P del Ministerio de Economía y Competitividad.

1. INTRODUCCIÓN

Durante el primer tercio del siglo XX, el interés por el problema de la discapacidad dentro de nuestras fronteras experimentó un notable crecimiento. Se empezaron a crear, de la mano especialmente de la preocupación por paliar las negativas consecuencias de la siniestralidad laboral, unas líneas de actuación en las que la Medicina iba a encontrar espacios para desarrollarse. La *Ley de Accidentes del Trabajo* de 30 de enero 1900 no sólo establecía en su artículo 4º la obligación de los patronos de proporcionar asistencia médica a las víctimas, sino que, al crear un sistema de pago de indemnizaciones para los obreros afectados, reservaba también los facultativos una posición estratégica enormemente relevante al encomendarles la tarea de valorar las lesiones. Todo ello propició que dicha ley fuera contemplada por los médicos como capaz de proporcionar un impulso considerable a la constitución de una nueva especialidad en Medicina: aquella que tendría como objetivo el tratamiento de los accidentados y el peritaje médico-legal de sus daños (SAN MARTÍN, 1903: p. 5).

No obstante, los efectos de la Ley de 1900 no se mostraron tan determinantes sobre la transformación de la Medicina como los médicos suponían. Hubo que esperar a la década de los años veinte para que empezaran a darse unas condiciones, sobre todo desde el punto de vista institucional, que pueden ser interpretadas como signos claros de cambio. A esas alturas los médicos, especialmente los cirujanos, comenzaron a sentirse capaces de ofrecer a la sociedad una respuesta adecuada a la corrección de las deformidades corporales (MARTÍNEZ-PÉREZ, 2006a). En efecto, en 1918 Antonio Oller -el cirujano que se iba a convertir en un líder carismático en la constitución de la Traumatología y Ortopedia y de la Medicina del Trabajo en España- denunciaba que existía un asunto "esencialísimo" que se encontraba "descuidado por el Estado": la "reeducación de los mutilados". Oller sostenía que la Medicina poseía recursos para contribuir a cambiar ese estado de cosas, y afirmaba que las secuelas de los accidentes que afectaban a la integridad corporal de los obreros podían ser ya resueltas en gran medida "con una reeducación bien dirigida" que ayudaría a transformar a un "hombre inútil en un obrero apto" (OLLER, 1918: pp. 372-380).

De este modo, los médicos españoles supieron encontrar una línea argumental para llamar la atención de los sucesivos gobiernos sobre la necesidad de prestar atención a un ámbito poco atendido. Al vincular la discapacidad, producida por los accidentes del trabajo, con la transformación de ciudadanos considerados hasta entonces incapaces de contribuir a la actividad productiva en obreros susceptibles de ser integrados en la actividad laboral, estaban poniendo de manifiesto el potencial de la Medicina para contribuir a mejorar la riqueza de la nación. Se mostraban ahora como portadores de una tecnología médica capaz de servir a la "racionalización" de la actividad económica (MARTÍNEZ-PÉREZ, 2006b), contribuyendo así, mediante la prevención de la siniestralidad laboral y la devolución de los trabajadores que quedaban con deficiencias corporales tras un accidente a la tarea productiva, a aliviar a lo que se presentaba como una carga para las arcas del Estado (MARTÍNEZ-PÉREZ y DEL CURA GONZÁLEZ, 2013).

En España los médicos habían encontrado un grupo de personas discapacitadas sobre el que poder aplicar lo que en otros países se estaba haciendo en relación con los "mutilados" de la Primera Guerra Mundial. En breve, de la mano de la Ley de Accidentes del Trabajo de 1922,¹²⁹ se iba a crear un centro relevante para poder desarrollar sus capacidades técnicas: el Instituto de Reeducción Profesional (IRP, en adelante). A través de la actividad desplegada en esta institución los incipientes especialistas fueron capaces de articular dinámicas que les iban a servir para constituir parcelas de actividad médica especializada: la Medicina del Trabajo y la Traumatología y Ortopedia (MARTÍNEZ-PÉREZ, 2006a y 2006b).

Al lado de esto, la preocupación por la infancia "anormal", por los niños que mostraban un comportamiento poco ajustado a las normas, y por los niños con deficiencias sensoriales e intelectuales, empezó a cuajar en discursos encaminados a mostrar la necesidad de ofrecer una respuesta más ajustada a las corrientes de ideas y prácticas que se estaban implementando en otros lugares (DEL CURA, 2001). También aquí los médicos, especialmente aquellos preocupados por las enfermedades mentales, tuvieron un papel destacado. No obstante, si bien las medidas adoptadas contribuyeron a atraer la sensibilidad hacia estos colectivos de personas discapacitadas, no fueron tan exitosas a la hora de poner de manifiesto su capacidad para transformar las deficiencias sensoriales e intelectuales.

¹²⁹ Ley de 10 de enero de 1922, *Gaceta de Madrid*, 11 enero 1922.

Lo cierto es que en la década de los treinta existía ya una incipiente estructura para hacer frente a los desafíos que el fenómeno de la discapacidad estaba planteando en España. En ella, el modo de concebir la discapacidad y de plantear fórmulas prácticas para reducir sus efectos aparecía poderosamente influido por el discurso médico en torno a ella. En este sentido, el que se ha dado en llamar "modelo médico" o individual de discapacidad se vio reforzado durante esos años.¹³⁰ La Guerra Civil, y la dura postguerra, representaron la desaparición de algunos logros que se tardaron en recuperar. Las dificultades para recomponer las instituciones, la desaparición de algunas figuras significativas de la etapa anterior y las dificultades financieras supusieron factores que complicaron la continuidad. Como veremos, aunque el "modelo médico" de discapacidad siguió representando el modo fundamental bajo el que se contempló la discapacidad, los rasgos característicos del nuevo régimen impregnaron el modo de aproximación al fenómeno y contribuyeron a dar continuidad a las formas de interpretar la conveniencia de introducir medidas encaminadas a paliar sus consecuencias.

El objetivo de este trabajo es intentar mostrar cómo durante los años cuarenta y cincuenta de la presente centuria la discapacidad entró en el programa político del franquismo y el modo en que ello contribuyó a determinar cambios en la estructura de la profesión médica. Para ello, en un primer apartado trataremos de poner de manifiesto cómo el "nuevo régimen" incorporó el interés por las consecuencias de la discapacidad a sus declaradas líneas de actuación social y cómo ello se expresó en las medidas adoptadas. En un segundo apartado, intentaremos mostrar cómo a finales de la década de los cincuenta, derivado en gran medida de algunas iniciativas a nivel internacional y de la visita de expertos extranjeros a España, se impulsó la manera en que el Estado valoraba la conveniencia de atender a la discapacidad. Llamaremos también la atención sobre el hecho de que los médicos contemplaron esto como una llamada al deber de contribuir a lo que se presentaba como un nuevo objetivo humanitario y económico: reeducar "inválidos" y transformarlos en "productores". Por fin, procuraremos señalar cómo todo ello contribuyó a transformar la estructura profesional de la medicina, y las consecuencias derivadas de ello para la transformación de la percepción social de las personas discapacitadas.

¹³⁰ El principal rasgo de este modelo es que se focaliza hacia la "anomalía" corporal, y sobre el modo en que esta sería responsable en algún grado de la limitación funcional y la discapacidad. Esta "incapacidad" funcional se usa en el modelo como la base para la clasificación de los individuos como "inválidos". Este modelo es por tanto la base de una visión de la discapacidad en la que los individuos son contemplados como víctimas, y como alguien que necesita cuidado y atención, y que por tanto es dependiente de otros (BARNES, MERCER y SHAKESPEARE, 2002: pp. 21-27).

2. MEDICINA, ESTADO Y DISCAPACIDAD: ALIANZAS Y DIFICULTADES

Tras la Guerra Civil, los médicos afines al régimen de Franco, y especialmente los que se integraron en la Falange, concibieron la "medicina social" como un modo de lograr que la labor del médico se transformara en una elevada misión nacional que debía estar en consonancia con la doctrina nacional-sindicalista y las consignas del Dictador (JIMÉNEZ LUCENA, 1998: p. 114). Se pretendía que la medicina social sirviera para llevar a cabo una labor de guardia permanente de los valores sobre los que se deseaba forjar la patria. Servir a la medicina social implicaba, según sostenían los médicos falangistas, poner en marcha cuestiones de carácter político y religioso, de manera que los médicos fueran, además de médicos, católicos y españoles. Junto a esas funciones ideológicas, para ese grupo de profesionales sanitarios la asistencia médica debía de estar dirigida a la adopción de medidas que aseguraran la producción y reproducción de la fuerza de trabajo. Se consideraba que disciplinas como la Traumatología tenían una parte social importante ya que contribuía a evitar accidentes y deformaciones que impedían realizar determinados trabajos y hacían perder horas de producción. Según defendían, el médico debía ser consciente de la magnitud de su dimensión social, pues nadie como él estaría en situación de proporcionar a los ciudadanos sugerencias éticas, culturales y políticas, que moralizarían y civilizarían al pueblo, al mismo tiempo que contribuía a robustecer la salud popular. Ello debía servir para que los individuos suministrasen a la sociedad el máximo rendimiento en su trabajo (JIMÉNEZ LUCENA, 1998: p. 116).

Desde luego, este planteamiento se mostraba muy en línea con los del "nuevo régimen". El trabajo representó uno de los aspectos de la organización social al que el Gobierno franquista concedió mayor relevancia. El *Fuero del Trabajo* lo concebía como "la participación del hombre en la producción" al objeto de contribuir a su mantenimiento y desenvolvimiento como ciudadano, y "al mejor desarrollo de la economía nacional".¹³¹ Pero la relevancia del trabajo se ubicaba no sólo en su posición estrictamente relacionada con la generación de riqueza, sino que, en su forma de configurarse y de dotarse de sentido, incorporaba una serie de componentes que entraban de lleno y explícitamente en el ámbito de la estructuración del Estado y el control de

¹³¹ Decreto de 9 marzo 1938 por el que se aprueba el *Fuero del Trabajo*, BOE 10 marzo 1938, (Declaración I.1.).

sus ciudadanos. La acción de gobierno se podía articular a través de esa actividad que desbordaba los límites, en su objeto y en su ejecución, de un simple medio por el que un individuo se gana la vida. Se le relacionaba con esa noción tan cara al franquismo como fue la idea de "servicio", esa forma de trabajo que se prestaría con "heroísmo, desinterés o abnegación" con el único "ánimo de contribuir al bien superior" que representaría España.¹³²

Esta alta consideración de la actividad laboral encontró expresión en el interés por intervenir en aquellas cuestiones que pudieran perturbarla. Además de lo que representaba el contenido del *Fuero del Trabajo*, que se convirtió en cuanto norma en el centro propulsor del que irradió la política social de esos años, las nuevas autoridades mantuvieron vigente casi en su totalidad el contenido del texto refundido de la legislación de accidentes de trabajo que se había decretado en 1932. Esto último es relevante porque esta última ley contemplaba algunas medidas significativas para las personas que tras un accidente mostraban deficiencias susceptibles de ser catalogadas como productoras de discapacidad. Además de establecer que, en caso de incapacidad permanente de la víctima, las indemnizaciones habían de ser abonadas a ésta en forma de renta, la ley contemplaba la "readaptación funcional de inválidos del trabajo".¹³³

De este modo, el régimen dictatorial se ubicaba en una posición similar respecto a la que se había desarrollado con anterioridad a la Guerra Civil, en el sentido de considerar viable la recuperación para el trabajo de las víctimas de la siniestralidad laboral que hubieran resultado con deficiencias corporales. No obstante, en la primera década tras la victoria de las tropas franquistas estos planteamientos tuvieron un escaso desarrollo en la práctica. Es más, las actuaciones se dirigieron sobre todo a prevenir los accidentes y, en caso de que se produjeran, a tratar de restablecer la "normalidad" anatómica.

En efecto, otro aspecto del proceso "reeducador" -la formación en un nuevo oficio ajustado a las nuevas condiciones corporales del obrero accidentado-, que estuvo al menos inicialmente muy presente en quienes impulsaron la reeducación de los trabajadores en España, quedaba relegado. Aunque esto se debió en gran medida a que las consecuencias de la Guerra impedían poner en marcha adecuadamente las instituciones en las que ese tipo de actuaciones se llevaban a cabo, también estuvo determinado por un cierto desaliento, presente ya durante la etapa republicana, acerca de la utilidad de esa fase en el proceso de reinserción en la tarea productiva de una víctima de la siniestralidad laboral. Se pensaba que la *Ley de accidentes de*

¹³² *Fuero del Trabajo*, (Declaración I.7.).

¹³³ Decreto 8 octubre 1932, *Gaceta* 12 octubre 1932 (Capítulo IV, Artículo 36).

1932 había perjudicado mucho en ese sentido al establecer el pago en forma de renta de la indemnización en caso de “invalidez permanente”, ya que, según se opinaba, esto disminuía el interés del obrero por seguir la reeducación necesaria para volver a trabajar. Además, esa misma norma había establecido que la labor de la readaptación funcional de inválidos del trabajo, y la de inspección y revisión de las incapacidades, debía depender de una institución que habría de crearse: la Caja Nacional de Seguros contra accidentes del trabajo (Capítulo IV, Artículo 36). El Reglamento de la ley de 1932 asignó en su artículo 140 al Instituto Nacional de Previsión (INP, en adelante) la tarea de poner en marcha dicha Caja y de elaborar sus estatutos.¹³⁴ El INP estimó que, para poder realizar esas funciones y “otras de carácter sanitario” derivadas de los seguros sociales

“era obligado organizar e instalar una clínica que dispusiera de los elementos más completos y modernos para descartar dentro de lo posible los errores de diagnóstico y poder hacer los tratamientos que disminuyen o suprimen la invalidez, desde la más complicada cirugía hasta el sencillo amasamiento, pasando por la rama extensa de la fisioterapia, la ortopedia y la prótesis”.¹³⁵

Se creó así la Clínica del Trabajo, en cuyo Reglamento quedaba muy claro que sus servicios no incorporarían actividades –orientación profesional, formación profesional...-, instalaciones –clases, talleres...- o personal –maestros, pedagogos, psicólogos...- destinadas a que los trabajadores atendidos pudieran ser reeducados en un nuevo oficio.¹³⁶ Este planteamiento, que se mantuvo durante la España franquista hasta la desaparición de la Clínica en 1966 (BARTOLOMÉ PINEDA et al., 2004: 510), reforzaba la perspectiva dominante del “modelo médico” sobre el modo de interpretar y de contrarrestar los efectos indeseados de la discapacidad.

También el IRP se vio afectado por este cambio en el modo de interpretar la recuperación de las personas discapacitadas. Al perder en beneficio de la Clínica a quienes habían sido los más destinatarios más significativo de sus actuaciones –los trabajadores accidentados-, el ahora denominado Instituto Nacional de Reeducación de Inválidos (INRI, en adelante), nombre con el que se iba a conocer durante toda la etapa del régimen franquista que estamos considerando,

¹³⁴ Decreto 31 enero 1933, *Gaceta* 2 febrero 1933.

¹³⁵ (s.a.) *La Clínica del Trabajo del Instituto Nacional de Previsión* (2ª ed.), Madrid, Publicaciones del Instituto Nacional de Previsión, 1934, p. 3.

¹³⁶ Los servicios que se establecieron fueron: Enfermería, servicio quirúrgico, laboratorio, rayos X, Traumatología, Cirugía Osteo-articular, Fisioterapia, Ortopedia, consultas de Ginecología y Obstetricia y Puericultura. *Reglamento de la Clínica del Trabajo del Instituto Nacional de Previsión*, Madrid, Publicaciones del Instituto Nacional de Previsión, 1935, pp. 3-4. El personal, aparte del de administración y servicios, quedaba reducido a los médicos y al “personal sanitario auxiliar –enfermeras, visitadoras y masajistas-“. (pp. 4-16).

hubo de dirigir sus actividades hacia la intervención sobre las víctimas de enfermedades y anomalías congénitas o a las de los accidentes no comprendidos en la *Ley de accidentes del Trabajo* de 1932. Aunque el INRI mantenía las tres secciones del antiguo IRP –Médica, Técnica y Administrativa– la primera de ellas iba a adquirir una posición claramente dominante frente a las otras dos. No en vano, este período que se abrió para el Instituto en 1933 se ha dividido en dos etapas -1933 a 1939, y 1940 a 1955- que han sido denominadas “médico-rehabilitadora” y “médica” respectivamente (PALACIOS, 1990: pp. 19-25).

El protagonismo atribuido a la Medicina como forma de acometer los problemas ocasionados por la discapacidad se expresó también en las actuaciones legislativas. Tanto la *Ley de 1 de septiembre de 1939*, que estableció el derecho a percibir el "subsido de vejez" a los obreros mayores de sesenta años que padecieran invalidez laboral producida por causas independientes de los accidentes de trabajo,¹³⁷ el *Reglamento general de Seguridad e Higiene en el Trabajo*,¹³⁸ o la *Ley de Sanidad infantil y Maternal* (1941),¹³⁹ que perseguía entre otras cosas "la recuperación de niños inválidos y deformes" y la de "los anormales mentales", mostraban una explícita declaración sobre la concesión a los médicos del papel más relevante a la hora de procurar lograr sus objetivos. Otras iniciativas importantes relacionadas con la discapacidad, promulgadas en la década de los 40, como la puesta en marcha en 1942 del *Seguro Obligatorio de Enfermedad*,¹⁴⁰ y la creación en 1947 de la *Caja Nacional del Seguro de Vejez e Invalidez*,¹⁴¹ se movieron en la misma línea.

Quizás la muestra más palmaria de esta concepción de la discapacidad desde un modelo médico durante estos años iniciales del franquismo sea la manera en que se organizó la llamada *Lucha Sanitaria Nacional contra la Invalidez* (1949). Destinada a coordinar las actuaciones de las instituciones públicas y privadas en relación con las personas discapacitadas, consideraba a éstas como "enfermos" y enmarcaba sus actuaciones siguiendo el modelo de "lucha sanitaria"; esto es, de acuerdo con un conjunto de realizaciones dirigidas a combatir la discapacidad como si se tratara de un problema sanitario. Muestra de ello es que un mínimo de nueve de los

¹³⁷ Ley 1 septiembre 1939, BOE 9 septiembre 1939. Esta norma estableció el derecho a percibir el "subsido de vejez" a los obreros mayores de sesenta años que padecieran invalidez laboral producida por causas independientes de accidentes de trabajo" (9, artículo sexto).

¹³⁸ Orden 31 enero 1940. BOE 3 febrero 1940.

¹³⁹ Ley 12 julio 1941, BOE 28 julio 1941.

¹⁴⁰ Ley 14 diciembre 1942, BOE 27 diciembre 1942.

¹⁴¹ Decreto 18 abril 1947, BOE 5 mayo 1947.

diecisiete miembros del Patronato Nacional de Lucha contra la Invalidez que se debía formar según establecía el decreto eran médicos.¹⁴²

Y es que los profesionales de la Medicina se estaban mostrando muy dispuestos a aprovechar la discapacidad como un fenómeno sobre el que desarrollar sus actividades. Los traumatólogos y ortopedas, por ejemplo, deseosos de ver reconocido su quehacer como una especialidad, procuraban poner de manifiesto las beneficiosas aportaciones que ofrecían al Estado. Una de las figuras más señeras de la Traumatología durante el Franquismo, y su más relevante dinamizador en esta nueva etapa -Vicente Sanchís Olmos (1911-1963)-, llamaba la atención en las páginas de su *Manual de Ortopedia infantil* (1940) sobre cómo los traumatólogos y ortopedas podían contribuir a mejorar las posibilidades de que todos los niños se convirtieran en lo que los gobernantes querían que llegaran a ser, mostrando cómo su quehacer podía resultar de gran utilidad para que el nuevo régimen alcanzara sus objetivos. Indicando cómo la discapacidad encontraba muchas veces su origen en patologías -tuberculosis, polio, anomalías congénitas...- que se trataban en la infancia, ponían de manifiesto el poder de la cirugía que practicaba para corregir las deformidades corporales. Por ello, como expresaba el Presidente de la Real Academia de Medicina en el prólogo del libro, era preciso reclamar “el apoyo de los Poderes Públicos competentes” para su obra, ya que España se hallaría “obligada a no desperdiciar la ocasión que se le presenta de constituir un grupo de cirujanos ortopédicos” que serían muy necesarios, tanto en la guerra, como en tiempos de paz (SUÑER, 1940: p 8).

Otro colectivo que supo aprovechar la discapacidad para asentarse como un grupo de especialistas médicos fue el de los que consagraban su actividad a la seguridad e higiene en el trabajo. Como estamos mostrando, la siniestralidad laboral constituía un problema que inquietaba al nuevo régimen y, desde muy temprano, los médicos del trabajo supieron apoyarse en ello para ganar protagonismo en la escena sanitaria y política. En el congreso que celebraron en 1943, el Secretario de la Comisión Organizadora manifestó que la convocatoria del mismo derivaba de “la especial atención que el Estado español” venía dedicando a los problemas de medicina y seguridad en el trabajo “de acuerdo con la importancia que los mismos revisten, no sólo para la economía nacional, sino lo que es aún más importante, para el bienestar y conservación de la salud y de la vida de los trabajadores” (MARTOS DE CASTRO, 1944: p. 11). Sus palabras eran corroboradas en el discurso inaugural por el Director General de Trabajo al

¹⁴² Decreto 6 junio 1949, BOE 20 julio 1949.

indicar que los problemas que abordaba el congreso requerían “una solución inmediata”. Según expuso, esta imperiosa necesidad venía impuesta por,

“de un lado, el Fuero del Trabajo, Código que encierra nuestra doctrina social y que en la segunda de sus declaraciones proclama de manera solemne que ‘el Estado se compromete a ejercer una acción constante y eficaz en defensa del trabajador, su vida y su trabajo’. De otro, la Economía Nacional, que no puede consentir calladamente la sangría que representan esos miles y miles, mejor dicho, millones de jornadas perdidas; y, en definitiva, exige también una rápida solución nuestro espíritu cristiano, hondamente cristiano, por ser reciamente español, que no puede ver impasible cómo se adentra la amargura y la tribulación en una infinidad de hogares humildes, sin que sean bastantes las indemnizaciones y auxilios que las leyes sociales establecen para mitigar y la tristeza, que son siempre compañeros inseparables del accidente del trabajo y de la enfermedad laboral” (RUIZ JARABO, 1944: pp. 43-44).

La siniestralidad laboral y las enfermedades profesionales se ubicaban de este modo en un lugar preponderante dentro de la política franquista del Nacional-Catolicismo. Su control era obligado por los principios programáticos del régimen, por la necesidad de recuperación económica y por su declarada vinculación con los principios cristianos de la Iglesia Católica. Los médicos españoles se sentían así impelidos a abordar la cuestión de la seguridad e higiene del trabajo como un deber para con el Estado, pero iban a saber sacar partido profesional a su labor en este ámbito. De hecho, las conclusiones del Congreso incluyeron varias demandas de mejora para el colectivo de médicos dedicados a esa tarea: centros asistenciales exclusivamente dedicados a los traumatizados del trabajo; la creación de un Instituto de Higiene y Seguridad del Trabajo; y desarrollo y fomento de la enseñanza en la Universidad, lo que pasaba por la creación de Cátedras.

La discapacidad adquiría así una dimensión política. Su control se vinculaba con los objetivos del gobierno. Evitar su aparición representaba una tarea que resultaba de interés estratégico fundamental para el desarrollo económico y la mejora de la sociedad. Los médicos, como estamos viendo, eran conscientes de ello y de las posibilidades que ese interés representaba para su devenir como colectivo profesional.

A pesar no obstante de esta declarada inquietud por actuar sobre la discapacidad, y de las actuaciones legislativas que se elaboraron para ejercer control sobre sus consecuencias negativas, lo cierto es que los resultados no fueron favorables. Como veremos a continuación, hubo que esperar a los años cincuenta para que la situación empezara a cambiar.

3. HACIA LA REHABILITACIÓN

La instauración del régimen franquista supuso, por tanto, el establecimiento de un marco político que se expresó de forma muy marcada en las actuaciones que se emprendieron para conseguir una población que respondiera de manera satisfactoria a los objetivos que el franquismo tenía planteados. La búsqueda de una mejora de la economía que permitiera recuperar una nación devastada por el impacto, en la población y en las infraestructuras, de una guerra especialmente destructiva condujo a poner en marcha programas ajustados a los planteamientos ideológicos que los vencedores en la contienda propugnaban para el “nuevo Estado”. La consideración del ciudadano como “productor” fomentaba intervenciones destinadas a protegerlo y al desarrollo de toda una suerte de actuaciones relacionadas con el incremento de su número. Desde muy pronto, el Franquismo no perdió de vista la necesidad de prestar atención a quienes, por sus deficiencias corporales, sensoriales o intelectuales, se consideraba que no podían ser incluidos en el conjunto de los ciudadanos capaces de participar en la tarea productiva, o de contribuir a ella cuando tuvieran la edad suficiente. No obstante, la voluntad de actuar sobre ese conjunto de personas, que se expresó en decisiones como la creación de la Caja Nacional del Seguro de Vejez e Invalidez (1947) y la Lucha Sanitaria contra la Invalidez (1949), no se tradujo en la constitución de un esquema coordinado de actuaciones que ofreciera una respuesta adecuada al reconocimiento que se efectuaba de la invalidez en cuanto a un problema que había que resolver. Por ello, en 1959 se consideraba que la Lucha Sanitaria Contra la Invalidez “poco era lo que (...) había hecho” hasta ese momento en este sentido (PIGA, 1959: p. 317).

Las cosas empezaron a cambiar en la segunda mitad de la década de los cincuenta. El aliento favorable que suponían los informes de las comisiones de organismos internacionales acerca de la rehabilitación -especialmente de la recién creada (1948) Organización Mundial de la Salud (OMS, en adelante)- estimuló el interés de las autoridades españolas por esta cuestión.¹⁴³ Ya antes del primer informe técnico de la OMS sobre rehabilitación de las personas

¹⁴³ El poder legitimador que tenían para los responsables de las políticas nacionales de salud las recomendaciones emanadas de los comités de expertos formados en organizaciones como la Sociedad de Naciones y la WHO ha sido destacado por Josep Lluís BARONA y Josep BERNABÉU (2008): *La salud y el Estado: el movimiento sanitario internacional y la administración española (1851-1945)*, Valencia, Universitat de Valencia, 2008.

discapacitadas (1958),¹⁴⁴ el interés por este tema había atraído la atención de este organismo internacional (BALLESTER, 2012: p. 93). España, que formaba parte de él desde 1951, se mostró sensible a los nuevos planteamientos que se estaban impulsando sobre el modo de abordar la cuestión de la discapacidad (ÁGUILA MATORANA, 2000: 135). Muestra de ello es que en la primavera de 1956, a petición del Estado español, se inició la visita de expertos internacionales a nuestro país para asesorar sobre estas cuestiones. Frank J. Safford –miembro consejero para la cuestión de “niños físicamente disminuidos” de la OMS- y Kurt Jansson –Jefe del Servicio de Rehabilitación de la Dirección de Asuntos Sociales de la Organización de las Naciones Unidas- viajaron a España con la misión de estudiar la situación dentro de nuestras fronteras de los servicios e instituciones destinados a las personas discapacitadas y del personal dedicado a ello. Se pretendía así “asesorar mejor al Gobierno español, con vistas a poner en marcha, lo más rápidamente posible, un programa nacional de rehabilitación” que permitiera resolver las cuestiones relativas a las personas discapacitadas (SAFFORD y HANSON, 1957: 9).

En su informe, los expertos señalaban, en línea con lo defendido desde la OMS, que “el último fin de la rehabilitación” era situar a “los enfermos en condiciones de efectuar un trabajo productivo” (SAFFORD y HANSON, 1957: 57). De este modo, la estrategia que se proponía para España encajaba bien en los intereses del Gobierno franquista. No se limitaba a transformar las deficiencias anatómicas o funcionales de las personas discapacitadas, sino que planteaba asimismo la oportunidad de conseguir que fueran de nuevo incorporadas al mercado laboral. De cara a conseguirlo en España, la carencia mayor que apreciaban los expertos era la falta de personal cualificado, sobre todo de especialistas médicos en rehabilitación y trabajadores sociales, y la creación de servicios de rehabilitación (SAFFORD y HANSON, 1957: 42-46). Destacaban también la necesidad de crear un consejo nacional, un Patronato Nacional de Rehabilitación, que ayudara a combatir el problema de la falta de coordinación entre las distintas iniciativas y actividades destinadas a las personas discapacitadas, y señalaban a, por un lado, la seguridad social y las compañías de seguro, y por otro, a las organizaciones religiosas, como los organismos mejor preparados para poder realizar las actuaciones necesarias para desarrollar un programa nacional de rehabilitación (SAFFORD y HANSON, 1957: 48-49).

Las observaciones y desafíos planteados por las recomendaciones del informe, fueron recibidos en España con interés. Según señalaban los expertos, la reacción había sido de

¹⁴⁴ *World Health Organization. Technical Report Series (nº 158). Expert Committee on Medical Rehabilitation. First Report*, Geneva, World Health Organization, 1958.

“optimismo reservado, pero realista”, que quedaría “simbolizado por la reacción bastante entusiasta” de Carlos Jiménez Díaz -una de las grandes figuras de la medicina española de la época- a lo que consideró como “el llamamiento del deber” (SAFFORD y HANSON, 1957: 50). Esta favorable acogida de los planteamientos que desde los organismos internacionales se estaban formulando a la forma de abordar la recuperación de inválidos, que por lo demás eran similares a los que se habían realizado en España con anterioridad a la Guerra Civil en el IRP, se expresó en la creación del Patronato Nacional de Rehabilitación y Reeducción de Inválidos. Dependiendo como el anterior del Ministerio de la Gobernación, la constitución del nuevo Patronato era, según hemos visto una recomendación de los expertos llegados a España. Como indicaba el decreto de creación, “el creciente número de deficientes físicos en sus dos modalidades de congénitos o adquiridos por enfermedad o accidente, con cierto grado de invalidez”, la “extensión del problema, su complejidad social y sanitaria”, y la “conveniencia de recoger las normas internacionales” aconsejaban ampliar el cometido atribuido al Patronato creado en 1949.¹⁴⁵ Aunque se mantenía el carácter sanitario de la entidad, entre sus objetivos aparecían incluidos otros no relacionados estrictamente con la recuperación anatómica y funcional de las deficiencias corporales. En efecto, se fijaban también como fines: colaborar con los servicios de otros ministerios distintos al de la Gobernación para conseguir “la reeducación y colocación de deficientes físicos”; fomentar la “organización de centros de estudios de los problemas sociales que plantea la invalidez y de formación de personal de asistencia social”.

El “modelo médico” de discapacidad parecía abrirse un tanto a los aspectos relacionados con la integración social de las personas discapacitadas. No obstante, los médicos iban a aprovechar las atribuciones que se les daban en los nuevos planteamientos para seguir ocupando una posición privilegiada en la gestión de las cuestiones que tenían que ver con la discapacidad.

En efecto, en marzo de 1958 se celebró en Madrid *I Symposium Médico-Social* que, organizado por el Instituto Nacional de Previsión, tuvo como tema de estudio: “Rehabilitación social del presunto inválido y Seguridad Social”. En él, los términos rehabilitación, reeducación y readaptación se utilizaron como sinónimos, en la línea de la OMS, para hacer alusión al conjunto de actuaciones que debían permitir que las deficiencias corporales de una persona quedaran subsanadas o reducidas de forma que pudiera volver a desempeñar su rol social. La rehabilitación o reeducación era contemplada en efecto como un “proceso” que permitiría

¹⁴⁵ Decreto de 28 de junio de 1957 por el que se crea el Patronato de Rehabilitación y Recuperación de Inválidos, B.O.E., 13 de julio de 1957.

"reducir al mínimo las alteraciones que sufren las personas físicamente disminuidas y lograr el máximo de aptitudes físicas y mentales y su integración a la función social" (BRAVO, 1959: 299). Se insistió por ello en la necesidad de distinguir entre la "recuperación física" –cuyo límite sería la curación de la lesión o la enfermedad-, la "reeducación funcional" –que perseguiría la restitución de la salud en su aspecto funcional-, y la "reeducación profesional o rehabilitación". Esta última, que incorporaría a las dos anteriores, tendría como meta "la devolución en mayor o menor grado al enfermo de su capacidad para la profesión o el oficio" (PIGA, 1959: 318).

La rehabilitación se concebía así como "el conjunto de todos los medios empleados para hacer desaparecer toda consecuencia personal, profesional y social" no deseable derivada de "una alteración de la salud". Con ella se trataba de conseguir restablecer en los individuos "inválidos" tres cosas: voluntad de trabajo, posibilidad física de llevarlo a cabo, y capacidad profesional y probabilidad de ganar un salario (LÓPEZ FERNÁNDEZ y BATALLER SALER, 1959: 305). Como se expuso en una de las intervenciones en el *Symposium*, la rehabilitación sería el paso desde el tratamiento de la "alteración" a la vuelta a la "normalidad", y sus objetivos se resumían diciendo que serían "la reducción de las secuelas por medio de técnicas médicas" y, cuando las lesiones corporales tuvieran un "carácter irreversible", la aplicación de un modo de contrarrestarlas para que "el futuro de la vida profesional y social del incapacitado" pudiera desarrollarse "huyendo de soluciones caritativas y simplistas del sistema de subvenciones, pensiones, etcétera" (LÓPEZ FERNÁNDEZ y BATALLER SALER, 1959: 305).

De este modo, se ponían de manifiesto los beneficios que de la obligada participación de la Medicina en la rehabilitación podían derivarse para el Estado. Hay que tener presente que una buena parte de los médicos que participaron en el *Symposio* se dedicaba de manera más concreta a actividades relacionadas con la intervención sobre la discapacidad, como eran la Traumatología y la Ortopedia, la Medicina del Trabajo y la Fisioterapia. Estos profesionales llevaban ya mucho tiempo persiguiendo el reconocimiento de su actividad como una especialidad médica y habían formado sus sociedades científicas para que se les reconociera como un colectivo con características específicas.¹⁴⁶ La defensa ahora de su papel en un asunto

¹⁴⁶ Entre ellas: Sociedad Española de Medicina del Trabajo (1934), Sociedad Española de Medicina y Seguridad en el Trabajo (1956), Sociedad Española de Cirugía Ortopédica y Traumatología (1935), Sociedad Española de Fisioterapia Reeducativa y Reeducación Funcional (1954), y Sociedad Española de Rehabilitación (1957). Sobre el desarrollo de la Rehabilitación y la Fisioterapia en España pueden verse: ÁGUILA MATORANA, 2000; CLIMENT BARBERÁ, 2001; y TOLEDO MARHUENDA, 2009.

en alza, como era el del abordaje de la discapacidad, representaba por tanto un modo de legitimar sus aspiraciones.

En este sentido, su posición no fue la de la confrontación entre sí por ganar la hegemonía, sino que, conocedores de la voluntad de las autoridades políticas por promover la coordinación, procuraron limitarse a poner de manifiesto su espacio de intervención dentro del proceso de rehabilitación. Los traumatólogos y los ortopedas se presentaban como los especialistas que debían actuar en la primera. Dado que las principales enfermedades capaces de producir invalidez -poliomielitis, anomalías congénitas del aparato locomotor y accidentes- constituían la "materia prima" de la cirugía ortopédica, los especialistas en ella sostenían que resultaba "evidente que en toda organización que se ocupe de la rehabilitación del inválido" su especialidad debía "ocupar un lugar fundamental" (VILADOT, 1959: 275; PORTAL LAMEDO, 1959: 246-247). Los fisioterapeutas y rehabilitadores físicos eran presentados también como imprescindibles para completar el programa, especialmente en su segunda fase (GIMÉNEZ, 1959: 66). Para la tercera, psicólogos y psiquiatras, maestros y pedagogos, asistentes sociales y terapeutas ocupacionales parecían los indicados (BOSCH MARÍN, 1959: 39, 41-42).

De esta forma, la preocupación por la discapacidad por parte del Estado, y el programa de rehabilitación que se propugnaba como medio de reducir su impacto negativo sobre las personas y la nación, se comportaron como importantes factores moduladores del proceso de desarrollo de las profesiones médicas, como impulsores de cambios estructurales en ellas. No obstante, como trataremos de mostrar a continuación, el alcance de los planteamientos que se estaban realizando no fraguaron, especialmente para los principales destinatarios de la rehabilitación –las personas con discapacidades-, de un modo completamente satisfactorio.

4. A MODO DE EPÍLOGO: CONSECUENCIAS PARA LAS PERSONAS DISCAPACITADAS

Rosa Ballester ha mostrado cómo la influencia de la OMS y de las visitas de los expertos a España condujo a la creación, entre finales de 1960 y 1961, del denominado *Plan de operaciones ESPAÑA-23. Readaptación de los niños disminuidos físicamente*. El plan implicaba la creación de servicios de formación en materia de rehabilitación. A través de él se estableció un convenio entre el Gobierno español, la OMS y el Fondo de Naciones Unidas para la Infancia

regulado por el Patronato Nacional de Rehabilitación y Readaptación de Inválidos (BALLESTER, 2012: 97). Para el seguimiento de las actuaciones visitaron España expertos extranjeros que llamaron sucesivamente la atención sobre el escaso desarrollo de la formación de los fisioterapeutas, aunque la valoración de la especialidad médica de rehabilitación recibió una evaluación más favorable. La impresión causada en los expertos respecto a los servicios hospitalarios no fue buena, y las razones aludidas para explicar su mal estado eran la falta de tradición organizativa, los escasos recursos económicos y el desinterés político. Uno de ellos afirmó que los poderes públicos no habían podido dar, ni en su pensamiento ni en su acción, el lugar que la rehabilitación merecía (BALLESTER, 2012: 97).

La discapacidad, por tanto, había representado un factor impulsor del desarrollo de las profesiones sanitarias, pero su alcance fue, sin embargo, limitado en ese sentido. Si bien algunas disciplinas –Traumatología y Ortopedia, Rehabilitación y Medicina del Trabajo- pudieron apoyarse en el interés del Estado por dar una respuesta a lo que se consideraba como un fenómeno sobre el que era preciso intervenir por razones políticas, económicas y hasta religiosas, otras profesiones no tuvieron tanta fortuna.

Las consecuencias de ello fueron significativas para las personas discapacitadas. Como hemos puesto de manifiesto en otro lugar (MARTÍNEZ-PÉREZ y DEL CURA, 2015: 820-821), el lugar fundamental que siguió ocupando el “modelo médico” como forma de interpretar la discapacidad y desarrollar prácticas con respecto a ella dejaba a las personas calificadas como “discapacitadas” en una posición incómoda. El esfuerzo de los médicos por alcanzar sus expectativas profesionales les había conducido a poner de manifiesto su capacidad para corregir gran parte de las deficiencias corporales y funcionales y conseguir así transformar a las personas consideradas como no capaces de trabajar en individuos aptos para ello. Las personas con deficiencias se encontraban así frente a la decisión de someterse al duro proceso rehabilitador. El problema que se les presentaba era doble. Por una parte, habían de plantearse la oportunidad de someterse a un protocolo de actuaciones sobre su cuerpo que, incluso siendo exitoso, conllevaba frecuentemente la frustración de ver cómo no alcanzaban la recompensa de encontrar empleo. Por otra, en el caso de decidir no emprender el proceso rehabilitador, se exponían a poder ser contempladas como personas que preferían disfrutar de una pensión en lugar de cumplir con su obligación de contribuir con su trabajo al incremento de la producción. Es más, una amenaza se empezaba a cernir sobre ellos: la de ser desposeídos de las prestaciones en caso de no cumplir adecuadamente con la obligación de seguir el proceso de rehabilitación.

En efecto, en 1961 la normativa por la que se organizó “el aseguramiento de las enfermedades profesionales y la obra de grandes inválidos” estableció que:

“El trabajador accidentado o enfermo que se niegue a someterse a rehabilitación, así como el que no cumpla fielmente las prescripciones médicas, podrá ser suspendido en la percepción económica que viniere disfrutando en concepto de indemnización por incapacidad temporal o permanente, o sancionado con la disminución de ésta , por resolución de la Dirección General de Previsión, a propuesta de las entidades aseguradoras, del `Fondo compensador del Seguro de Accidentes del Trabajo y Enfermedades profesionales´ o del patrono que hubiese sido autorizado para asumir directamente el riesgo de incapacidad laboral”.¹⁴⁷

De este modo, la discapacidad sirvió, de la mano del interés del Estado Franquista por cumplir con sus objetivos políticos y económicos, y con sus obligaciones humanitarias y religiosas, para reestructurar la profesión médica durante la España franquista. No obstante, la pervivencia dominante del “modelo médico”, y el modo en que se proyectaron sobre las personas consideradas como discapacitadas las favorables consideraciones que los médicos realizaron acerca de su capacidad para corregir sus deficiencias y para conseguir su rehabilitación, representó para ellas un cambio de identidad cuyas ventajas no parece que estuvieran suficientemente claras.

¹⁴⁷ Decreto 792/1961, de 13 de abril, por el que se organiza el aseguramiento de las enfermedades profesionales y la Obra de Grandes Inválidos y Huérfanos de fallecidos por accidentes de trabajo o enfermedad profesional, *B.O.E.*, 30 mayo 1961.

BIBLIOGRAFÍA

- ÁGUILA MATORANA, A. M. (2000). *El debate médico en torno a la rehabilitación en España (1949-1969)*. Tesis doctoral de la Universidad Complutense de Madrid.
- BALLESTER, R. (2012). “Los organismos sanitarios internacionales y la rehabilitación de los niños con discapacidades físicas (1948-1975)”, en *Revista Estudios do Seculo XX*, 12, pp.89-101.
- BARNES, C., MERCER, G. Y SHAKESPEARE, T. (2002). *Exploring Disability. A Social Introduction*. Cambridge: Polity Press.
- BARONA, J. L. Y BERNABÉU, J. (2008). *La salud y el Estado: el movimiento sanitario internacional y la administración española (1851-1945)*. Valencia: Universitat de Valencia.
- BARTOLOMÉ PINEDA, A. (2004). “Caja Nacional de Accidentes de Trabajo y Clínica del Trabajo”, en Bartolomé Pineda A. et. al. *Historia de la Medicina del Trabajo en España (1800-2000)*. Madrid: Fundación Mapfre Medicina, pp. 502-510.
- BOSCH MARÍN, J. (1959). “Conferencia del Dr. Bosch Marín”, en *I Symposium Médico-Social en el I.N.P. Tema de estudio: rehabilitación del presunto inválido y Seguridad Social*. Madrid: Instituto Nacional de Previsión, pp. 17-46.
- BRAVO (1959). “Aspectos administrativos y sociales de la rehabilitación”, en *I Symposium Médico-Social en el I.N.P. Tema de estudio: rehabilitación del presunto inválido y Seguridad Social*. Madrid: Instituto Nacional de Previsión, pp. 299-304.
- CLIMENT BARBERÁ, J. M. (2001). *Historia de la rehabilitación médica: de la física terapéutica a la rehabilitación*. Barcelona: Edika Médica.
- DEL CURA, M. (2011). *Medicina y Pedagogía. La construcción de la categoría “infancia anormal” en España (1900-1939)*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- GIMÉNEZ, V. (1959). “Problemas educativos creados por los niños afectos de enfermedades motoras de origen cerebral”, en *I Symposium Médico-Social en el I.N.P. Tema de estudio: rehabilitación del presunto inválido y Seguridad Social*. Madrid: Instituto Nacional de Previsión, pp. 65-69.
- JIMÉNEZ LUCENA, I. (1998). “Medicina Social, Racismo y discurso de la desigualdad en el primer Franquismo”, en Huertas, R. y Ortiz, C. (eds.), *Ciencia y Fascismo*. Aranjuez: Doce Calles, pp. 111-126.

- LÓPEZ FERNÁNDEZ, A. Y BATALLER SALLÉ, J. (1959). "Importancia de la rehabilitación en los planes de la Seguridad Social", en *I Symposium Médico-Social en el I.N.P. Tema de estudio: rehabilitación del presunto inválido y Seguridad Social*. Madrid: Instituto Nacional de Previsión, pp. 305-309.
- MARTÍNEZ-PÉREZ, J. (2006a). "El obrero recuperado: Medicina del Trabajo, Ortopedia y el impacto de la tecnología médica sobre la imagen social de las personas con discapacidades (España, 1922-1936)", en *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, 13, pp. 349-373.
- (2006b). "Una nueva tecnología contra la siniestralidad laboral: innovación, Medicina y accidentes del trabajo en España (1920-1936)", en Pérez-Bustamante, J.A. et al. (eds.), *Actas del IX Congreso de la Sociedad Española de Historia de las Ciencias y de las Técnicas* (2 vols). Cádiz: SEHCYT, vol.1, pp. 337-360.
- Y DEL CURA, M. (2013). "Work injuries, scientific management and the production of disabled bodies in Spain, 1920-1936", en Barsch, S., Klein A. y Verstraete, P. (eds), *The Imperfect Historian – Disabilities Histories in Europe*. Frankfurt am Main: Peter Lang, pp. 191-213.
- Y DEL CURA, M. (2015). "Bolstering the greatness of the Homeland: Productivity, Disability and Medicine in Franco's Spain (1940-1966)", en *Social History of Medicine*, 28, pp. 805-824.
- MARTOS DE CASTRO, F. (1944). "El Primer Congreso Nacional de Medicina y Seguridad del Trabajo", en *Congreso Nacional de Medicina y Seguridad del Trabajo. Bilbao, agosto 1943*. Madrid: Ministerio de Trabajo, pp. 11-13.
- OLLER, A. (1918). "Algunos comentarios a la ley de accidentes del trabajo", en *Los Progresos de la Clínica*, 12, pp. 372-80.
- PALACIOS, J. (1990). "La institución pionera de la Rehabilitación en España", en *Boletín del Real Patronato de Prevención y Atención a Personas con Minusvalía*, 15, pp. 1-34.
- PIGA, A. (1959). "Bases y proyecto de un servicio de rehabilitación y valoración de lesionados en el Instituto Nacional de Medicina y Seguridad del Trabajo", en *I Symposium Médico-Social en el I.N.P. Tema de estudio: rehabilitación del presunto inválido y Seguridad Social*. Madrid: Instituto Nacional de Previsión, pp. 317-324.
- PORTAL LAMEDO (1959). "Factor rehabilitación en el accidentado profesional", en *I Symposium Médico-Social en el I.N.P. Tema de estudio: rehabilitación del presunto inválido y Seguridad Social*. Madrid: Instituto Nacional de Previsión, pp. 245-247.
- RUIZ JARABO, F. (1994). "Discurso del Director General de Trabajo. Presidente del Congreso", en *Congreso Nacional de Medicina y Seguridad del Trabajo. Bilbao, agosto 1943*. Madrid: Ministerio de Trabajo, pp. 42-52.

- SAFFORD, F.K. Y HANSON, K. (1957). *Programa Nacional de rehabilitación de niños físicamente disminuidos (Informe de una misión en España)*. Madrid: Ministerio de la Gobernación-Dirección General de Sanidad.
- SAN MARTÍN, A. (1903). *Comentarios quirúrgicos a la ley de accidentes del trabajo. Conferencia dada el 23 de mayo de 1903 en la Real Academia de Jurisprudencia*. Madrid: Imprenta de I. Calleja.
- SUÑER E. (1940). "Presentación", en Sanchís Olmos, V. *Manual de Clínica Ortopédica infantil*. Madrid: Editorial Científico Médica.
- TOLEDO MARHUENDA, J.V., *La poliomiélitis en España y su impacto sobre el desarrollo de las técnicas en Fisioterapia*. Tesis doctoral de la Universidad Miguel Hernández.
- VILADOT, A. (1959). "La cirugía ortopédica en la rehabilitación del inválido", en *I Symposium Médico-Social en el I.N.P. Tema de estudio: rehabilitación del presunto inválido y Seguridad Social*. Madrid: Instituto Nacional de Previsión, pp. 275-279.

CHOCANDO CONTRA LA CULTURA ESCOLAR: LAS PARADOJAS DE LA IMPORTACIÓN PEDAGÓGICA EN LA ESPAÑA DEL DESARROLLISMO¹⁴⁸

TAMAR GROVES (*Universidad de Extremadura*)

MARIANO GONZÁLEZ-DELGADO (*Universidad de La Laguna*)

Resumen

Este trabajo se centra en estudiar algunas de las modificaciones que se produjeron en el sistema educativo español entre 1953 y 1970 en relación a la importancia que adquirieron los circuitos internacionales de transferencia educativa. Se destaca la importancia que, desde los años cuarenta del Siglo XX, tuvo la nueva élite pedagógica surgida después de la Guerra Civil en ese proceso de importación educativa. Un proceso que se aceleraría después del primer franquismo con la entrada de España en los circuitos internacionales. La firma de los acuerdos bilaterales con EEUU, la entrada de la UNESCO y otros organismos internacionales como la OECE se señalan como instituciones de gran importancia en dicho proceso. Por último, este trabajo destaca las dificultades de llevar a la práctica de enseñanza los modelos educativos importados. Para ello, los autores indican las diferencias que existieron entre la élite pedagógica y la cultura de las diferentes instituciones escolares.

Palabras clave: Transferencia educativa, UNESCO, OECE, Pedagogías Importadas, Tardofranquismo, Cultura escolar.

Abstract

This paper focuses on studying some changes that occurred in the Spanish education system between 1953 and 1970 as a result of the importation of educational models from abroad. The importance that since the forties of the twentieth century had the new educational elite arose after the Civil War stands. A process that would accelerate after the first Francoism and the entry of Spain on the international circuit with the signing of bilateral agreements with the US, the entry of UNESCO and other international organizations such as OECE. Finally, this paper highlights the difficulties and paradoxes which meant that educational transfer. To do this, the authors point out the differences that existed between the educational elite and the school culture.

Keywords: Educational Transfer, UNESCO, OECE, Imported Pedagogies, Late Francoist, School Culture.

¹⁴⁸ Este trabajo se ha desarrollado en el marco del proyecto de investigación *La modernización del sistema educativo y científico español en su dimensión internacional, 1953-1986* (Ministerio de Economía y Competitividad, HAR2014-58685-R).

INTRODUCCIÓN

El sistema educativo es un fenómeno complejo. Su desarrollo histórico está constituido por diferentes elementos que divergen con respecto a sus intereses, prioridades y objetivos. Dos de las complejidades que son más relevantes para el tema que nos concierne son: la brecha que separa la pedagogía académica de las prácticas escolares y la gran distancia que existe entre el proceso de creación de la política educativa y su implantación en los centros educativos. Dicha disociación se produce, en el caso de la primera, a consecuencia de las notables diferencias epistemológicas que existen entre ambos espacios. Por su parte, en el caso de la segunda, la separación entre la política educativa y su efectiva implantación debe su origen a las dificultades y complejos procesos de interacción entre una gran variedad de factores como el nivel de colaboración del profesorado, los fondos económicos disponibles o las trabas administrativas.

Al hablar de influencias extranjeras en un terreno tan enmarañado como este, debemos aclarar que el objeto de esta comunicación se centra en el campo de la pedagogía académica bajo el franquismo y sus intentos por influir tanto en la política educativa como en las prácticas escolares. Se trata, por tanto, de un estudio sobre la elite pedagógica y las influencias que la “pedagogía experimental” importada de EEUU ejerció sobre dicho campo, así como los elementos institucionales y publicaciones que la misma utilizó para conseguir sus fines. A pesar de que nuestro estudio comienza en la década de los años 50 —con la integración de España en el ámbito internacional—, incluimos una presentación de la pedagogía académica en una época anterior, puesto que los orígenes del fenómeno que nos interesa se encuentran en este periodo. Por otro lado, nuestro estudio termina en 1968 con la entrada de Villar Palasí al Ministerio de Educación Nacional. La llegada de la Ley General de Educación (LGE) constituye una nueva etapa de la historia de la educación en España y, por tanto, un aspecto de análisis nuevo que se escapa a los objetivos de este trabajo.

1. LA INTERNACIONALIZACIÓN DE LA PEDAGOGÍA ESPAÑOLA EN EL PERIODO DE LA AUTARQUÍA

Al indagar en la pedagogía española tras la Guerra Civil, o más bien en las principales publicaciones de este ámbito disciplinar en España, sorprende encontrar una presencia destacada de la Pedagogía Experimental. Esta perspectiva, que tenía su origen en Estados Unidos, había sido desarrollada de forma importante en algunos de los principales centros universitarios europeos. En un primer momento, se podría pensar que esta línea de trabajo chocaba frontalmente con la “Nueva Escuela Española” franquista y su proyecto “Nacional Católico”, dada la naturaleza empirista y positivista de tal enfoque pedagógico.¹⁴⁹ No obstante, cada vez hay más investigaciones que apuntan que desde los primeros años del franquismo hubo tentativas por importar modelos educativos desde instancias internacionales con el objetivo de modernizar y modificar el sistema escolar.¹⁵⁰ Esto no significa que el sistema educativo bajo el primer franquismo no sufriese una quiebra respecto a la etapa anterior. Una de las manifestaciones más claras respecto a esta cuestión, lo constituye el proceso de depuración sufrido por el profesorado en los diferentes niveles educativos. Sin embargo, dichos procesos de cambio y continuidad nos hablan de que el campo pedagógico español, incluso durante el primer franquismo, era un fenómeno complejo. Un aspecto que se manifestaba especialmente en los círculos católicos, lugar donde se podía encontrar una amalgama ideológica en la que confluían diferentes posturas teóricas: positivismo, empirismo, racionalismo, neoescolasticismo, elitismo o vitalismo (DEL POZO y BRASTER, 2006: 117).

En este sentido, cuando se creó el Instituto «San José de Calasanz» de Pedagogía bajo el marco del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC) en 1941, sus dos principales líneas de investigación fueron: la Filosofía de la Educación, desde una visión cristiana del proceso educativo, y la pedagogía experimental (GARCÍA HOZ, 1989: 415). Esta última, dejaba entrever cierta continuidad respecto a la etapa anterior a la Guerra Civil dentro del campo pedagógico español en relación a las preocupaciones de la introducción de los modelos educativos empiristas. Un elemento que se pudo observar en el esfuerzo realizado por dicha

¹⁴⁹ Para una mayor información sobre esta cuestión, se puede consultar, entre otras investigaciones: DE PUELLES BENÍTEZ (2009).

¹⁵⁰ Las investigaciones realizadas por algunos historiadores del currículum y las disciplinas escolares han puesto de manifiesto dicha cuestión. En este sentido, se puede consultar los trabajos de CUESTA (1997); LUIS GÓMEZ y ROMERO MORANTE (2006); MATEOS (2011); DE LA ORDEN (1981; 1999).

institución a través de la gran variedad de publicaciones que editó con el objetivo de difundir el conocimiento y la aplicación al ámbito escolar de métodos como la estadística educativa, los tests de inteligencia o las técnicas analíticas y experimentales. De hecho, ya en el primer número de la *Revista Española de Pedagogía* (fundada en 1943 y dependiente del Instituto de Pedagogía), se encuentran trabajos de marcado carácter psicológico y positivista como los de F. M. PALMÉS (1943) o el propio V. GARCÍA HOZ¹⁵¹ (1943). En ellos se teorizaba, respectivamente, sobre la «mnemotecnia» como método para mejorar el aprendizaje del alumnado o de cómo la didáctica estaba conectada y tenía su origen en la Pedagogía Experimental. En la misma línea, también se introducían las primeras investigaciones de los autores formados en la Universidad Católica de Lovaina como J. A. Van der Veldt (profesor de psicología a partir de 1945 en la Universidad Católica de Washington¹⁵²) o el propio R. BUYSE (1944, 1947 y 1949). Éste último, se convertiría en uno de los principales referentes para la élite pedagógica española. El carácter católico de Buyse permitió poder conectar religión y ciencia norteamericana a los primeros filósofos y pedagogos españoles sin tener que justificar tal unificación. Además, mientras las relaciones entre España y EEUU eran tensas para algunos grupos pedagógicos españoles, este último tuvo un claro papel mediador entre los avances pedagógicos al otro lado del atlántico y España.

Un año más tarde de la publicación del primer número de la *Revista Española de Pedagogía*, el Instituto «San José de Calasanz» de Pedagogía publicaba la primera obra editada en España centrada en la utilización de fuentes estadísticas aplicadas a la educación (GARCÍA HOZ, 1944). A partir de este momento, las investigaciones de carácter positivista ocuparon un lugar relevante en el campo de la Pedagogía (VILLAREJO, 1946; FERNÁNDEZ HUERTA, 1950; SECADAS, 1955a). En buena medida, las líneas abiertas por el Instituto, como indicaría V. García Hoz, «venían a reflejar la marcha de las ideas pedagógicas en el mundo occidental» (GARCÍA HOZ, 1989: 424).

¹⁵¹ Víctor García Hoz fue uno de los principales mandarines de la pedagogía española. Su influencia en el campo educativo ha sido indicada en diferentes investigaciones relacionadas con este objeto de estudio. Tales influencias se pueden observar a través de los diferentes cargos que ocupó durante su vida profesional. Fue, desde la segunda mitad de los años cuarenta, segundo director del Instituto «San José de Calasanz» de pedagogía, catedrático de Pedagogía Experimental en la Universidad Central, presidente de la Sociedad Española de Pedagogía (SEP) y director de su principal órgano de expresión, *Bordón. Revista de orientación pedagógica* (FORMENT, 1999).

¹⁵² El profesor James A. Van der Veldt conoció España en el verano de 1946. Fue invitado a través del CSIC para impartir una serie de lecciones y conferencias sobre psicología educativa de corte positivista en la Universidad Internacional Menéndez y Pelayo de Santander. Fruto de esas conferencias fue publicado un libro suyo titulado *Cuestiones de Psicología*, Madrid, CSIC, 1946 (VILLAREJO, 1949).

Por otro lado, la institución no sólo se limitaba a intentar modernizar el campo académico de la pedagogía desde un punto de vista teórico. También aspiraba a transferir dichos conocimientos a los centros educativos. La consolidación de este intento llegaría en 1949 con la creación de la Sociedad Española de Pedagogía (SEP) y su revista *Bordón*.¹⁵³ Ambos elementos, creados al amparo del Instituto de Pedagogía, pretendieron propiciar y dirigir hacia las aulas los estudios de carácter experimental. Además, hubo un intento de transferir las innovaciones pedagógicas que se generaron desde el Instituto «San José de Calasanz» por la vía de la administración educativa. En este sentido hay que destacar la promulgación, en 1953, de los *Cuestionarios Nacionales para la Enseñanza Primaria*, por el Ministerio Nacional de Educación (MEN, 1953). Se trata del primer documento normativo que intenta regular la actividad del magisterio, que hasta ese entonces había permanecido encuadrado en el aislamiento individualista y alejado de toda cuestión técnica. Sin embargo, este primer intento por construir un modelo de currículum nacional venía a expresar las luchas educativas entre los diferentes grupos que habían participado en la redacción de los mismos. Sobre todo, el de aquellos sectores profesionales que no pertenecían a la élite educativa del Instituto de Pedagogía y no convergían con los planteamientos pedagógico-experimentales (ESCOLANO, 1989). Este aspecto, sería corroborado años más tarde cuando el propio MEN reconoció públicamente que los cuestionarios no llegaron a implementarse correctamente. La falta en la preparación del magisterio y una debilidad en la concienciación general de los diferentes actores educativos implicados en el proceso, así lo puso de manifiesto (MEC, 1969: 48).

2. LAS IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS DE LA INTEGRACIÓN DE ESPAÑA EN LAS REDES INTERNACIONALES

A pesar de las contradicciones internas y el fracaso en su implementación, los *Cuestionarios* de 1953 representaban el gran giro que se había gestado en las relaciones entre el Estado y el sistema educativo en España (CAPITÁN DÍAZ, 2000: 263-271). Un aspecto que, en realidad, estaba vinculado con una cuestión de carácter político más amplio: el proyecto de legitimación futura del régimen en general. En la primera mitad de los 50, España firmó los acuerdos

¹⁵³ Un buen ejemplo del ese intento por llevar a la práctica la pedagogía experimental se puede observar en: FERNÁNDEZ HUERTA (1949); MUÑOZ (1949); y MENDO (1949).

bilaterales con Estados Unidos (1953) y entró gradualmente en las agencias especializadas de las Naciones Unidas, siendo miembro de pleno derecho en 1955. En el mismo año, consiguió también su inserción en la Organización Europea para la Cooperación Económica (OECE). Esta integración, aumentó las tensiones entre las diferentes familias del régimen respecto a las desiguales visiones que se tenía sobre la futura evolución del franquismo. En este sentido, el Ministro de Educación desde 1951, Joaquín Ruiz Giménez, no quedó ajeno a este proceso, sino al contrario. Su cese en 1956, fue directamente relacionado con el aumento de las tensiones que emanaron de sus proyectos políticos y orientaciones educativas (MUÑOZ SORO, 2016).

Aunque Ruiz Giménez fuese católico, miembro de la Asociación Católica Nacional de Propagandistas (ACNP) y cercano a la Falange, sus intentos por iniciar un proceso de dialogo y liberalización progresiva del régimen no siempre llegaron a buen puerto. Una serie de confrontaciones con la jerarquía eclesiástica, el ejército y la derecha reaccionaria, le granjearon perder el apoyo inicial del sector de Falange (MUÑOZ SORO, 2006). Además, dentro de su propia “familia” católica llegó a chochar frontalmente con los tecnócratas del Opus-Dei y su mezcla entre neo-autoritarismo y fe en las cuestiones técnicas (MUÑOZ SORO, 2016). Como se sabe, la presencia de los tecnócratas en los gobiernos de Franco aumentó de forma paulatina a finales de los 50 y a pesar de que el sucesor de Ruiz Giménez en el Ministerio de Educación (Jesús Rubio García Mina) era un falangista, sus políticas educativas (1956-1962) ya estaban atadas a los planes de desarrollo y estabilización gestionados por los tecnócratas (DE PUELLES BENÍTEZ, 1999: 319-338).

En lo que atañe al campo pedagógico, también se produjo el fortalecimiento de los principios tecnocráticos a través de la extensión de la Pedagogía Experimental en el mismo. Lo importante a destacar en estos años, radica en que dicha perspectiva se afianzó a través de los vínculos directos con EEUU y el abandono acompasado de la anterior relación con Lovaina. Como hemos visto, la élite pedagógica española ya conocía más o menos bien el campo educativo estadounidense. No obstante, la firma de los acuerdos bilaterales en 1953, legitimó un proceso de carácter modernizador anclado y dirigido hacia el marco de los EEUU. Proceso, que vería aumentar su extensión con la presencia de la UNESCO en las instituciones educativas del país y la aparición de sus autores en las principales publicaciones pedagógicas españolas.

Existen pocos estudios actualizados sobre la historia de la UNESCO y especialmente sobre su influencia en diferentes estados (JONES y COLEMAN, 2005: 9 y 10; JONES, 1999). Desde

sus inicios, hubo en la organización una tensión entre dos formas de entender la transferencia educativa. La primera, se centraba en cuestiones de carácter político y sus intentos por desarrollar actuaciones relacionadas directamente con la instauración de marcos democráticos y de convivencia entre diferentes países. La segunda, bajo una visión más funcional, tenía el propósito de afianzar las ideas de desarrollo y progreso que asegurasen los objetivos políticos de la organización (MONCLÚS y SABAN, 1997: 47-58). A pesar de los intentos por combinar ambos enfoques, la organización recibió duras críticas por expresar un carácter demasiado técnico que no estuviese comprometido desde un punto de vista político (SABAN y MONCLÚS, 1996). Justo esta naturaleza, sería la que facilitó el que las relaciones entre la organización y la cúpula española se asentasen tanto en el ámbito pedagógico como político. De esta forma, la élite pedagógica española podía apostar por la eficiencia técnica y la modernización para conseguir los objetivos UNESCO sin necesidad de justificar los mismos desde un punto de vista ideológico y político.

España ingresó oficialmente en la UNESCO en 1953 y abrió las puertas hacia la Pedagogía Experimental a través de la vía de la legitimación internacional. Las comisiones nacionales funcionaron como un cuerpo colaborador cuyo objetivo era acercar a las agencias gubernamentales y no gubernamentales al trabajo de la organización. A pesar de que la organización no tenía ninguna autoridad política sobre las naciones en las que intentaba mediar, utilizó estos cuerpos como parte de su estrategia en red para fomentar la reflexión, el dialogo, el intercambio de conocimiento y la consideración de estrategias innovadoras en educación (OMOLEWA, 2007). En el discurso de apertura de la comisión nacional, el ministro Ruiz Giménez tenía que calmar las críticas justificando tal relación para introducir "...el perfeccionamiento de nuestros instrumentos de enseñanza, de nuestras instalaciones de investigación científica y de nuestra proyección cultural" (HIDALGO, 2015: 132).

La entrada de España en la organización quedó reflejada claramente en las revistas académicas asociadas al Instituto de Pedagogía como *Revista Española de Pedagogía* y *Bordón*. Una cantidad importante de autores relacionados con la UNESCO fueron publicados desde la segunda mitad de los años cincuenta.¹⁵⁴ En realidad, el campo psicopedagógico norteamericano se hacía cada vez más potente en el seno de dichas revistas en la medida en que la UNESCO representaba la validación y amplificación de dichos enfoques. Ello no quiere

¹⁵⁴ Una muestra de ello, se puede observar en las siguientes publicaciones: FELDMAN (1955); BOUSQUET (1956; 1959); RÓNAI (1957); LAUWWERYYS (1957); BASU (1957); DUPRAZ (1957); DEHEYN (1959); BEZDANOV (1959).

decir que *Revista Española de Pedagogía* abandonase sus vínculos con la filosofía de la educación de carácter católico (VILÁ PALÁ, 1959). Sin embargo, las preocupaciones psicopedagógicas pasaron a ser cada vez más importantes. Las cuestiones de carácter técnico, didáctico y psicológico comenzaron a ocupar la mayoría de sus páginas (SECADAS, 1957 y 1958; FERNÁNDEZ HUERTA, 1957; GARCÍA YAGÜE, 1958 y ÁLVAREZ DIAZ, 1959).

3. LA CREACIÓN DEL CEDODEP Y EL ESTRECHAMIENTO DE LAS RELACIONES CON LA UNESCO

Si al principio de los 50 el ministro tenía que defender la alianza con la UNESCO, al final de la misma década ya no haría falta. La influencia que ésta ejercía en los ámbitos pedagógicos y en sus proyectos de difusión se hizo patente en diferentes ámbitos institucionales, especialmente en el seno del Centro de Orientación y Documentación Didáctica de la Enseñanza Primaria (CEDODEP). Creado en 1958, el CEDODEP aspiraba a generar un proceso de racionalización tecno-burocrática de la organización escolar para introducir procesos de enseñanza y aprendizaje basado en los supuestos positivistas y funcionalistas: graduación, fichas escolares, evaluación, control del rendimiento, técnicas de enseñanza, uso de pruebas objetivas o elaboración de unidades didácticas (VIÑAO, 2005). Su órgano de difusión, la revista *Vida Escolar* (GONZÁLEZ ASTUDILLO, 2008) que llegaba a todas las escuelas del país, incluía abundantes referencias americanas o trabajos publicados, entre otros organismos, por la UNESCO.¹⁵⁵

Los intentos de introducir en el aula los enfoques pedagógico-experimentales, se pueden observar también en el aumento de actividades realizadas por el CEDODEP y en los cambios en su organigrama. Por ejemplo, en un curso impartido en 1960 dentro del ámbito UNESCO, y en el que se intentaba adaptar las diferentes aplicaciones pedagógicas técnicas a las escuelas unitarias, su director agradecía públicamente a Joaquín Tena Artigas el apoyo mostrado en la realización de esta actividad:

¹⁵⁵ Como muestra de lo indicado, baste citar algunas de las referencias bibliográficas presentadas en el número 2 de la revista *Vida Escolar* (1958). Es importante señalar, que la sección «Libros y Revistas» comienza a aparecer en este número y que la presentación de trabajos de la UNESCO o las principales revistas americanas sobre investigación educativa están presente en sus páginas: GRAY (1957); o *The Elementary School Journal* (University of Chicago). Véase *Vida Escolar*, 2 (1958: 48).

“No queremos terminar estas líneas sin rendir tributo de gratitud a la Comisión Española de la UNESCO, y muy especialmente a don Joaquín Tena Artigas, Director General de Enseñanza Primaria, gracias a cuyo entusiasmo y celo pudo realizarse este curso...” (CEDODEP, 1960: 8).

Por otro lado, la llegada del nuevo director del CEDODEP Juan Manuel Moreno, en 1964, consolidó aún más esta línea experimental y tecnocrática. En efecto, pedagogo formado en la órbita del Instituto de Pedagogía del CSIC, J. M. Moreno era especialista en los enfoques relacionados con las unidades didácticas y la pedagogía por objetivos. De esta forma, con la salida del primer director del CEDODEP A. Maíllo, que en algunas ocasiones se demostraba reticente al enfoque experimental, no sólo se iba la oscilante pedagogía tradicionalista anterior, sino la sincronía con las corrientes internacionales se hacía aún más significativa (MAINER y MATEOS, 2011: 107-115). Al tiempo que se producía ese relevo generacional, aparecían nuevas secciones institucionales dentro del CEDODEP con una vinculación más estrecha hacia la Pedagogía de carácter funcionalista y experimental: «Investigación Pedagógica», «Psicología» y «Orientación Profesional» (TERRÓN BAÑUELOS, 2013).

Las revistas del ámbito académico-pedagógico también se desarrollarían en esta misma dirección. Como ya hemos visto, desde sus primeros números la *Revista Española de Pedagogía* contribuyó continuamente a la actualización del campo de estudio experimental. De esta forma, con el pasar de los años, comenzaron a incorporarse nuevos colaboradores relacionados directamente con la UNESCO. En el número 62-63 de 1958, por ejemplo, se editó un monográfico centrado en la «Investigación pedagógica mundial» en el que se analizaba la situación de la investigación educativa en diferentes países a nivel mundial: Gran Bretaña, Suiza, Bélgica, Francia, Alemania, Brasil, Noruega o Australia. Los diferentes autores que firmaban dichos artículos (F. A. Hotyat, Robert W. Jackson, E. A. Peel o W. C. Radford) habían elaborado informes o pertenecían en su mayoría a la UNESCO, al tiempo que representaban la élite mundial de la psicología pedagógica o psicodidáctica.

En este sentido, incluso la *Revista de Educación* editada por el Ministerio de Educación reflejaba tales transformaciones. Aunque al inicio del franquismo, la revista estuvo controlada por grupos educativos de ámbito falangista,¹⁵⁶ pronto surgió un cambio en su línea editorial. De esta forma, desde sus inicios hasta la primera mitad de los 50, se pueden observar una cantidad importante de trabajos dedicados a desacreditar los sistemas educativos del bloque soviético

¹⁵⁶ El Servicio Español del Magisterio (SEM), El Servicio Español del Profesorado de Enseñanza Medias (SEPEM) y los sectores de Falange vinculados a educación controlaron *Revista de Educación* en sus primeros años.

(CYMBALISTY, 1953a y 1953b; CASAMAYOR, 1954; SCHLUFTER, 1954). Sin embargo, desde la segunda mitad de los 50, *Revista de Educación* se sumó a los caminos abiertos por la *Revista Española de Pedagogía* y *Bordón*. Se ofrecía, así, otro foro abierto a la publicación de diferentes autores UNESCO (BOSQUET, 1958 y AUGER, 1961), junto con los principales pedagogos experimentalistas españoles (FERNÁNDEZ HUERTA, 1954; SECADAS, 1955b; y DE LA ORDEN, 1967). Por tanto, *Revista de Educación* había pasado a una nueva época editorial caracterizada por la introducción de una sección titulada «Información extranjera» y el intento por actualizar la enseñanza de las diferentes materias en los niveles de educación secundaria y universitaria, desde un punto de vista técnico (CRESPO PEREIRA, 1954; GARCIA YAGÜE, 1957; PLANS, 1957; TUSQUETS, 1957 y SÁNCHEZ DEL RÍO, 1957). Al final de esta década, las tres revistas se centraron prácticamente en los mismos referentes académicos. Tendrán en las evoluciones tecnocráticas vía UNESCO, el punto cardinal que orientará parte de sus debates y publicaciones. Eje que a su vez, pivotaba sobre el marco de la pedagogía positivista norteamericana.

4. LA COLABORACIÓN CON LAS INSTITUCIONES INTERNACIONALES

A principios de la década de los años 60, surgió una nueva etapa respecto a la influencia de las entidades internacionales. Tanto en los espacios de carácter político y económico, como en el ámbito educativo, los intentos por estabilizar distintos procesos de modernización institucional fueron notables. Sin ir más lejos, el plan de estabilización de 1959 fue destinado a crear las condiciones para el desarrollo planificado (1962-1973). Un aspecto que incorporó al sistema educativo como pieza fundamental de esos procesos desarrollistas (MARTÍN IZQUIERDO, 1991).

Esta relación que emana directamente de las teorías del desarrollo y capital humano, involucró de lleno al sistema educativo en el proceso de conseguir los objetivos económicos del país. Por su parte, la colaboración entre el gobierno español y entidades internacionales como el Fondo Monetario Internacional (FMI) sirvió para sacar adelante el proyecto modernizador asumido por los tecnócratas (DELGADO GÓMEZ-ESCALONILLA, 2015: 119). En el ámbito educativo, vemos en estos años una colaboración estrecha con la UNESCO y la OECD. A partir de los finales de los 50, la UNESCO consolidó una estrategia basada en la colaboración directa

con los estados nación. Ya en 1956 se creó el “Programa de Participación en las actividades de los Estados Miembros” que dio un gran impulso en esta dirección. Un elemento que saldría reforzado en 1959, con la creación del Fondo Especial de las Naciones Unidas para el Desarrollo. Estas dos iniciativas sirvieron como base para la puesta en marcha de actuaciones más ambiciosas de la organización en la siguiente década y crearon un vínculo muy claro entre educación y desarrollo (MONCLÚS Y SABAN, 1997: 84-92). A pesar de que el discurso del desarrollo no estuvo presente en los orígenes de la UNESCO, en los años 60 ya fue totalmente asumido por la organización. Un ejemplo de ello es la creación en 1963 del International Institute for Planning of Education cuyo objetivo fue ayudar a los estados miembros de la UNESCO a establecer vínculos entre los ministros de educación y los servicios de planificación económica.¹⁵⁷

Fruto de tales relaciones, en 1962 el gobierno español, con la colaboración de la UNESCO, organizó un Curso-Seminario sobre planificación educativa (MEN, 1962). Ricardo Díez Hochleitner, cuya vinculación profesional con la UNESCO y el Banco Mundial era bien conocida, sirvió en aquel momento como el director de la división de planificación para la UNESCO en España. De hecho, él mismo participó en la organización del evento y en la redacción del informe de conclusiones. Por otro lado, Díez Hochleitner no era un extraño dentro de los pasillos institucionales franquistas. Desde la década de los cincuenta, tuvo un cargo en el MEN relacionado con la educación profesional. Por su parte, Joaquín Tena Artigas —del cual reseñamos sus iniciativas relacionadas con el CEDODEP— seguía en su cargo como Director General de Educación Primaria (1956-1968), con el objetivo de reforzar las relaciones con la UNESCO. No debemos extrañarnos acerca de la importancia que la pedagogía de corte positivista adquirió durante estos años en el campo educativo español. No sólo estaba la figura de V. García Hoz y sus empujes por introducir los modelos cuantitativos en el ámbito escolar. El propio Díez Hochleitner había dirigido en el pasado la división estadísticas de la UNESCO (1954-1956). Los elementos de afinidad entre la Pedagogía Experimental y una visión desarrollista parecían tener continuidad a través de los nuevos acuerdos institucionales que dirigían el sistema educativo español hacia una dirección determinada. Incluso, el propio Tena Artigas ejercía como el director del equipo Español en el Proyecto Mediterráneo para la OCDE en España (OSSENBACH y MARTÍNEZ BOOM, 2011: 694).

¹⁵⁷ Su primer director fue Philip Coombs, un asistente en temas de educación en la administración de Kennedy y relacionado también con el Ford Foundation que apoyó la institución. OSSENBACH y MARTÍNEZ BOOM, 2011: 692.

Este último aspecto tiene una especial importancia para la educación en España. Al configurarse como Organisation for Economic Co-operation and Development en 1961, la OCDE se comprometió con el desarrollo económico y la democracia en el mundo. Desde el primer momento inicio actividades relacionadas con intentos por mejorar las condiciones socio-económicas de los países menos desarrollados de Europa. El *Programa Regional del Mediterráneo* es un ejemplo de ello. Puesto en marcha en 1963 para España, Portugal, Italia, Yugoslavia, Grecia y Turquía, su propósito fue estudiar las necesidades de cualificación en cada uno de estos países. Se trataba de mejorar los recursos humanos y fomentar con ello su desarrollo. Cada uno de los países que participaron en el proyecto preparó un informe nacional, que fue publicado por la OECD (1965) y que en España llevó por título *Las necesidades de educación y el desarrollo económico social de España. Proyecto Regional Mediterráneo*.

Las organizaciones internacionales asumieron la tarea de generalizar esta visión científico-objetiva y así surgieron instituciones, procedimientos y agencias cuyo objetivo fue ofrecer investigaciones, diagnósticos y soluciones. Con ello, emergió una red internacional de expertos y consultores que establecerían redes transversales entre las diferentes jerarquías institucionales. En el caso Español, algunos de estos expertos acabaron ocupando cargos en el MEN. Un aspecto que les permitiría, bajo el respaldo de los organismos internacionales, llevar a cabo planes que reflejaron sus percepciones educativas (OSSENBACH y MARTÍNEZ BOOM, 2011: 679-700).

De esta manera, a lo largo de los 60 ya se pueden observar políticas claras en la dirección apuntada por tales organismos. En 1965, se publicaron unos nuevos *Cuestionarios Nacionales de Enseñanza Primaria* que introdujeron una cantidad importante de elementos pedagógicos de carácter positivista. Entre esas novedades cabe destacar la implantación del «Curso académico» como unidad de tiempo sobre el que organizar la vida cotidiana de las escuelas y también, el uso de las unidades didácticas como criterio metodológico dentro del currículum, las calificaciones dentro de una escala de 0 a 10, el uso de los mass-media como método de instrucción, o la creación de los libros de texto bajo el marco de la enseñanza programada. Toda una serie de cuestiones técnico-prácticas que se estabilizarían en el sistema escolar (MAINER, 2009: 649-652).

Estas medidas reflejan claramente que España se iba introduciendo en el ciclo global de la expansión de la educación de masas a nivel mundial impulsado por las teorías del capital

humano y los anhelos de bienestar (MILITO BARONE y GROVES, 2013). Esta expansión estaba íntimamente relacionada con la aceptación global de un modelo institucionalizado, altamente estandarizado, que incluía una estructura administrativa estatal; niveles de enseñanza; planes de estudio y exámenes; grupos de edad y unidades de tiempo uniformes; asignación de unos roles característicos para profesorado y alumnado; o la introducción de certificados, diplomas y credenciales para vincular los itinerarios escolares con las carreras profesionales. Esta expansión también ha estado apoyada por un apartado científico que permitiera a las entidades internacionales definir los problemas, recoger la información y ofrecer las soluciones (SCHRIEWER, 2011).

En España, como ya hemos visto, la pedagogía experimental positivista estaba en auge. Sobre todo, sus premisas sobre la capacidad de medir el proceso educativo y ofrecer soluciones técnicas a los procesos de aprendizaje, la cual se vería impulsada por la penetración masiva de las teorías del desarrollo. Estas últimas, además de proporcionar al sistema educativo un papel importante en el futuro de país, aceptaron las premisas teóricas de las que partía la pedagogía experimental. De hecho, en esta época podemos ver como las principales editoriales educativas también ejercieron un papel destacado en este intento por transferir los modelos educativos positivistas a las aulas escolares españolas. Se antoja complicado, en unas pocas palabras, poder establecer un mapa de la producción editorial de estos años. No obstante, lo que parece evidente es que se tradujeron una cantidad muy importante de obras extranjeras que coincidieron en las temáticas planteadas por las revistas, en la medida en que se abría un mercado sobre dichas cuestiones. De esta forma, a lo largo de la década de los 60, temas como la pedagogía por objetivos, las unidades didácticas, la enseñanza programada, la evaluación o la orientación educativa, fueron recurrentes en el ámbito educativo.¹⁵⁸

Estos procesos llegarían a su clímax —y de alguna manera también a su ocaso— con la entrada de Villar Palasí en el Ministerio de Educación y el nombramiento de Díez Hochleitner y Joaquín Tena Artigas como unos de los responsables en desarrollar la nueva reforma educativa: La Ley General de Educación de 1970 (LGE). Villar Palasí, al igual que ocurriese con su predecesor Manuel Lora Tamayo entre 1965 y 1968, había participado en un programa de intercambio norteamericano destinado a formar líderes españoles con la intención de influir en el

¹⁵⁸ A modo de síntesis orientativa, se pueden observar las siguientes obras: ANDERSON Y ANDERSON (1963); FRY (1965); BURTT (1966); SCHRAM et al (1967); BAIR y WOODWARD (1968); DOUGLASS (1968); BLOOM (1969) y BURTON (1970).

desarrollo futuro del país (DELGADO GOMEZ-ESCALONILLA, 2015: 122). Por otro lado, en aquellos momentos se reclutaron a otros funcionarios de la UNESCO como Jose Blat Gimeno para que asumieran responsabilidades en el diseño y ejecución de la reforma. Con este equipo ministerial, la alianza EEUU, UNESCO y OECD se instaló definitivamente en el Ministerio de Educación español. No obstante, la llegada de la LGE, supone abrir otra etapa en el desarrollo del campo pedagógico en España, el cual queda fuera de los límites de esta comunicación.

5. LA CULTURA ESCOLAR A FINALES DE LA DÉCADA DE LOS SESENTA

Los intentos por modernizar el sistema educativo español durante la época estudiada han sido notables. Los diferentes procesos institucionales puestos en marcha por el franquismo así lo ponen de manifiesto. A finales de los 60, la pedagogía experimental compartió con los tecnócratas la premisa última de que la creación e instauración de elementos técnicos podía construir una mejora de la calidad educativa a través del aumento del rendimiento escolar del alumnado. Además, a estas alturas ya disfrutaban del apoyo de los organismos internacionales que asumieron la responsabilidad de racionalizar los sistemas educativos como garantía para el desarrollo. Los resultados de tales mediaciones y alianzas político-administrativas han sido notables. En la España del tardofranquismo se introdujeron medidas que cambiaron radicalmente el sistema educativo Español: la expansión de la escolaridad obligatoria, las escalas de las notas, nuevos libros de texto o cursos académicos. Tanto el profesorado como el alumnado, se adaptaron sin duda a nuevos criterios organizativos y patrones de comportamiento en sus centros de trabajo.

No obstante, hasta qué punto estos cambios y los modelos educativos importados se vieron reflejados y modificaron las prácticas cotidianas de los centros docentes, es un tema que debe abordarse con considerable cautela. El camino que había que recorrer desde EEUU, a través de la UNESCO y la OECD hacia los centros escolares vía Lovaina, Instituto «San José de Calasanz» de Pedagogía y SEP era demasiado complejo. La mediación existente entre los diferentes actores educativos implicados en el proceso produjo que muchas de estas propuestas no llegasen a materializarse. Se trata de una dinámica compleja en la cual estaban involucrados muchos agentes. Nos limitamos en esta última parte de la comunicación a apuntar algunos de

los factores que obstaculizaron este proceso, prestando una especial atención a la cultura escolar.

Primero, debemos tener presente que la propia Pedagogía Experimental no dominaba el campo académico en todos sus ámbitos. Esta última, siempre compartió espacio con otras corrientes formativas que estaban a la contra de las propuestas técnicas. La presencia de perspectivas educativas que intentaron desarrollar proyectos de socialización tradicional y religioso habían disminuido, pero seguían ocupando su espacio en las esferas del campo educativo. A ello habría que sumar el inicio del desarrollo de otras corrientes pedagógicas alternativas a la Pedagogía Experimental. Nos referimos a la gestación de círculos educativos críticos con la realidad escolar de la España de finales de los sesenta. Pero también, a nuevos grupos dentro de la élite pedagógica que veían en el enfoque experimental de corte tecnocrático un modelo acabado desde el punto de vista teórico y práctico (GROVES, 2014; GIL, DEL POZO y RABAZAS, 2014; y ESCOLANO, 1978).

Segundo, las estructuras de élite donde se forjaban tales enfoques nunca presentaron una unión legal y efectiva con las Escuelas Normales del Magisterio. De todos los factores que configuraban el sistema educativo en esta época, estas instituciones son las que se quedaron influenciadas (y en cierta medida ancladas) en la pedagogía nacional católica. Dicho de otro modo, las Escuelas Normales fueron durante largos años las instituciones encargadas de proyectar en los centros de enseñanza el desarrollo del proyecto ideológico del régimen. Su carácter conservador era notorio y conocido tanto por las esferas académicas, como por el propio equipo ministerial (MEC, 1969: 50).

Tercero, la propia creación de tales instituciones superpuestas desde un punto de vista jerárquico, generó también una «brutal escisión» (MAINER, 2009: 548) entre las diferentes culturas (VIÑAO, 2005: 55 y 56). El desarrollo de la nueva corriente pedagógico-experimental que se habían gestado dentro del Instituto de Pedagogía del CSIC generó una teoría educativa relacionada pero independiente de la realidad material de la escuela franquista. No se trataba exclusivamente que los conocimientos y técnicas metodológicas, creadas o importados por la élite pedagógica, fuesen complejos de llevar a la práctica del aula, que también. Se trataba, sobre todo, de que dicha perspectiva pedagógica componía un modelo de epistemología educativa altamente especializado. Unos conocimientos difíciles de controlar por los profanos alejados del campo científico de referencia. Existía una gran distancia y desconexión entre la

élite pedagógica y lo que ocurría en las aulas. Un aspecto que se acrecentaba en las zonas rurales, donde predominaban las escuelas unitarias.

Sin ir más lejos, el *Libro Blanco* que fue redactado por los especialistas de la UNESCO reflejaba, en una serie de agudas y fiables observaciones respecto al sistema educativo español de finales de los sesenta, lo siguiente:

“...a pesar de los avances metodológicos de la escuela en los últimos años, todavía subsiste el vicio del memorismo que tiene su justificación y su meta en el control de las “adquisiciones” mediante exámenes basados en lo que el alumno recuerda, no en lo que sabe, y mucho menos en lo que sabe hacer. Pero la “escuela activa” es indudablemente más incómoda que la escuela memorista y libresca, y es aquí donde radica probablemente la principal causa de la resistencia que se observa en ciertos casos a la innovación metodológica” (MEC, 1969: 50).

Los autores del documento eran conscientes que a pesar de los esfuerzos invertidos en cambiar a los procesos de aprendizaje en las aulas, el modelo predominante reproducía la herencia de la escuela franquista más rancia. Conocían perfectamente, por tanto, las particularidades de la cultura escolar y la fuerza que frenaba cualquier intento de reforma. En cualquier caso, la escuela representaba una autonomía relativa respecto a los objetivos de las élites políticas y pedagógicas.

BIBLIOGRAFÍA

- ÁLVAREZ DÍAZ, R. (1959). "La motivación en el aprendizaje", en *Revista Española de Pedagogía*, 17(66/67). Madrid: CSIC, pp. 213–221.
- ANDERSON, A. y ANDERSON, T. (1963). *Técnicas proyectivas en el diagnóstico psicológico*. Madrid: Rialp.
- AUGER, P. (1961). "Tendencias actuales de la investigación científica", en *Revista de Educación*, 140. Madrid: MEN, pp. 134-136.
- BAIR, M. y WOODWARD, R. G. (1968). *La enseñanza en equipo (Team Teaching)*. Madrid: Magisterio Español.
- BASU, A. N. (1957). "Las lecturas del educador", en *Bordón*, 70. Madrid: SEP, pp. 387-396.
- BEZDANOV, S. (1959). "Vinculación de las escuelas con la comunidad mediante la enseñanza técnica", en *Bordón*, 86-87. Madrid: SEP, pp. 419-426.
- BLOOM, B. J. (1969). *Taxonomía de los objetivos de la educación: Clasificación de las metas educativas*. Alcoy: Marfil.
- BOUSQUET, J. (1956). "Métodos y organización de la enseñanza centrada", en *Revista Española de Pedagogía*, 14(56). Madrid: CSIC, pp. 353–371.
- (1958). "Televisión y educación" en *Revista de Educación*, 73. Madrid: MEN, pp. 35-38.
- (1959). "Los problemas de la enseñanza del segundo grado", en *Revista Española De Pedagogía*, 17(68). Madrid: CSIC, pp. 273–284.
- BURTON, W. H. (1970). *Orientación del aprendizaje*. Madrid: Magisterio Español.
- BURTT, H. E. (1966). *Psicología práctica I. Psicología escolar, Orientación Vocacional, Técnicas y Test*. Madrid: Morata.
- BUYSE, R. (1944). "Consideraciones sobre la obra escolar de la Francia contemporánea", en *Revista Española de Pedagogía*, 2(5). Madrid: CSIC, pp. 63–123.
- (1947). "Idea de un curso de pedagogía experimental", en *Revista Española de Pedagogía*, 5(20). Madrid: CSIC, pp. 547–559.
- (1949). "Origen y desarrollo de la pedagogía experimental", en *Revista Española de Pedagogía*, 7(28). Madrid: CSIC, pp. 591–609.

- CASAMAYOR, E. (1954). "Pedagogía política en la DDR", en *Revista de Educación*, 8(22). Madrid: MEN, pp. 101-107.
- CEDODEP: *La Escuela Unitaria Completa: Curso organizado por el Gobierno Español como colaboración al Proyecto Principal de la Unesco «Extensión de la Enseñanza Primaria en América Latina»*, Madrid, CEDODEP, 1960.
- CRESPO PEREIRA, R. (1954). "La enseñanza de la matemática en los Estados Unidos", en *Revista de Educación*, 8(23). Madrid: MEN, pp. 172-181.
- CUESTA, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- CYMBALISTY, B. Y. (1953a). "La "enseñanza democrática" en la Alemania Oriental", en *Revista de Educación*, 5(12). Madrid: MEN, pp. 57-59.
- (1953b). "Sistema de enseñanza escolar en la U.R.S.S.", en *Revista de Educación*, 6(15). Madrid: MEN, pp. 18-22.
- DE LA ORDEN, A. (1967). "La promoción de los escolares en la Enseñanza Primaria Situación actual y previsiones para el futuro", en *Revista de Educación*, 187. Madrid: MEC, pp. 33-37.
- (1981). "Víctor García Hoz y la introducción de la Pedagogía Experimental en España", en *Bordón*, 239. Madrid: SEP, pp. 379-386.
- (1999). "Introducción y desarrollo de la Pedagogía Experimental en España", en *Bordón*, 51(2). Madrid: SEP, pp. 161-166.
- DE PUELLES BENÍTEZ, M. (1999). *Educación e ideología en la España contemporánea*. Madrid: Tecnos.
- (2009). *Modernidad, republicanismo y democracia: una historia de la educación en España, 1898-2008*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- DEHEYN, J. J. (1959). "La cooperación entre la escuela y la sociedad por medio de las técnicas Freinet", en *Bordón*, 86-87. Madrid: SEP, pp. 411-418.
- DEL POZO, M^a. M. y BRASTER, J. F. A. (2006). "The Reinvention of the New Education Movement in the Franco Dictatorship (Spain, 1936–1976)", en *Paedagogica Historica*, 42(1-2). Londres: Taylor and Francis, pp. 109-126.
- DELGADO GOMEZ-ESCALONILLA, L. (2015). "Modernizadores y tecnócratas. Estados Unidos ante la política educativa y científica de la España del Desarrollo", en *Historia y Política*, 34. Madrid: CEPC, pp. 113-146.
- DOUGLASS, H. R. (1968). *Organización escolar moderna*. Madrid: Magisterio Español.

- DUPRAZ, L. (1957). "El P. Girard y la educación popular moderna", en *Bordón*, 71. Madrid: SEP, pp. 467-472.
- ESCOLANO, A. (1978) (Comp.). *Epistemología y Educación*. Madrid: Ediciones Sígueme.
- (1989). "Discurso ideológico, modernización técnica y pedagógica durante el franquismo", en *Historia de la Educación*, 8. Salamanca: Ediciones de la Universidad de Salamanca, pp. 7-28.
- FELDMAN, E. (1955). "La película como factor de cultura", en *Revista Española de Pedagogía*, 13(52). Madrid: CSIC, pp. 251-271.
- FERNÁNDEZ HUERTA, J. (1949). "La razón crítica y la prueba de significación en el estudio estadístico de las realizaciones escolares", en *Bordón*, 1. Madrid: SEP, pp. 11 -16.
- (1950). *Escritura didáctica y escala gráfica*. Madrid: CSIC.
- (1954). "¿Conviene la nota media simple en los exámenes conjuntos de enseñanza secundaria?", en *Revista de Educación*, 8(23). Madrid: MEN, pp. 168-171.
- (1957). "La aritmética como saber de varios momentos madurativos fácilmente discriminables", en *Revista Española de Pedagogía*, 15(58). Madrid: CSIC, pp. 89-98.
- FORMENT, E. (1999). "Víctor García Hoz (1911-1998)", en *Revista Española de Pedagogía*, 57(212). Madrid: CSIC, pp. 55-58.
- FRY, E. (1965). *Máquinas de enseñar y enseñanza programada*. Madrid: Magisterio Español.
- GARCÍA HOZ, V. (1943). "Sobre el concepto de didáctica", en *Revista Española de Pedagogía*, 1(1). Madrid: CSIC, pp. 57-98.
- (1944). *Formulario y tablas de estadística aplicadas a la Pedagogía*. Madrid: CSIC.
- (1989). "El Instituto San José de Calasanz de Pedagogía", en *Revista Española de Pedagogía*, 47(184). Madrid: CSIC, pp. 413-428.
- GARCIA YAGÜE, J. (1957). "Sentido y utilidad de los psicólogos escolares", en *Revista de Educación*, 65. Madrid: MEN, pp. 68-73.
- (1958). "¿Son los hermanos un factor de condicionamiento psicológico?", en *Revista Española de Pedagogía*, 16(61). Madrid: CSIC, pp. 52-74.
- GIL, F., DEL POZO, M^a del M. y RABAZAS, T. (2014). "La construcción de la Teoría de la Educación desde una perspectiva histórica y epistemológica", en Rabazas, T. (Coord.). *El conocimiento teórico de la educación en España: Evolución y consolidación*. Madrid: Síntesis, pp. 109-128.

- GONZÁLEZ ASTUDILLO, M^a T. (2008). “La transición hacia la matemática moderna en España: la revista *Vida Escolar*”, en *Revista Diálogo Educativo*, 8(25). Paraná: Editora Universitária Champagnat, pp. 615-631.
- GONZÁLEZ-DELGADO, M. y GROVES, T. (2016). “Influencias extranjeras en la formación continua del profesorado en el segundo franquismo”, en Martín-Sánchez, M. y Groves, T. (Coord.). *La formación del profesorado. Nuevos enfoques desde la teoría y la historia de la educación*. Salamanca: FarenHouse, pp. 27-39.
- GRAY, W. S. (1957). *La enseñanza de la lectura y la escritura*. París: UNESCO.
- GROVES, T. (2014). *Teachers and the Struggle for Democracy in Spain, 1970-1985*. London: Palgrave-Macmillan.
- HIDALGO, Á. M. (2015). “La educación rural en España en la década de 1950: la UNESCO y los principios educativos del régimen franquista”, en *Educação em Revista*, 31(3). Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, pp. 119-142.
- JONES, P. W. (1999). “Globalisation and the UNESCO mandate: Multilateral prospects for educational development”, en *International Journal of Educational Development*, 19(1). Londres: Elsevier, pp. 17-25.
- y COLEMAN, D. (2005). *The United Nations and Education Multilateralism, development and globalisation*. New York: Routledge-Falmer.
- LAUWWERYS, J. A. (1957). “Definición y finalidad de la lectura de carácter profesional”, en *Bordón*, 70. Madrid: SEP, pp. 377-386.
- LUIS GÓMEZ, A. y ROMERO MORANTE, J. L. (2006). “Del mariposeo y barullo mental a las primeras formulaciones tecnicistas: Los intentos por recuperar el atraso de la enseñanza de la geografía en la escuela española del primer franquismo”, en *Anuario de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación*, 7. Buenos Aires: SAHE, pp. 122-154.
- MAINER, J. (2009). *La forja de un campo profesional. Pedagogía y didáctica de las Ciencias Sociales en España (1900-1970)*. Madrid: CSIC.
- MAINER, J. y MATEOS, J. (2011). *Saber, poder y servicio: Un pedagogo orgánico del Estado: Adolfo Maílo*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- MARTÍN IZQUIERDO, H. (1991). *Educación y desarrollo económico en España*. Valladolid: Secretariado de Publicaciones-Universidad.
- MATEOS, J. (2011). *Genealogía de un saber escolar: El código pedagógico del entorno*. Barcelona: Octaedro.

- MEC (1969). *La Educación en España. Bases para una política educativa*. Madrid: MEC.
- (1953). *Cuestionarios Nacionales para la Enseñanza Primaria*. Madrid: MEN.
- MEN (1962). *La educación y el desarrollo económico-social. Planeamiento integral de la educación. Objetivos de España para 1970. Curso-Coloquio sobre Planeamiento Integral de la Educación*. Madrid: Ministerio de Educación Nacional.
- MENDO, F. (1949). “Nueve años de experimentación pedagógica”, en *Bordón*, 3. Madrid: SEP, pp. 47-51.
- MEN-OECD (1963). *Las necesidades de educación y el desarrollo económico social de España. Proyecto Regional Mediterráneo*. Madrid: Ministerio de Educación Nacional-OECD.
- MILITO BARONE, C. y GROVES, T. (2013). “¿Modernización o democratización? La construcción de un nuevo sistema educativo entre el tardofranquismo y la democracia”, en *Bordón. Revista de pedagogía*, 65(4). Madrid: SEP, pp. 135-148.
- MONCLÚS, A. y SABAN, C. (1997). *La escuela global: la educación y la comunicación a lo largo de la historia de la Unesco*. México: Fondo de Cultura Económica.
- MUÑOZ SORO, J. (2006). “Joaquín Ruiz-Giménez o el católico total: apuntes para una biografía política e intelectual hasta 1963”, en *Pasado y memoria: Revista de historia contemporánea* 5. Alicante: Ediciones de la Universidad de Alicante, pp. 259-288.
- (2016). “La política educativa y cultural de Joaquín Ruiz-Giménez (1951-1956)”, en Montero, F. y Louzao, J. (Eds.). *Catolicismo y Franquismo en la España de los años cincuenta*. Barcelona: Comares, pp. 115-131.
- MUÑOZ, A. (1949). “Sistemática de la enseñanza de problemas”, en *Bordón*, 3. Madrid: SEP, pp. 41-46.
- OMOLEWA, M. (2007). “UNESCO as a Network”, en *Paedagogica Historica*, 43(2). Londres: Taylor and Francis, pp. 211-221.
- OSSENBACH, G. y MARTÍNEZ BOOM, I. (2011). “Itineraries of the discourses on development and education in Spain and Latin America (circa 1950–1970)”, en *Paedagogica Historica*, 47(5). Londres: Taylor and Francis, pp. 679-700.
- PALMÉS, F. M. (1943). “Técnica de la memoria en el proceso de aprender”, en *Revista Española de Pedagogía*, 1(1). Madrid: CSIC, pp. 15–55.
- PLANCKE, R. L. (1957). “Disponibilidad y acceso a la literatura de carácter educativo”, en *Bordón*, 70. Madrid: SEP, pp. 437-446.
- PLANS, P. (1957). “La antigua Geografía «de cabos y golfos» y la Geografía moderna frente a frente en nuestra enseñanza media”, en *Revista de Educación*, 65. Madrid: MEN, pp. 73-78.

- RÓNAI, Z. (1957). “La escritura y la ortografía como medios de la educación política”, en *Revista Española de Pedagogía*, 15(58). Madrid: CSIC, pp. 99–112.
- SABAN, C. y MONCLÚS, A. (1996). “Análisis de la creación de la Unesco”, en *Revista Iberoamericana de educación*, 12. Madrid: OEI, pp. 137-190.
- SÁNCHEZ DEL RÍO, C. (1957). “La enseñanza del Derecho necesita urgentemente una reforma profunda”, en *Revista de Educación*, 68. Madrid: MEN, pp. 69-73.
- SCHLUFTER, K (1954). “Características estructurales de las “Secondary Grammar Schools” inglesas”, en *Revista de Educación*, 6(17). Madrid: MEN, pp. 164-168.
- SCHRAM, W. et al. (1967). *Técnicas modernas y planeamiento de la educación*. Ámsterdam: UNESCO.
- SCHRIEWER, J. (1997). “Sistema mundial y redes de interrelación: La internacionalización de la educación y el papel de la investigación comparada”, en *Educación y Ciencia*, 1(15). México: Ed Editorial, pp. 21-58.
- SECADAS, F. (1955a). “Análisis factorial de los intereses profesionales del aprendiz”, en *Revista Española de Pedagogía*, 13(50). Madrid: CSIC, pp. 98–112.
- (1955b). “Sobre la enseñanza activa”, en *Revista de Educación*, 35. Madrid: MEN, pp. 122-125.
- (1957). “Un test pronóstico de aptitud para los estudios (el AMPE elemental de factores de inteligencia)”, en *Revista Española de Pedagogía*, 15(57). Madrid: CSIC, pp. 15–23.
- (1958). “Nueva ficha psicopedagógica”, en *Revista Española de Pedagogía*, 16(64). Madrid: CSIC, pp. 395–406.
- TERRÓN BAÑUELOS, A. (2013). “La profesionalización del magisterio en el tecno-franquismo: Entre los valores eternos y la ciencia verdadera”, en *Innovación Educativa*, 23. Santiago de Compostela: Ediciones de la Universidad de Santiago de Compostela, pp. 25-45.
- TUSQUETS, J. (1957). “La nueva Metodología Catequística francesa para el parvulario”, en *Revista de Educación*, 67. Madrid: MEN, pp. 37-41.
- VAN DER VELDT, J. A. (1946a). “La transferencia de los conocimientos”, en *Revista Española de Pedagogía*, 4(16). Madrid: CSIC, pp. 361–402.
- (1946b). *Cuestiones de Psicología*. Madrid: CSIC.
- VILÁ PALÁ, C. (1959). “Pensando en una teología de la educación”, en *Revista Española de Pedagogía*, 17(66/67). Madrid: CSIC, pp. 113–137.
- VILLAREJO, E. (1946). *Escala de ortografía española*. Madrid: CSIC.

— (1949). “Algunas figuras extranjeras del Congreso Internacional de Pedagogía”, en *Bordón*, 3(4). Madrid: SEP, pp. 11-22.

VIÑAO, A. (2005). “La Pedagogía como Ciencia, Arte y Profesión en la España del siglo XX”, en *Un siglo de Pedagogía científica en la Universidad Complutense de Madrid*. Madrid: Universidad Complutense, pp. 55-62.

MÁS QUE COCHES... LA FORD FOUNDATION Y LA MODERNIZACIÓN EDUCATIVA EN ESPAÑA¹⁵⁹

FRANCISCO J. RODRÍGUEZ-JIMÉNEZ (*Universidad de Salamanca / Universidad de Extremadura*)

Resumen

Con la renovación historiográfica de las últimas décadas, los sindicatos, las ONGs, las multinacionales o las fundaciones filantrópicas, comenzaron a ser estudiados per se, como actores destacados del tablero internacional, frente a la situación precedente donde el 'Estado' era el objeto de análisis casi exclusivo. Partiendo de ese enfoque novedoso, trataré de explicar las motivaciones, canales e interlocutores españoles de la Ford Foundation. Interesados por la evolución política de España y por contribuir a la proyección internacional de su marca, esta fundación financió varios programas educativos y de enseñanza del inglés. Ahondaré en los pormenores de lo sucedido contrastando documentación inédita de archivos estadounidenses con fuentes españolas.

Palabras clave: España, Estados Unidos, Ford Foundation, Filantropía, Reforma Educativa.

Abstract

From the historiographical revival in recent decades, Unions, NGOs, Multinational and Philanthropic Foundations have begun to be studied as major players in their own right on the international scene, compared to the previous literature where the 'State' was the almost exclusive object of analysis. Consistent with this current trend, I will try to explain the motives and strategies of the Ford Foundation's work in Spain, and the Spanish partners it engaged with. Interested in the political developments in Spain and simultaneously in contributing to the international projection of its brand, the Ford Foundation funded several educational and teaching English programs in Spain. I explore the details of these activities, comparing material in unpublished American files with Spanish sources.

Keywords: Spain, United States, Ford Foundation, Philanthropy, Educational Reform.

¹⁵⁹ Este trabajo se ha desarrollado en el marco del proyecto de investigación *La modernización del sistema educativo y científico español en su dimensión internacional, 1953-1986* (Ministerio de Economía y Competitividad, HAR2014-58685-R).

“We do not need to exaggerate the extent of our generosity to recognize that voluntary benevolence has played a large role and performed important functions in American society (...) The purpose of philanthropy itself is to promote the welfare, happiness, and culture of mankind” (BREMNER, 1960).

“Los arquitectos de la política cultural de la Fundación [Ford] al acabar la II Guerra Mundial sintonizaban perfectamente con los imperativos políticos que sustentaban la presencia de dominio de los Estados Unidos en la escena mundial. A veces, parecía como si la Ford Foundation fuese sencillamente una delegación del gobierno en temas relacionados con la propaganda cultural internacional. La Fundación tenía un amplio currículum en acciones encubiertas en Europa, actuando codo con codo con el Plan Marshall y con agentes de la CIA en proyectos específicos” (STONOR, 2001).

1. INTRODUCCIÓN

En 1994, el secretario de Estado, James Baker, declaró que el gran triunfo de “U.S. foreign policy after 1945 was not winning the Cold War, but creating and maintaining a global liberal economic regime” (LAFEVER, 2000: 1). Para la configuración y gestión de ese *Imperio informal*, como se ha calificado la supremacía estadounidense desde el final de la II GM, fue crucial “to maintain alliances and nurture friends” (SCOTT-SMITH, 2008: 23). Siguiendo esa lógica, otros autores han afirmado que Estados Unidos “is prepared to exert imperial control over relatively small states that compose its ‘frontiers,’ but it depends on consensual acquiescence and common elite interests with its spheres of influence” (MAIER, 2006: 65-67). A tal efecto, la nación norteamericana ejerció su influencia en el extranjero no sólo a través de las formas tradicionales de *Poder duro*, sino también mediante la difusión de su modelo socio-económico, sus pautas institucionales y sus productos culturales; en definitiva, su *Poder blando*, el término acuñado por Joseph Nye en 1990.

Dicha proyección, ya significativa en el primer tercio del siglo XX, se hizo más evidente en la segunda mitad de esa centuria. Desde entonces, la impronta estadounidense en las esferas políticas, económicas, sociales y culturales de otros países ha sido palpable. El análisis de ese

proceso, a veces contradictorio, a menudo denominado, sin demasiada precisión conceptual, como 'Americanización', otras veces asociado equívocamente con 'Modernización' ha captado el interés académico de politólogos, sociólogos e historiadores en las últimas décadas. (entre otros, LATHAM, 2011; De GRAZIA, 2005; KROES y RYDELL, 1993).

La mayoría de los estudios pioneros se centraron en examinar la esfera económica. Pronto se hizo evidente que, en lugar de una simple imposición del *American way of life*, se produjo en realidad una aceptación gradual, a veces amalgama, otras rechazo de los modelos procedentes de Estados Unidos (BARJOT, 2002; EKBLADH, 2010; MARKOVITS, 2007). Más recientemente fueron apareciendo análisis sobre los distintos mensajes desplegados por Washington en su lucha ideológica contra Moscú, las agencias que los vehicularon; los programas de formación e intercambio de personas, las transferencias culturales, etc. (BERGHAHN, 2001; CULL, 2008; DELGADO, 2009).

Se ha avanzado también en la explicación del papel que tuvieron las fundaciones filantrópicas en esa historia (KRIGE y RAUSCH, 2012; GEMELLI y MacLEOD, 2003). Aunque la literatura al respecto no ha dejado de crecer, bastantes interrogantes continúan abiertos. Prueba de ello es la persistencia de las dos narrativas, casi antagónicas, que traíamos a colación en las citas de cabecera. De un lado, la de quienes enfatizan la "voluntary benevolence and generosity" de las filantrópicas estadounidenses, dejando en un segundo plano, u obviando, las motivaciones de aquel altruismo; por otro lado, (en parte como consecuencia de la alargada sombra de la guerra fría cultural) el punto de vista de quienes ven espías por doquier y fundaciones-marionetas siempre al servicio de la Casa Blanca.

Más allá de los acuerdos de cooperación económica con los países bajo su influencia, Washington procuró convencer a los ciudadanos de esos países de que su futuro pasaba por asumir el liderazgo estadounidense. "If other people understood us, they would like us, and if they liked us, they would do what we wanted them to do" (THOMSON y LAVES, 1963: 68). Para ello se desplegó un programa informativo y cultural de alcance mundial y se "tejieron vínculos con fundaciones filantrópicas receptoras hacia la necesidad de contener el expansionismo soviético" (DELGADO, 2015: 17).

La promoción de los *American Studies* (Humanidades y Ciencias Sociales estadounidenses) en el extranjero, contrapunto ideológico-cultural del Plan Marshal, fue una de las primeras áreas donde frugó la colaboración gobierno/filantrópicas. Sucede, empero, que no todo fue armonía

entre los distintos actores implicados. “These ventures were ideologically intertwined, but organisationally separate” (BERGHAWN, 1999: 416). No todos, ni en todo momento remaron en la misma dirección. Ni siquiera a nivel interno: dentro de las estructuras diplomáticas oficiales existió un debate (nunca zanjado del todo) sobre cuál debía ser el grado de injerencia gubernamental en estos asuntos (ARNDT, 2012: 381-410).

A veces se articularon canales indirectos o vías privadas, alejadas de los mecanismos oficiales, a instancias de los propios “receptores”:

“It was evident that no matter how necessary and welcome American help would be, they prefer to receive it from American private sources -foundations, industrial firms, educational and social institutions and individuals- and not from the U.S. Government and its agencies. In cases where such governmental assistance is forthcoming, the officers and members point out that it brands them as agents of American propaganda and diminishes the value of their work”¹⁶⁰.

Como señaló acertadamente Volker Berghahn: “Foundations enjoyed a better comprehension and opinion among European public opinion than Washington policy makers”.

El acuerdo político entre Estados Unidos y Franco de 1953 disipó las pocas dudas existentes sobre la posibilidad de avance comunista en el país ibérico. Por entonces, España no figuraba entre las áreas geográficas prioritarias de la Ford Foundation (en adelante, FF). La *generosidad* de esta y otras fundaciones filantrópicas impulsó la creación de cátedras universitarias e institutos de investigación en torno a los *American Studies*. Dos destacaron por encima del resto: el Salzburg Seminar (1947) y el Bologna Center de la John Hopkins University (1955)¹⁶¹. No obstante conviene subrayar que en el caso italiano, al menos, las prioridades de los agentes de la Ford y los diplomáticos estadounidenses no siempre coincidieron (RODRÍGUEZ JIMÉNEZ, 2013: 15-34).

Hubo asimismo discrepancias en el plano doméstico. Uno de los momentos de mayor tensión se vivió cuando la FF patrocinó, con más de un millón de dólares, una serie de estudios que cuestionaban la actitud gubernamental durante el Macarthismo. El FBI intervino escrutando las “subversive or questionable causes in which a number of them have invested their tax exempt

¹⁶⁰ “The Congress of European American Associations” (15 al 20 de septiembre de 1955). NARA RG 306, Subject Numeric Files, 1953-67, box 29.

¹⁶¹ “Salzburg and Understanding”, (1 de septiembre de 1955). NARA RG 59, BPA, 1954-55, box 1.

funds". Parte del establishment de Washington recelaba de algunos proyectos de las fundaciones ¹⁶².

También notorio fue el respaldo de la FF y la Rockefeller Foundation a la Universidad Libre de Berlín¹⁶³. De hecho, Alemania occidental se convirtió, junto a Japón, en una de las zonas donde más programas de *American Studies* se pusieron en marcha. Un proselitismo cultural que entraba dentro de las estrategias de "reeducación ideológico-cultural" de estos países¹⁶⁴. El estímulo financiero a otros organismos como la Maison Des Sciences de l' Homme, el Atlantic Institute, el Bilderberg Group; o la puesta en marcha del Congreso por la Libertad de la Cultura respondieron a una lógica similar: fortalecer una comunidad atlántica de intereses entre intelectuales, no comunistas, de ambas orillas del Atlántico (SCOTT-SMITH, 2002; GLONDYS, 2012).

Pese al avance historiográfico señalado, algunas preguntas requieren mayor profundidad analítica, y comparar lo sucedido en los distintos escenarios: ¿fueron las filantrópicas meros "altavoces" del *credo* estadounidense o, por el contrario, participaron activamente en su composición? ¿coincidieron las agendas de unos y otros? ¿cómo se armonizaron las distintas prioridades, si las hubo? ¿se establecieron mecanismos para solventar las posibles fricciones entre el gobierno estadounidense y aquellos mecenas-filántropos? ¿en qué medida afectaron los distintos *tempos* de la guerra fría a las relaciones entre el gobierno americano y las filantrópicas de su país? Partiendo de ese enfoque general, en las páginas siguientes trataré de explicar las motivaciones, canales e interlocutores de la Ford Foundation en la España del desarrollismo. Ahondaré en los pormenores de lo sucedido contrastando documentación inédita de archivos estadounidenses con fuentes españolas.

¹⁶² "Funds and Foundations" (19 de mayo de 1959) y SAC, Birmingham to Director, FBI "Funds and Foundations" (28 de octubre de 1959), en <https://archive.org/web/>, (acceso el 28 de mayo de 2016).

¹⁶³ "The Free University's request for Funds from the Ford Foudation". (20 de abril de 1958), NARA RG 59, BFS-Plans and Development, 1955-60, box 44.

¹⁶⁴ Que sepamos, no existen estudios monográficos sobre el desarrollo de los *American Studies* en las universidades alemanas después de 1945. Un informe muy interesante al respecto en "American Studies in German Universities" (22 de octubre de 1951), LC-ASA, archives. Para el caso español, RODRÍGUEZ JIMÉNEZ, 2010.

2. PRIMEROS PASOS DE LA FORD FOUNDATION EN ESPAÑA

Como ya indicamos, España no estuvo entre las zonas prioritarias de actuación de la FF durante los años cincuenta. En consecuencia, la 'ofensiva cultural' de la Ford en el país ibérico se produjo con bastante retraso, respecto a lo ocurrido en otros escenarios cercanos. La conexión inicial se estableció con la Sociedad de Estudios y Publicaciones (SEP), dependiente del Banco Urquijo, a partir de 1959. La SEP fue creada como "sociedad anónima de carácter cultural" para "sustraerse al control que las leyes de aquella época permitían ejercer al gobierno sobre las fundaciones".

Este organismo dio cobertura a una serie de profesores e intelectuales de diversa procedencia ideológica, aunque, por lo general, cercanos al liberalismo católico de preguerra. Un grupo humano afín al bloque occidental capaz de "influir en la adopción de decisiones y cambios políticos" que anclasen a España en la comunidad atlántica, al tiempo que prevenían una posible inestabilidad política y social perjudicial para los intereses geoestratégicos norteamericanos, "en caso de que se produjera el final del régimen" (de SANTIESTEBAN, 2009: 159-162 y 169).

Aunque la Ford no contaba con programas propios en territorio español, sus ambiciosos proyectos filantrópicos sí eran conocidos. La prensa aireaba, con tono elogioso, las ingentes cantidades libradas. Por ejemplo en la primavera de 1956, *ABC* explicaba que la FF había donado más de 200 millones de dólares a 3.500 hospitales estadounidenses y otras partidas para "mejorar los sueldos de los profesores"¹⁶⁵. Ya antes se habían producido algunos contactos de intelectuales españoles con agentes de la filial del automóvil. Ortega y Julián Marías participaron en varias conferencias internacionales financiadas por la Ford. La ventaja de conectar con estas generosas redes no escapaba a quienes por entonces sufrían la precaria situación de la academia española.

Empero, para que tales contactos esporádicos se sustanciasen en algo de más envergadura, era preciso la participación de un *partner*, ya que la FF no financiaba proyectos individuales. En el verano de 1959, un grupo de intelectuales españoles (entre otros Laín, Aranguren, Castellet, y el propio Marías) se reunió en Francia con Shepard Stone, director de asuntos internacionales de la FF, quien les instruyó de cómo elevar una solicitud formal de ayuda a través de la SEP. Finalmente, los programas financiados por la Ford en España fueron: un Seminario de

¹⁶⁵ "Cuando la filantropía es caridad", (5 de mayo de 1956), *ABC*.

Humanidades, inicialmente propuesto por Marías; 2) un Seminario de Investigación Económica; y 3) Actividades de Formación, Investigación y Planificación para impulsar la modernización económica y social de España (de SANTIESTEBAN, 2009: 168-171 y 172).

Algunos autores han señalado que no fue precisamente una casualidad que el Latin American and Caribbean Program de la Ford Foundation comenzase en 1959, año del triunfo de la revolución castrista (CALANDRA, 2011: 11). Unos acontecimientos en el “patio trasero” de la superpotencia, que junto con el “lanzamiento del primer satélite artificial poco antes –el Sputnik I– podían incrementar el atractivo de la opción comunista” (DELGADO, 2015: 18). Aunque el riesgo de expansión de esta ideología en territorio español seguía siendo vigilado internamente, se barruntaban cambios en el horizonte (apertura económica exterior, crecimiento demográfico, emigración interior y exterior, turismo) que podían generar una situación de mayor inestabilidad política. En otras palabras, el hervidero social de la España desarrollista se convertiría en un escenario, *sui generis* por su ligazón europea, pero no del todo diferente al de los países en vías de desarrollo de otras latitudes. De hecho, durante los años sesenta la FF pivotó progresivamente de Europa al Sudeste Asiático, América Latina o África¹⁶⁶. Así las cosas, cabría pensar que tampoco fue una casualidad el *tempo* del aterrizaje de la Ford en España.

Convertida en una especie de religión civil, la difusión del “ideal americano de modernización contó con la inestimable colaboración de fundaciones, think tanks, compañías religiosas, asociaciones estudiantiles, etc.” (MARTÍN GARCÍA, 2015: 40). En búsqueda de “misioneros autóctonos” para ese *credo*, el Departamento de Estado desplegó varias campañas de relaciones públicas y formación de capital humano (DELGADO, 2012). La puesta en marcha del Programa Fulbright de intercambio hispano-estadounidense en 1959 respondió a una lógica similar. Periodistas, empresarios, líderes políticos y sindicales españoles realizaron estancias formativas y viajes por Estados Unidos, gracias a un acuerdo trilateral: los diplomáticos estadounidenses sugerían posibles candidatos; las universidades estadounidenses los recibían, en parte con fondos de la FF; varias instituciones no gubernamentales estadounidenses gestionaban la logística¹⁶⁷.

¹⁶⁶ “The Ford Foundation’s Activities in Europe”, (Marzo de 1968), FFA, R.001986/-DF. “The Ford Foundation Strategy Toward Western Europe”, (Marzo de 1972), FFA, R.009033.

¹⁶⁷ “Expediente Guy Bueno”, Meridian Archive, Washington D.C. (consulté esta documentación en julio de 2012, aunque el fondo sigue sin clasificar). Mi agradecimiento a Susan Cabiati, directora del Meridian, por facilitarme la búsqueda de información.

Uno de los hándicaps habituales a la hora de seleccionar a españoles era su precario manejo del inglés. Barrera lingüística que, por lo demás, dificultaba las transferencias de *know how* del extranjero. Uno de los gurús del *American Informal Empire*, el economista Walt W. Rostow venía insistiendo sobre este particular. “The population at large must be prepared to accept training for an economic system, whose methods are subject to regular change.” (ROSTOW, 1960: 20; ISH-SAHLOM, 2006: 287-311). Las sociedades más reacias a esa adaptabilidad y formación especializada, tendrían más difícil el acceso al *mantra* en que se había convertido la ‘Modernización’ (MARTÍN GARCÍA, 2015: 41).

Aunque lentamente, este tipo de mensajes fueron calando en las autoridades educativas españolas. Uno de los puntos donde convergieron las necesidades locales y las prioridades de la Ford fue precisamente la enseñanza del inglés. En la década precedente, la presencia de este idioma en las aulas españolas era reducida. Entre las trabas fundamentales: rigidez curricular, mayor atractivo que todavía tenía el francés, la escasez de medios en comparación con otros países; o el patriotismo cultural, con testimonios elocuentes como el que sigue: “casi todos los tontos tienen una veneración supersticiosa por el conocimiento de otros idiomas ajenos al suyo (...) los pueblos imperialistas como, España o Inglaterra, nunca fueron propensos a saber otro idioma (...) En cambio, los judíos, apátridas, valoran el poliglotismo tanto casi como el dinero, su lengua universal” (LORENZO, 1980). Simultáneamente informes diplomáticos estadounidenses reconocían que los sectores poblacionales interesados en la enseñanza del inglés eran muy reducidos¹⁶⁸.

En 1963, una acción coordinada de la Comisión Fulbright, el Instituto de Lenguas de la Universidad de Madrid y el Institute of Languages de la universidad de Georgetown permitió formular una solicitud de ayuda económica a la Ford Foundation para mejorar la enseñanza del inglés en España. La tramitación se demoró más de lo previsto. Finalmente en diciembre de 1965, el presidente de Georgetown –la concesionaria directa– transmitía su gratitud a los mandatarios de la Ford en Nueva York¹⁶⁹. Con una dotación de 275.000 dólares, esta universidad norteamericana se encargaría de diversas actividades encaminadas a la proyección del inglés en España: cursos de verano, seminarios o material para los laboratorios de sonido y

¹⁶⁸ “Report on the USIS English Teaching Program” (29 de enero de 1957), NARA RG 59, BFS-Plans and Development, 1955-60, box 45.

¹⁶⁹ “Gerald J. Campbell to Joseph M. McDaniel Jr. (17 de diciembre de 1965). FFA, R.1083/66-48.

grabación. Para la supervisión del programa se constituyó una comisión gestora¹⁷⁰. Según los informes oficiales, una de las experiencias más exitosas fue un Cursillo sobre la Metodología de la Enseñanza del Inglés, celebrado en Barcelona en noviembre de 1967, que contó, además, con la colaboración del British Council¹⁷¹.

Los constantes esfuerzos que venía haciendo la diplomacia pública estadounidense –sobre todo a través de la Comisión Fulbright–, una mayor sensibilidad por parte de los líderes franquistas y el impulso financiero de la Ford, sentaron las bases definitivas para el despegue del inglés en España. Si a comienzos de la década de los sesenta, tan un solo par de centros universitarios formaban a docentes en enseñanza del inglés, a la altura de 1968 se ofrecía esta titulación en más de una docena de universidades¹⁷².

Sin embargo, no todo fue color de rosa. La documentación generada para el seguimiento del programa de enseñanza del inglés deja entrever asimismo las dificultades a la hora de implementar tales reformas en las obsoletas estructuras administrativas de la España franquista. Por ejemplo la instalación de unos laboratorios de sonido en la Universidad de Barcelona financiados por la Ford generó bastantes más trabas burocráticas de las esperadas. Algo que resultaba incomprensible para los funcionarios de la FF, sobre todo porque aquella innovación tecnológica era sufragada por la filantrópica. Es al menos lo que contaban a sus superiores en Nueva York¹⁷³. Respecto al proyecto liderado por Georgetown, de manera coordinada con la Universidad de Madrid, surgieron bastantes fricciones entre los respectivos responsables: “There was some fuss because Robert Lado wanted to run the show whereas Emilio Lorenzo was to be in charge”¹⁷⁴.

Por lo demás, la Ford Foundation afrontó un período convulso entonces. La revista *Ramparts* desveló en 1967 que el *Congreso por la Libertad de la Cultura* había recibido fondos de la CIA. Una revelación que también manchó el nombre de la Ford Foundation. En la tentativa de recuperar el prestigio perdido, el nueve presidente de la FF, Mc-George-Bundy, realizó una reestructuración interna. Gran parte de las atribuciones del Departamento Internacional pasaron

¹⁷⁰ “Robert Lado to Mr Matthew Cullen, Ford Foundation” (29 de octubre de 1964). FFA, R-4574/ 62-42; “The English Program in Spanish Universities by Robert Lado. June 1966”. FFA, R-4574/ 62-42. “Ford Foundation Program for English Teaching in Spain”, (31 de mayo de 1973). FFA, R.1083/66-48.

¹⁷¹ “Emilio Lorenzo a Slater. III. Informe de la Comisión Asesora para el desarrollo de la Enseñanza del Inglés en España” (1 de mayo de 1968), FFA., R.1083/66-48.

¹⁷² “Ford Foundation Program for English Teaching in Spain”, (31 de mayo de 1973). FFA, R.1083/66-48.

¹⁷³ “Rafael Fente Gómez to J. E. Slater”, (23 de julio de 1968), FFA., R.1083/66-48.

¹⁷⁴ “Carter to Miss Kimbler”, (30 de septiembre de 1968), FFA, R.1083, box 66-48, 654, I.

al de Educación Superior e Investigación. La hoja de ruta de esta y otras filantrópicas norteamericanas pivotó progresivamente de Europa hacia el Sudeste Asiático, América Latina o África, en parte por el escándalo citado, en parte porque el bloque europeo occidental presentaba una situación socioeconómica estable en comparación con otros escenarios¹⁷⁵.

Pese a estos claroscuros, la FF atesoraba una imagen positiva en amplios sectores españoles. A ello contribuía su apoyo financiero a proyectos de diversa índole; más allá de lo explicado del inglés, por ejemplo excavaciones arqueológicas¹⁷⁶. La prensa amplificaba el eco de aquellas donaciones en España, relatando además lo invertido en otros escenarios:

“La Fundación Ford gastó más de dos mil millones de dólares en subvenciones y asignaciones de carácter educativo y cultural (...) El presidente de la Fundación, declaró que, desde 1936 fueron empleados 2.200 millones de dólares en apoyo por la comprensión y resolución de problemas de importancia internacional”¹⁷⁷.

Entre las organizaciones proclives a estrechar lazos con la FF, se encontraba la Asociación Cultural Hispanoamericana. Presidida por Julio Rodríguez Villanueva, invitaron a Frank H. Bowles, director del Programa de Educación de la Ford, para que disertase sobre “Tendencias de la enseñanza superior en los Estados Unidos”. ABC relató entusiásticamente las observaciones de Bowles, al tiempo que ensalzaba la importancia concedida a la educación en Estados Unidos. El espejo donde debían mirarse los españoles encargados de liderar las urgentes transformaciones del país¹⁷⁸.

Pero lo que para unos eran deseos de emular el *American model*, para otros aquellas “lecciones” fueron interpretadas como una muestra más del imperialismo cultural *yankee*.¹⁷⁹ Por lo demás, en las quinielas sobre quiénes eran –o habían sido– las figuras más poderosas del mundo solían entrar dirigentes de la FF. Así, en la promoción de un libro sobre el ‘Poder en Washington’ se argumentaba: “John F. Kennedy, McNamara o McGeorge Bundy, el actual presidente de la Fundación Ford, nos aparecen en toda su dimensión de poder y en el uso que de éste han podido hacer”. Un volumen que prometía desvelar los entresijos del poder en la

¹⁷⁵ “The Ford Foundation’s Activities in Europe, March, 1968.” FFA, R.001986/-DF. “The Ford Foundation Strategy Toward Western Europe, March 1972”. FFA, R.009033.

¹⁷⁶ ABC, 5 de septiembre de 1969.

¹⁷⁷ “Las subvenciones de la Fundación Ford”. ABC, 23 de enero de 1965. “Han sido dotados por la Fundación Ford 70.000 libras para cuidar de la conservación de la fauna y la flora de Kenia”, *Diario ABC*, 29 de marzo de 1966.

¹⁷⁸ “Tendencias de la enseñanza superior en los Estados Unidos”. ABC, 12 de junio de 1966.

¹⁷⁹ “Ford Foundation under attack”, (10 de julio de 1970), NARA RG 59, 1970-73, box 387.

capital de Estados Unidos¹⁸⁰. Por aquellas fechas la prensa española se hacía eco asimismo de las maniobras diplomáticas de Bundy como *facilitador* del encuentro entre el dirigente soviético Alexis Kosygin y el presidente estadounidense Johnson¹⁸¹.

3. LA FORD FOUNDATION ANTE LA REFORMA EDUCATIVA DE 1970

Las relaciones políticas entre Washington y Madrid experimentaban ciertas turbulencias a finales de los años sesenta. El Ministerio de Asuntos Exteriores, con Fernando María Castiella a la cabeza (PARDO, 2004: 137-183), llevaba algún tiempo tensando la cuerda para reequilibrar la balanza geoestratégica entre ambas naciones, inclinada del lado estadounidense desde la misma firma de los acuerdos militares de 1953. Una estrategia que a la postre supuso la defenestración de Castiella, fundamentalmente por el temor de Franco y Carrero de que se rompiera la *amistad* con la potencia americana. La política del nuevo titular de exteriores, López Bravo, no fue, empero, muy distinta a la de su predecesor (PARDO, 2005: 11-41; POWELL, 2007: 223-251; VIÑAS, 2003: 243). El tira y afloja continuó. Los negociadores españoles querían que Estados Unidos colaborase en la reforma educativa liderada por el ministro Villar Palasí y su asesor Díaz Hochleitner como contrapartida de la presencia militar estadounidense en España (DELGADO, 2009: 79).

En el proyecto inicial del Ministerio se barajaron cifras muy elevadas de aportación exterior, en torno a 8 millones de dólares anuales. Un monto total con el que se esperaba dar un importante salto adelante en la modernización de las estructuras administrativas y educativas españolas (aunque las cifras invertidas finalmente no llegaron ni a la mitad). Un dinero que sería librado en parte por el gobierno norteamericano, en parte por instituciones como el Banco Mundial o la Ford Foundation. Se trataba de cifras muy importantes, comparadas, por ejemplo, con los 55.000 dólares que recibió el Programa Fulbright en su primer año de funcionamiento, o los 400.000 mil con que se financió el curso 1963-64, máxima cantidad de la década¹⁸².

¹⁸⁰ "El poder en Washington". *La Vanguardia Española*, 10 de julio de 1969.

¹⁸¹ "Johnson ¿y Kosygin?", *La Vanguardia Española*, 12 de diciembre de 1968. Con anterioridad, Bundy también había acaparado gran atención mediática, en su papel como asesor de seguridad nacional de los presidentes Kennedy y Johnson. "La entrevista Johnson-Kosygin". *La Vanguardia Española*, 24 de junio de 1967. "Nueva Alarma en el Estrecho de Formosa". *La Vanguardia Española*, 26 de junio de 1962.

¹⁸² "Commission for Educational Exchange between the United States of America and Spain. Annual Program Proposal", (11 de febrero de 1969). AGA, caja 54/10519.

Una de las claves de la reforma educativa Villar Palasí-Díaz Hochleitner pasaba por la profesionalización del profesorado encargado a su vez de formar a los futuros docentes. El Centro Nacional de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (CENIDE) debía ser una pieza fundamental en dicho proceso. A finales de 1969 el B.O.E recogía los detalles de su misión en estos términos: “coordinar las tareas de los Institutos de Ciencias de la Educación (ICE) en lo relativo a la investigación y formación, difundir y extender los resultados de las mismas y contribuir, mediante la realización de sus propios programas, a la renovación de nuestro sistema educativo en todos sus niveles”¹⁸³. Una tarea, desde luego, compleja y ambiciosa.

El éxito o fracaso del CENIDE no es el objetivo primordial de esta investigación; nos interesa sobre todo examinar cuál fue la contribución de la FF a la reforma educativa de 1970. Con la documentación manejada por el momento, no es fácil precisar la cuantía librada por esta filántropica. Aunque existen discrepancias entre las cifras examinadas, parece ser que rondaron el medio millón de dólares¹⁸⁴. Unas partidas modestas, pero relevantes si las comparamos, por ejemplo, con las que nutrían el programa Fulbright, citadas anteriormente.

Si hubiera que fijar un punto de inflexión en la labor de la Ford en España, este sería finales de 1968. Desde entonces hasta los primeros compases de la transición la presencia de la FF en las esferas educativas y políticas españolas aumentó con respecto al período previo. En octubre de aquel año, Peter Adolf Fraenkel viajó a lo largo y ancho del país ibérico. Criado en Bolivia, a donde su familia huyó de la persecución nazi, Fraenkel se convirtió en lo sucesivo en “el hombre de la Ford” en España. Graduado en 1942 el Instituto Americano de La Paz (uno de los centros de la incipiente diplomacia cultural estadounidense para Latinoamérica), Fraenkel dedicó gran parte de su vida a gestionar programas de asistencia técnica y educativa en el extranjero. Su perfil encaja bien con el modelo de lo que sería convencido “misionero” del *American Informal Empire*.

Espíritu inquieto y prodigioso con los idiomas, uno de sus primeros destinos fue Alemania. Allí fue asistente del presidente de la Universidad de Indiana, Herman Wells, nombrado a su vez asesor educativo del gobierno estadounidense en 1947. Ni la fecha, ni el lugar fueron casuales. Recordemos la importancia concedida a la “reeducación” alemana vía la promoción de los *American Studies*. En 1961 Fraenkel medió para establecer un “all-Hoosier Peace Corps unit” en

¹⁸³ B.O.E, nº 295, 10/12/1969, pp. 19.183-19.184.

¹⁸⁴ “Educational Modernization and Reform in Spain”, (1 de enero de 1969), FFA., R-2281/70-305.

Chile; poco después fue elegido “Program Associate in the Development Program” de la FF para el Caribe y Latinoamérica¹⁸⁵.

Cuando llegó a España contaba por tanto con dos décadas de experiencia a sus espaldas, sobre todo en Perú, Colombia, Bolivia y Ecuador. Pero también era portador de algunos prejuicios. A veces se vio afectado por el síndrome de “observador en la tribu” (ARÓSTEGUI, 2000: 3-29); otras sus diagnósticos fueron muy acertados. En su primer informe, Fraenkel no se anduvo con rodeos al describir el sistema universitario español. Extraordinaria rigidez en lo que se refiere a contenido y método educativo, apuntaba. Denunciaba asimismo que la Universidad española estaba más preocupada por recordar el pasado, que por actualizarse¹⁸⁶. Una de las “características españolas” que más le chocaron fue la del individualismo: “They are (Spaniards) inordinately dependent on individuals and their respective personalities”¹⁸⁷. Situación que a su parecer se daba tanto en la empresa pública, como en la privada, creando un grave problema: “there is not much assurance, therefore, of long-term continuity”. Por todo ello, advertía a sus superiores al otro lado del Atlántico:

“We should apply caution [sic] in anything we may do in Spain. We must know the individuals with whom we work –before working with them! This takes times –anywhere, but more in Spain than in many other places. Thus spend time, before money! [sic]”¹⁸⁸.

En suma, la FF no actuaba a la ligera. Sus responsables querían saber para qué y a dónde irían sus donaciones. Peter Fraenkel redactó un extenso memorando en el que se detallaban pros y contras. De entre los primeros y aparte de los comentados previamente (modernización educativa, anclaje ideológico con Europa, mejora de la enseñanza del inglés, etc.), se señalaba que la colaboración con universidades españolas permitiría influir en los numerosos estudiantes latinoamericanos que en ellas se matriculaban¹⁸⁹.

Otro de los termómetros utilizados por la FF para pulsar el grado de modernización de la universidad española y su equiparación con Europa, fue comprobar el grado de implantación de los *American Studies*. En los primeros meses de 1969 el panorama no era muy alentador: “University development have been slow in Spain, and American Studies have always had

¹⁸⁵ Peter A. Fraenkel papers, 1940-1983, bulk 1959-1976, http://webapp1.dlib.indiana.edu/findingaids/view?doc.view=entire_text&docId=InU-Ar-VAD0090

¹⁸⁶ “Spain. Trip report: Peter Fraenkel”, (19 de noviembre de 1968), FFA, R-4574, box 62-42, I.

¹⁸⁷ *Ibidem*.

¹⁸⁸ *Ibidem*.

¹⁸⁹ “Peter Fraenkel to F. Champion Ward”, (10 de noviembre de 1969), FFA., R-2281/70-305.

difficulty because of the competing, and more logical, attraction of Latin American Studies”. Empero, el informe dejaba cierto margen para la esperanza: “this picture has been improving recently”, aunque advertía: “it is a long-term problem, however, whose solution will come about only to the extent and the speed with which Spain enters the political and intellectual society of mid-twentieth century Europe”¹⁹⁰.

Además del informe general ya comentado, Peter Fraenkel realizó otros específicos, por ejemplo sobre la evolución del programa de enseñanza del inglés liderado por Robert Lado de Georgetown University¹⁹¹. Fraenkel volvía a ser bastante crítico: sugería la posibilidad de cancelar el acuerdo con esta universidad, al menos si dicho profesor seguía al frente¹⁹². Para el *hombre de la Ford*, los claroscuros en la gestión de Lado tenían hondas raíces: “for reasons which are, in part at least, explainable in terms of history”!^[sic]¹⁹³. No tanto atribuibles a su experiencia laboral previa en Estados Unidos sino a cuestiones identitarias. “After all, Lado was born in Spain -and the habit of report writing, I am confident, is not a natural component of the Spanish blood!^[sic]¹⁹⁴.

Para Fraenkel, por consiguiente, era necesaria una profunda revisión del *Spanish cultural background*. Resulta curioso comprobar cómo tales observaciones eran parecidas a las expresadas por los *misioneros de la Americanidad* en otras latitudes. Nino Maritano y Antonio H. Obaid, encargados de evaluar programas de asistencia técnica y cooperación educativa estadounidense en Latinoamérica, argumentaban:

“Before they get anywhere, Latin Americans need a true cultural breakthrough to modify their traditional [Iberian] value concepts on work, civic responsibility, gracious living, ostentatious idleness and what is truly noble or dehumanizing” (MARITANO y OBAID, 1963: 88).

Ambos autores consideraban que había muchos rasgos del “traditional Spanish social character” heredados por las naciones latinoamericanas en un grado tal, que resultaban rémoras para la creación del tipo moderno, dinámico e igualitario de sociedad que propugnaba la *Alianza para el Progreso* impulsada por el presidente Kennedy (MARITANO y OBAID, 1963: 42). Así las

¹⁹⁰ “Survey of American studies, 1968”. FFA, R-1956/61-41.

¹⁹¹ “Emilio Lorenzo to Peter Fraenkel” (8 de enero de 1969), FFA., R.1083/ 66-48. La Enciclopedia Británica se interesó asimismo por este programa” “Robert Lado to Fraenkel”, (15 de diciembre de 1969). “Moselle Kimbler to F.F Headquarters”, (20 de abril de 1970), FFA., R.1083/66-48.

¹⁹² “Peter Fraenkel to Mr Howard Swearer”, (18 de febrero de 1969), FFA, R.1083/66-48, 649, I.

¹⁹³ *Ibidem*, “Peter Fraenkel to Mr Howard Swearer”, (3 de mayo de 1969).

¹⁹⁴ “Peter Fraenkel to Mrs Moselle Kimbler”, (14 de noviembre de 1972), FFA, R.1083/ 66-48. En esta serie hay documentación con un tono similar, por ejemplo en la correspondencia del 3 de octubre de 1972, el 28 de septiembre de 1972 o el 31 de mayo de 1972.

cosas, los *nobles esfuerzos* norteamericanos quedaban varados en aquel poso cultural arcaizante, decían. La anhelada modernización pasaba pues por un cambio sustancial de la mentalidad latinoamericana que reflejase “the values and psychology of the Western North Atlantic world, that are congruent with a global capitalist economy”. La apatía y resistencia a la ética protestante del trabajo tan solo podrían enmendarse desde la base, comenzando por los niveles educativos inferiores.

Volviendo a España, el ministro Villar Palasí escribió a Peter Fraenkel a comienzos de 1970 solicitándole su asesoramiento¹⁹⁵. La comunicación tuvo otros protagonistas: Díaz Hochleitner, verdadero cerebro de la reforma que lideraba Palasí, y Kenneth Holland, presidente del Institute of International Education, con sede en Nueva York. Desde principios del siglo, este organismo privado había implementado numerosos programas de asistencia técnica y cooperación educativa. En esta ocasión lo haría en España, a través de la ya mencionada asistencia económica de la Ford. Fraenkel era el *conector* entre las partes implicadas¹⁹⁶. Poco después fue propuesto como “observador internacional” de la Comisión Fulbright-España¹⁹⁷. Su nombre y la notoriedad del proyecto auspiciado por la Ford ganaban visibilidad en la prensa española.

ABC informaba que tal programa, dotado con 400.000 dólares, (unos 28 millones de pesetas del momento), estaba destinado a sufragar “becas para la formación del Profesorado de los Institutos de Ciencia de la Educación (ICE), recientemente creados (...)”; también se recordaba que poco antes la Fundación Ford había contribuido “económicamente para la realización de viajes de estudio de los directores de estos Institutos a Estados Unidos, Inglaterra y Francia”¹⁹⁸. Por su parte, *La Vanguardia* indicaba que el desglose sería: “23 millones a becas para educadores y los 5 restantes al trabajo de los consultores de los ICE y del CENIDE”. Las ayudas serían de tres tipos: “para postgraduados que vayan a estudiar, para doctores y para doctores con algún cargo en la Universidad española”¹⁹⁹.

La selección corrió a cargo de un comité compuesto por educadores españoles, y asesores extranjeros. Fraenkel fue uno de los habituales, la representación local varió, dependiendo de

¹⁹⁵ “Villar Palasí to Peter Fraenkel”, (27 de enero de 1970), FFA., R-2281/ 70-305. Y en la misma serie documental, otra documentación, sin título, relativa al acuerdo Ford-Ministerio del 28 de mayo de 1971.

¹⁹⁶ “FF to Mr. Kenneth Holland”, (15 de junio de 1970), FFA., R-2281/ 70-305.

¹⁹⁷ “Actas de la Comisión Ejecutiva de la Comisión Fulbright-España”, (13 de octubre de 1971), ACFE, box 7.

¹⁹⁸ “Proyecto de convenio entre el Ministerio de Educación y Ciencia y la Fundación Ford”. *ABC*, 29 de enero de 1970.

¹⁹⁹ “Donación de 28 millones de pesetas de la Fundación Ford a la Reforma Educativa”. *La Vanguardia Española*, 15 de octubre de 1970.

dónde se hiciesen las pruebas previas. Entre los miembros del Ministerio, José Manuel Paredes Grosso, secretario general del CENIDE, y Emilia Ruiz Campuzano, jefa de la Oficina de Programas Internacionales de dicho organismo. Tras una primera criba en los centros regionales, los candidatos preseleccionados debían realizar una entrevista personal ante el Comité Nacional²⁰⁰.

Uno de los requisitos finales era el dominio de la lengua del país donde se iba a realizar la estancia formativa. Pese al progreso experimentado en la enseñanza del inglés en España que explicamos en el apartado anterior, la situación era todavía bastante deficitaria. Bastantes candidatos fueron descartados por ello, o tuvieron que someterse a cursos intensivos antes de marchar. Con su peculiar estilo, a veces escasamente diplomático, otras sarcástico, Peter Fraenkel había ya informado sobre este asunto a sus superiores en Nueva York:

“I keep hearing of the tremendous interest in Spain in learning English, -and I am amazed to find how scarce is the number of those who really master that language (...) English language competence may be even much lower than in Peru -to say nothing of countries like Chile or Mexico”²⁰¹.

Otra de las preocupaciones habituales de Fraenkel era que el proceso selectivo fuese lo más transparente y objetivo posible²⁰². *El hombre de la Ford* solía acompañar sus informes de floridos comentarios sobre el carácter español; no muy alejados, por cierto, a las descripciones habituales de hispanistas o viajeros extranjeros. Para Fraenkel el español era:

“An extraordinary mix of emotions of pride and passion, of sensitivity and harshness, of individualism and authoritarianism, of ‘anarchy and hierarchy’, of spontaneity and formalism, of inward-directed nationalism and a sense of the word -at-large”²⁰³.

De cara a las reformas pendientes, más grave aún era el comportamiento contradictorio del español, que dificultaba la coexistencia con sus propios compatriotas, cuánto más con un extranjero. Y lo peor era que su personalidad, orgullosa se infiere, convertía casi en una quimera que “a Spaniard acknowledge the receipt of advice from another Spaniard; how much more so, to

²⁰⁰ “Preselección de becarios para formación de personal docente e investigador en el extranjero”. *La Vanguardia Española*, 30 de octubre de 1971.

²⁰¹ “Peter Fraenkel to Robert Lado”, (25 de noviembre de 1970), FFA., R.1083/66-48. “Ramón Bela to Robert Lado” (23 de junio de 1970). “Ramón Bela to Robert Fraenkel” (1 de abril de 1970). “Emilio Lorenzo a Peter Fraenkel”, (24 de junio de 1970).

²⁰² “Peter Fraenkel to Robert Lado”, (25 de noviembre de 1970), FFA., R.1083/ 66-48.

²⁰³ “Peter Fraenkel to FF Headquarters” (28 de mayo de 1971), FFA., R-2281/ 70-305.

accept it from a foreigner! (sic)”²⁰⁴.

La ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa de agosto de 1970 fue un proyecto ambicioso, con dosis de autocrítica dignas de elogio, por lo infrecuente. Su formulación y estilo entusiastas, quizás demasiado: “La reforma educativa es una revolución pacífica y silenciosa, pero la más eficaz y profunda para conseguir una sociedad más justa y una vida cada vez más humana”²⁰⁵.

Aunque en el enunciado de esta Ley se afirmaba que “los medios no faltarán si la voluntad existe”, lo cierto fue que las previsiones presupuestarias iniciales estuvieron lejos de materializarse. ¿Se suplieron esas carencias internas con fondos extranjeros? ¿En qué medida contribuyeron las ayudas financiadas por la Ford y otras instituciones extranjeras a la modernización educativa española? Este es un proyecto en ciernes, por lo que no es posible, por el momento, responder a esos interrogantes de manera definitiva. Queda pendiente un estudio más extenso sobre las variadas ramificaciones de esa *generosidad* internacional (una primera aproximación en FERNÁNDEZ, 2005: 39-95). Por ejemplo, la Ford no sólo canalizó fondos a través de las iniciativas públicas sintetizadas aquí, también financió algunos proyectos privados, en colaboración con la UNESCO. Fue el caso de algunos colegios San Estanislao de Kostka inaugurados en España a comienzos de los setenta²⁰⁶.

En la recta final del franquismo la FF no cejó en su intento de influir en los acontecimientos españoles²⁰⁷. Lo expuesto aquí es solo una parte del puzle que habrá de ser completado con investigaciones futuras. Empero, la documentación consultada permite adelantar que la brecha social que señalábamos anteriormente no desapareció: para unos españoles Estados Unidos

²⁰⁴ *Ibidem*.

²⁰⁵ Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, BOE núm. 187, de 6 de agosto de 1970, pp-12525-12546. Consultado en https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1970-852, (acceso el 10 de junio de 2016).

²⁰⁶ “El Colegio San Estanislao de Kostka ‘El Castillo’. ABC, 4 de octubre de 1972. La labor de la UNESCO en pro de la mejora educativa en Charles DORN y Kristen GHODSE: “The Cold War Politicization of Literacy: Communism, UNESCO, and the World Bank», *Diplomatic History*, 36/2 (2012), pp. 373-398.

²⁰⁷ “Angeles Galino to Peter Fraenkel”, (27 de enero de 1973), FFA., R-2281/70-305. “Report of the Agreement between the Ministry of Education & The Ford Foundation”, (26 de enero de 1973), FFA., R-2281/ 70-305. “Peter Fraenkel to Mr. Peter Ruof”, (4 de junio de 1974), FFA., R.1083/66-48. “Peter Fraenkel to Cruz Martínez Esteruelas” (30 de abril de 1975), FFA., R-2467/ 74-447. “Luis de Guzman to Julius A. Stratton”, (21 de abril de 1976), FFA., R-2467/74-447.

debía ser faro en la transformación de España, para otros la influencia estadounidense era nociva; las manifestaciones de antiamericanismo no cesaron, más bien al contrario²⁰⁸.

²⁰⁸ "Demonstrations in Spain against U.S. action in Cambodia", (23 de mayo de 1970), NARA RG 59, Subject Numeric Files, 1970-73, box 2598. "Damage to USIS Library in Madrid", (7 de octubre de 1972), NARA RG 59, Subject Numeric Files, 1970-73, box 378.

BIBLIOGRAFÍA

- ARÓSTEGUI, J. (2000). "EL Observador en la tribu (Los tratadistas extranjeros y la historia española)", en *Historia Contemporánea*, 20, pp. 3-29.
- BARJOT, D. (2002). *Catching Up with America. Productivity Missions and the Diffusion of American Economic and Technological Influence after the Second World War*. Paris: Presses de l'Université de Paris-Sorbonne, 2002.
- BERGHAHN, V. (2001). *America and the Intellectual Cold Wars in Europe*. Princeton: Princeton University Press, 2001.
- (1999). "Philanthropy and Diplomacy in the «American Century»", en *Diplomatic History*, 23. SHAFR, pp. 97-123.
- BREMMER, R. (1960). *American philanthropy*. Chicago: University of Chicago Press.
- CALANDRA, B. (2011). "La Ford Foundation y la «Guerra Fria Cultural»", en *Americanía*, vol. 1, pp. 8-25.
- CULL, N. (2008). *United States Information Agency and the Cold War*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DELGADO, L. (2015). "Modernización y 'Globalismo Nacionalista'", en *Historia y Política*, 34. Madrid: CEPC, pp. 13-26.
- (2009). *Viento de poniente. El Programa Fulbright en España*. Madrid: Comisión Fulbright-LID.
- (2012). "Objetivo: atraer a las élites. Los líderes de la vida pública y la política exterior norteamericana en España", en NIÑO, A. y MONTERO, J. A. (eds.). *Guerra Fría y Propaganda. Estados Unidos y su cruzada cultural en Europa y América Latina*. Madrid: Biblioteca Nueva, pp. 235-277.
- DE GRAZIA, V. (2005). *Irresistible Empire. America's Advance Through 20th-Century Europe*. Cambridge and London: The Belknap Press of Harvard University.
- DE SANTIESTEBAN, F. (2009). "El desembarco de la Fundación Ford en España", en *Ayer*, 75. Madrid: AHP, pp. 159-162.
- FERNÁNDEZ, J. M. (2005). "Influencias nacionales europeas en la política educativa española", en *Historia de la educación*, vol. 24. Madrid: Ministerio de Educación, pp. 39-95.
- GEMELLI, G. and MacLEOD, R. (eds.) (2003). *America Foundations in Europe. Grant-Giving Policies, Cultural Diplomacy and Trans-Atlantic Relations, 1929-80*. Brussels: P.I.E-Peter Lang.
- GLONDYS, O. (2012). *La Guerra Fría Cultural y el Exilio Republicano Español. Cuadernos del Congreso*

- por la Libertad de la Cultura (1953-1965)*. Madrid: CSIC.
- EKBLADH, D. (2010). *The Great American Mission: Modernization and the Construction of an American World Order*. Princeton: Princeton University Press.
- KRIGE, H. and RAUSCH, J. (eds.). (2012). *American Foundations and the Coproduction of World Order in the 20th Century*. Göttingen: Vandenhoeck.
- LAFEVER, W. (2000). "Technology and U.S. Foreign Relations", en *Diplomatic History*, vol. 24/1, pp. 1-19.
- LATHAM, M. (2011). *The Right Kind of Revolution: Modernization, Development, and U.S. Foreign Policy from the Cold War to the Present*. Ithaca: Cornell University Press.
- MAIER, C. (2006) *Among Empires: American Ascendancy and its Predecessors*. Cambridge: Harvard University Press, 2006.
- MARKOVITS, A. (2007). *Uncouth Nation: Why Europe Dislikes America*. Princeton: Princeton University Press, 2007.
- MARTÍN GARCÍA, O. J. (2015). "Una utopía secular. La teoría de la modernización y la política exterior estadounidense en la Guerra Fría", en *Historia y Política*, 34, pp. 27-52.
- PARDO, R. (2004). "Las relaciones hispano-norteamericanas durante la presidencia de L.B. Johnson: 1964-1968", en *Studia Historica, Historia Contemporánea*, 22 (2004), pp. 137-183.
- PEARCE, C., *Kennedy, Rostow, and the Rhetoric of Foreign Aid*. East Lansing, East Lansing: Michigan State University Press, 2001.
- POWELL, C. (2007). "Henry Kissinger y España, de la dictadura a la democracia (1969-1977)", en *Historia y Política*, vol. 17 (2007), pp. 223-251.
- RODRÍGUEZ JIMÉNEZ, F. J. (2013). "Gli American Studies alla John Hopkins University di Bologna (1955-1969)", en *Ventunesimo secolo*, vol. 31, pp. 11-39.
- (2010). *¿Antídoto contra el antiamericanismo? American Studies en España, 1945-1969*. Valencia: PUV.
- ROSTOW, W. (1960). *The strategies of economic growth: a non-communist Manifesto*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SCOTT-SMITH, G. (2008). *Networks of Empire: The US State Department's Foreign Leader Program in the Netherlands, France, and Britain 1950-1970*. Brussels: Peter Lang.
- (2002). *The Politics of Apolitical Culture: The Congress for Cultural Freedom, The CIA and post-war American hegemony*. London and New York: Routledge.

STONOR, F. (2001). *La CIA y la guerra fría cultural*. Madrid: Debate.

TAFFET, J. (2007). *Foreign Aid as Foreign Policy: The Alliance for Progress in Latin America*. New York: Routledge.

THOMSON, C. and LAVES, W. (1963). *Cultural Relations and U.S. Foreign Policy*. Bloomington: Indiana University Press.

VIÑAS, A. (2003). *En las garras del águila. Los pactos con Estados Unidos, de Francisco Franco a Felipe González (1945-1995)*. Barcelona: Crítica.

LAS RELACIONES MILITARES ENTRE ESPAÑA Y GRAN BRETAÑA DURANTE EL TARDOFRANQUISMO Y LA TRANSICIÓN (1964-1984)²⁰⁹

CAROLINA LABARTA RODRÍGUEZ-MARIBONA (*Doctora en Historia*)

Resumen

La cuestión de Gibraltar y la hostilidad ideológica hacia el franquismo de los gobiernos laboristas en los años sesenta impidieron que Gran Bretaña sacara partido de los intentos españoles de diversificar sus fuentes de suministro de armamento y equipo militar durante la complicada renegociación de los Pactos de Defensa con Estados Unidos. Los desencuentros sobre Gibraltar continuaron entorpeciendo la cooperación militar bilateral durante la Transición, a pesar del interés de los gobiernos de Margaret Thatcher (1979-1989) por entrar en el mercado de defensa español y su apoyo a la entrada de España en la OTAN. Utilizando fuentes de archivo británicas esta comunicación describe la evolución de las relaciones militares bilaterales hispano-británicas durante el tardofranquismo y la Transición y las diferentes actitudes hacia éstas de los diferentes gobiernos laboristas (Harold Wilson 1964-1970; 1974-1976; James Callaghan 1976-1979) y conservadores (Edward Heath 1970-1974; Margaret Thatcher 1979-1989). El estudio detallado de la promoción del sistema de misil antiaéreo de baja cota *Rapier* para el Ejército español a partir de 1980 ilustra las dificultades británicas para entrar en el mercado español de defensa, poniendo de relieve el peso de los condicionamientos políticos en la adquisición de armas y equipamiento militar.

Palabras clave: Relaciones militares, Gran Bretaña, España, Venta de Armas, Transición, Franquismo, Gibraltar

Abstract

The question of Gibraltar, together with the Labour Governments' hostility to Franco's regime, prevented Great Britain from contributing to the modernization of the Spanish Armed Forces in the late sixties, when Spain was seeking for alternative sources of supply for her military equipment during the renegotiation of her Defence Agreements with the United States. After the end of the dictatorship Gibraltar continued to be an obstacle for the bilateral military cooperation between Spain and Britain, despite the eventual support of Margaret Thatcher's government to Spain's membership of NATO. Using British official records, this paper describes the evolution of Anglo-Spanish military relations during the last years of the Franco regime and the Transition to

²⁰⁹ Agradezco a los coordinadores y participantes del Taller 16 del XXIII Congreso de la Asociación de Historia Contemporánea, y especialmente a Esther Sánchez, sus comentarios y sugerencias sobre este trabajo. Cualquier error u omisión son por supuesto de mi única responsabilidad.

democracy, and the positions taken by the different Labour (Harold Wilson 1964-1970; 1974-1976; James Callaghan 1976-1979) and Conservative governments (Edward Heath 1970-1974; Margaret Thatcher 1979-1989). The study of the efforts of Thatcher's Administration to promote the sale of the Rapier low level air defence system to the Spanish army after 1980 illustrate British difficulties to enter the Spanish market and the weight of political factors in arms and military equipment sales.

Key words: Bilateral Military Relations, Great Britain, Spain, Arms Sales, Spanish Transition to Democracy, Franco Regime, Gibraltar.

"Things have a way of going wrong over Gibraltar".²¹⁰

"(...) until there is progress over the Gibraltar problem Britain can never have a wholly normal relationship with Spain as can France, Germany or the United States."²¹¹

INTRODUCCION

La cuestión de Gibraltar y la hostilidad ideológica hacia el franquismo de los gobiernos laboristas en los años sesenta impidieron que Gran Bretaña se beneficiara de los intentos españoles de diversificar sus fuentes de suministro de armamento y equipo militar durante la complicada renegociación de los Pactos de Defensa con Estados Unidos, al contrario que Francia y en menor medida la República Federal Alemana. La finalización de la cooperación militar hispano-británica durante el primer gobierno de Harold Wilson (1964-1970) y la escalada de la tensión sobre el contencioso de Gibraltar, que culminó con el cierre de la Verja y la entrada en vigor de la Constitución de la Colonia en 1969, tuvieron graves consecuencias para las relaciones militares entre ambos países, más allá de la práctica expulsión de Gran Bretaña del mercado de defensa español y su consiguiente ausencia en el proceso de modernización de las Fuerzas Armadas españolas. Los desencuentros sobre Gibraltar continuaron entorpeciendo la cooperación militar bilateral durante la Transición, a pesar del interés de los gobiernos de Margaret Thatcher (1979-1989) por entrar en el mercado de defensa español y su apoyo a la

²¹⁰ H.J.H. Maud (Madrid) to T.L.A. Daunt (SED), 24 August 1981, The National Archives UK (TNA), FCO9. 3303.

²¹¹ Antony Acland: "Annual Review 1978: Spain", 3 January 1979, TNA, FCO9. 2871.

entrada de España en la OTAN. Buscando romper la dependencia del equipo militar norteamericano, el gobierno de Felipe González firmó en 1983 acuerdos de colaboración militar con Francia y la República Federal Alemana, entre otros países europeos, pero la normalización de las relaciones hispano-británicas tuvo que esperar a la apertura completa de la Verja en 1985.

Utilizando fuentes de archivo británicas esta comunicación describe la evolución de las relaciones militares bilaterales hispano-británicas durante el tardofranquismo y la Transición, situándolas en el contexto más amplio de la política de venta de armas británica y las diferentes actitudes hacia la misma de los diferentes gobiernos laboristas (Harold Wilson 1964-1970; 1974-1976; James Callaghan 1976-1979) y conservadores (Edward Heath 1970-1974; Margaret Thatcher 1979-1989). El estudio detallado de la promoción del sistema de misil antiaéreo de baja cota *Rapier* para el Ejército español a partir de 1980 ilustra los esfuerzos británicos y sus dificultades para entrar en el mercado español de defensa, mostrando el peso de los condicionamientos políticos en la adquisición de armas y equipamiento militar.

La escasa participación británica en el mercado de defensa español durante este periodo es aún más notable si tenemos en cuenta la importancia de las relaciones económicas e industriales entre ambos países y la larga relación que en el pasado empresas de armamento británicas como Vickers Armstrong o Rolls Royce habían tenido con España. Tras el inicio de las negociaciones de los Pactos hispano-norteamericanos en 1951 estas empresas aumentaron la presión sobre el gobierno británico para el levantamiento del embargo de equipamiento militar – incluyendo material de doble uso civil y militar- que se había impuesto a España tras la Resolución de la ONU en 1946. (EDWARDS, 1999: 260-262). Los argumentos utilizados eran prácticamente idénticos a los que en esos mismos momentos las empresas francesas estaban presentando en París, incluyendo el temor a perder mercado frente a un competidor menos escrupuloso en sus tratos con la dictadura franquista. (SÁNCHEZ, 2010: 440-441; LABARTA, 2005: 206-208). La participación de las empresas y capital británicos en la industria española aumentó durante la década de los sesenta. Así por ejemplo en 1969 la British Leyland Motor Corporation participaba con un 25% en ENASA y su presidente, Sir Donald Stokes, era miembro del *Board* de la firma española.²¹² Tanto el estudio de estas relaciones empresariales como el análisis cuantitativo de las exportaciones británicas de material militar o de doble uso presentan serias dificultades dada la opacidad de las fuentes (SÁNCHEZ, 2010: 437) y quedan por tanto fuera de los límites de esta comunicación. Por consiguiente, aunque no es aventurado pensar

²¹² "Assembly of British Designed Armoured Vehicles in Spain", 11 June 1969, TNA, CAB148. 92, OPD (69) 26.

que el mundo empresarial encontró maneras de sortear los vetos gubernamentales, mediante la venta de equipos de doble uso civil/militar o el intercambio de información técnica, no es posible establecer con seguridad en qué grado lo consiguió. En cualquier caso, los datos proporcionados por el Stockholm International Peace Research Institute [SIPRI], que nos permiten comparar el volumen de las operaciones de venta de armas a España según su procedencia, confirman la escasa presencia británica en el mercado español de armas durante este periodo en comparación con otros países europeos como Francia o Alemania. Aparte del pedido de 13 Harrier (aviones de despegue vertical) en 1973, que como veremos fueron vendidos a través de Estados Unidos, la única otra venta confirmada que aparece en la base de datos es la de 17 tanques ligeros Scorpion en 1985. Significativamente, SIPRI no registra ninguna transferencia de armas británica construida bajo licencia en España antes de 1986.²¹³

Quizás no esté de más recordar que por su naturaleza el mercado de defensa es especialmente sensible a los condicionamientos políticos. A partir de mediados de los sesenta, con el fin de la era colonial y su declive como gran potencia, Gran Bretaña sufre una reorientación en su política exterior que se refleja claramente en su política de venta de armas. La grave crisis industrial y de empleo que afecta al país, especialmente a partir de 1973, hace que las consideraciones comerciales cada vez ganen más peso sobre las de política exterior. Se sigue una política de “pragmatismo comercial” (FREEDMAN, 1978: 377), vendiendo a todo cliente potencial a menos que exista una razón extremadamente poderosa para no hacerlo. Sin embargo, los beneficios para el empleo y la balanza de pagos pueden ser cancelados por los costes políticos, al identificarse la venta de armamento con el apoyo por un régimen particularmente detestado, ayuda a un potencial enemigo o complicidad en aventuras militares de “estados paria”. (FREEDMAN, 1978: 377-378, 389). Esto afecta especialmente a los gobiernos laboristas, sometidos a fuertes presiones del ala izquierda del partido para cortar sus relaciones con los regímenes del *apartheid* en Suráfrica o de Pinochet en Chile. Irónicamente, en 1965 el gobierno de Harold Wilson había encargado un informe para racionalizar y profesionalizar la comercialización del suministro de equipo militar británico, a fin de poder competir con Estados Unidos, Francia y la República Federal Alemana. Entre otras cosas, el informe Stokes establecía la importancia de los cursos de entrenamiento de oficiales extranjeros para promocionar la venta de equipo militar y criticaba que las sensibilidades políticas cerraran a los británicos valiosos mercados de defensa como Suráfrica o la España franquista, para

²¹³ SIPRI Arms Transfers Database.

beneficio de los franceses. Aunque gran parte de sus directivas son aprobadas por el gobierno laborista en 1966, no será hasta 1979 y la llegada de Margaret Thatcher al gobierno, que las recomendaciones de Stokes entren realmente en vigor. (PHYTHIAN, 2000: 64-75)

1. 1964-1970: LA RUPTURA DE LAS RELACIONES MILITARES HISPANO-BRITÁNICAS

Es bajo el régimen franquista, en los años sesenta del pasado siglo, cuando el contencioso territorial entre España y el Reino Unido sobre Gibraltar adquiere sus rasgos actuales. Con el cierre de la Verja en 1969 la cuestión pasa a dominar las relaciones hispano-británicas hasta nuestros días. (SEPÚLVEDA, 2004: cap. 4) La escalada del conflicto sobre el Peñón a partir de 1964 coincide, por un lado, con el programa de modernización de las Fuerzas Armadas españolas, y, por el otro, con un gobierno laborista en Gran Bretaña, cuya actitud hacia España sigue marcada por los recuerdos de la Guerra Civil, y una grave crisis interna provocada, entre otras cosas, por la venta de armas a Suráfrica. Esta coincidencia tendrá importantes consecuencias para las relaciones militares hispano-británicas.

En realidad, entre 1960 y 1964, como parte de la estrategia de Castiella de acercamiento a Europa, se había producido un “deshielo” en las relaciones entre Londres y Madrid. Aparte del primer intercambio de visitas ministeriales entre España y Gran Bretaña, esto se había traducido en el inicio de una cooperación militar de baja intensidad, especialmente entre la Royal Navy y la Armada, siguiendo el modelo de la cooperación hispano-norteamericana y paralelo al acercamiento de Madrid con París y -en menor medida- con Bonn. Detrás de esto se encontraba el deseo de Castiella de diversificar sus fuentes de suministro de equipo militar como medida de presión en la renegociación de los Acuerdos de Defensa con Estados Unidos. (SÁNCHEZ, 2010; LABARTA, 2005). Como parte de este proceso, a finales de 1963 la Armada inicia negociaciones con el Reino Unido para la fabricación en España de cinco buques de diseño británico: cuatro fragatas *Leander* y una del tipo 82.²¹⁴

Desgraciadamente, las negociaciones tienen lugar con un gobierno conservador, el de Alec Douglas-Home, muy debilitado tras el escándalo Profumo y la dimisión de Harold MacMillan en

²¹⁴ “Spanish Decision to build British warships”, 27 April 1964, TNA, CAB148.2, DO (64) 33.

octubre de 1963; y en un ambiente de precampaña para las elecciones generales de octubre de 1964, en las que el partido laborista tiene por primera vez serias posibilidades de volver al poder tras trece años en la oposición. (BOXER, 1996: 4-6). Entre los puntos principales del programa electoral de Harold Wilson se encontraba el embargo a la venta de armamento al régimen de *apartheid* sudafricano, con el compromiso de cancelar la venta de aviones *Buccaneer* que el gobierno conservador había firmado con la marina de Sudafrica. (PHYTHIAN; 2000: 5-10; YOUNG, 1998). En este contexto, la filtración a la prensa de la negociación sobre la venta de fragatas a España da pie al líder laborista para criticar duramente la venta de armas al régimen franquista en su discurso en el debate parlamentario de política exterior.²¹⁵ Este discurso provoca la cancelación de las negociaciones –que ya estaban muy avanzadas– por parte del Ministerio de Marina español, alegando la falta de garantías de que Gran Bretaña cumpla sus obligaciones contractuales en caso de cambio de gobierno. (LABARTA, 2005: 210-211).²¹⁶ Las autoridades británicas verán en la cancelación de este contrato una de las principales causas de la pérdida de confianza de las Fuerzas Armadas españolas en el Reino Unido. De hecho, en los años ochenta los funcionarios británicos constatarán a menudo que la cuestión de las fragatas sigue siendo una fuente de reproche en sus conversaciones con altos cargos militares españoles.

Con la llegada al gobierno del partido laborista en octubre, se confirma la ruptura de las relaciones de defensa con España. A la cancelación del ejercicio naval hispano-británico SPANEX en noviembre de 1964 seguirá, tras la escalada de las restricciones españolas en la frontera de La Línea en la primavera de 1965, el compromiso de Harold Wilson en el Parlamento de no vender armas a España mientras ésta no desista en su acoso a Gibraltar. Como advierte el embajador en Madrid, esto va a suponer la pérdida de toda influencia con las Fuerzas Armadas españolas.²¹⁷ El progresivo deterioro de las relaciones hispano-británicas sobre el Peñón, que culminará con el cierre de la Verja en 1969, no hace más que ratificar esta política de *boicot* a España en un momento en que el *Cabinet* de Harold Wilson se encuentra profundamente dividido sobre la cuestión del embargo de equipo militar a Sudafrica. En realidad, no es aventurado suponer que una vez más los dirigentes laboristas utilizan la cuestión de España para hacer concesiones al ala izquierda del partido, cediendo en una cuestión que, por

²¹⁵ 698 *Hansard Commons*, 5th s. c. 85, 7 July 1964.

²¹⁶ Precisamente uno de los obstáculos en la negociación sobre las fragatas había sido la insistencia española en que el gobierno conservador diera estas garantías, algo que jurídicamente no era posible. "Spanish Decision to build British warships", 27 April 1964, TNA, CAB148.2, DO (64) 33.

²¹⁷ "Arms for Spain", Tel. 192 Madrid to FO, 1 May 1965, TNA, PREM13. 3496.

toda su virulencia, no deja de ser secundaria para los intereses británicos.(BUCHANAN, 2007: cap. 10). En cualquier caso, los debates internos en 1969-70 para decidir si vetar o no la venta a España por parte de la RFA de tanques Leopard equipados con armamento británico ponen de manifiesto el dilema al que se enfrenta la Administración laborista, forzada a escoger entre alienar su ala izquierda y la opinión gibraltareña o arriesgar la cooperación de defensa con Alemania.²¹⁸ (LABARTA, 2005: 212) Como veremos, las tensiones internas sobre la cuestión de las ventas de armamento a regímenes “indeseables” volverán a atormentar al gobierno de Harold Wilson en su regreso al poder en 1974, tras su paso por la oposición en las elecciones generales de 1970.

2. 1970-1974: LA VENTA DE LOS HARRIER Y EL FRACASO DEL “PENSAR JUNTOS”

La sustitución de Castiella por López Bravo en el otoño de 1969, así como la vuelta de los conservadores al gobierno británico en 1970 inicia un proceso de “pensar juntos” para tratar de salir del *impasse* sobre Gibraltar. (LABARTA, 2004) Como parte de su estrategia para mejorar las relaciones hispano-británicas y suavizar las restricciones en la frontera de La Línea, el gobierno de Edward Heath recurre a la diplomacia de defensa, reanudando entre otras cosas los ejercicios navales conjuntos con la Armada a partir de 1971.²¹⁹ Al mismo tiempo se decide liberalizar la venta de armamentos hacia España, renunciando a intentar vincularla con progresos en la cuestión de Gibraltar. El objetivo es intentar participar en el programa de modernización de las Fuerzas Armadas españolas aprobado en 1971. La mejor oportunidad la ofrece el *Hawker-Siddeley Harrier*, un avión a reacción de despegue vertical corto, de diseño y construcción británicos, utilizado por el *US Marine Corps* y por el que se ha interesado la Marina española. (LABARTA, 2005: 213-214)

Pero al contrario que su homólogo Douglas-Home, para López-Bravo la normalización de las relaciones hispano-británicas no es un fin en sí mismo, sino que tiene como principal objeto la creación de un entorno favorable para alcanzar una solución que responda a las reivindicaciones

²¹⁸ En 1981 el agregado de defensa británico comentará que varios altos mandos españoles todavía “no nos han perdonado por cancelar las fragatas e impedirles comprar los tanques Leopard”. T.W. Tilbrook: „Defence Attache Annual Report 1980“, 31 March 1981, TNA, FCO9. 3302.

²¹⁹ Las actividades de la diplomacia de defensa (ejercicios militares conjuntos, visitas navales, intercambio de oficiales) son la forma de crear vínculos y ejercer poder blando desde el punto de vista militar. (WINGER, 2014).

españolas sobre Gibraltar, y por tanto está supeditada a dicha solución. En un mercado de compradores, como es el de armamento en los años setenta, Madrid informa a Londres que ante la falta de acuerdos sobre Gibraltar el gobierno español encuentra políticamente imposible adquirir equipo militar británico. (LABARTA, 2005: 214-215). Esto obliga al Ministerio de Marina a recurrir a los Estados Unidos para la compra de los Harrier, quienes acceden a actuar de intermediarios entre el Reino Unido y España. Como resultado, en la primavera de 1973 Londres y Washington negocian un complicado mecanismo por el que las ocho aeronaves encargadas por España (en 1976 se encargarán cinco más) se construirán en Gran Bretaña, oficialmente para el *US Marine Corps*, y se entregarán con licencia para su reexportación a otro país sin especificar en 1975/76.²²⁰ Estados Unidos se encargará de equipar y entregar las naves a España y se hará cargo de la mayoría de los problemas de asistencia técnica. Los repuestos británicos para las aeronaves españolas sólo podrán llegar a España tras pasar primero por Estados Unidos.²²¹ Este contrato indirecto será la única contribución significativa de material británico a las Fuerzas Armadas españolas hasta mediados de los ochenta.

El fracaso de las conversaciones de Gibraltar en Londres en mayo de 1973 significa una nueva interrupción de las relaciones diplomáticas de defensa entre los dos países. Una vez más, pero esta vez por iniciativa española, se cancelan los ejercicios navales conjuntos y las visitas de los buques de guerra de la *Royal Navy*.²²² La vuelta al poder del partido laborista en febrero de 1974 no va a facilitar una mejora de esta situación.

3. 1974-1979: LOS GOBIERNOS LABORISTAS Y LA TRANSICIÓN

Si los gobiernos de Harold Wilson de 1964-1970 habían estado divididos por la controversia de la venta de armas a Suráfrica, en 1974 la causa de disensión dentro del *Cabinet* será la cuestión de armas para Chile. El golpe de estado de Pinochet en noviembre de 1973 había sido vivido por el movimiento laborista como una repetición de la guerra civil española de 1936. (CASTLE, 1980: 62). El anuncio pocas semanas más tarde por parte del gobierno conservador de Edward Heath de que el Reino Unido había reconocido el nuevo gobierno chileno, y le

²²⁰ Estados Unidos y España son los únicos clientes del Harrier en los 70. (FREEDMAN, 1978: 386).

²²¹ Defence Secretary to Prime Minister, 5 April & 24 May 1973, TNA, PREM15. 1939. Las negociaciones sobre el Harrier pueden seguirse en DEFE24. 609.

²²² Sir John Russell (Madrid): "Annual Review for 1973", 1 January 1974, TNA, FCO9. 2089.

entregaría los buques y aviones militares cuyos contratos habían sido firmados por los gobiernos de Frei y Allende, había despertado la indignación de la izquierda laborista y desempeñado un papel importante en la campaña electoral. Una vez en el gobierno, el *Cabinet* de Harold Wilson sufrió una profunda escisión entre los partidarios de respetar las obligaciones contractuales, a fin de no perjudicar la reputación comercial del Reino Unido, y los de aplicar un embargo total de armamento a Chile con todas sus consecuencias. (PHYTHIAN, 2000: 105-123)

Este es el contexto en el que el gobierno de Wilson ordena al *Foreign Office* (FCO) y al *Ministry of Defence* (MoD) un informe sobre las relaciones de defensa con cinco países “políticamente delicados”: Chile, Suráfrica, Grecia, España y Portugal (que pronto se cae del informe debido a la Revolución de los Claveles en abril de 1974). El objetivo es establecer unas líneas de actuación que reflejen la condena de regímenes “políticamente aborrecibles” pero que eviten acciones drásticas que puedan dañar los intereses británicos. Es en el ámbito de la cooperación militar, las ventas de armas y las relaciones diplomáticas de defensa donde se encuentra más espacio para la acción simbólica. En el caso de España, cuyo problema es, según el informe, “una mezcla de historia, las políticas internas del régimen español y la disputa de Gibraltar”, las líneas de actuación aprobadas por el comité de defensa y política exterior del *Cabinet* consistirán en evitar en todo lo posible la cooperación militar, las ventas de armamento y el intercambio de visitas ministeriales, así como en oponerse discretamente a cualquier intento de establecer vínculos institucionales con la CEE o la OTAN. En el caso de la venta de armas, toda propuesta deberá ser evaluada por separado atendiendo a dos criterios: su posibilidad de ser criticada en relación con Gibraltar o de que la opinión pública la asocie con la represión de la población civil en España; y deberá presentarse para su aprobación a los *Minister of State* (Subsecretarios de Estado).²²³

Además de limitar seriamente la capacidad de maniobra de las compañías británicas buscando contratos en España, estas líneas de actuación impedirán al Reino Unido tomar posiciones en el mercado y la industria de defensa españolas en vísperas del fin del régimen franquista, quedando en desventaja respecto a Francia o la República Federal Alemana. Sobre todo, la embajada en Madrid y el FCO ven con preocupación la falta de contactos con las Fuerzas Armadas en un momento en que, junto a las otras potencias occidentales, Gran Bretaña está intentando ganar influencia con los distintos actores políticos españoles a fin de poder influir

²²³ “Relations with Politically Sensitive Countries”, 19 June 1974, TNA, CAB148.145, OPD (74) 18; “Minutes of a Meeting of the DOP Committee, 4 July 1974, TNA, CAB148. 145, OPD (74) 9th.

en el curso del inminente cambio político en España y evitar una deriva similar a la de Portugal. En agosto de 1975 los ministros laboristas siguen considerando políticamente inaceptables los contactos militares oficiales con España, pero el deterioro de la situación en Portugal hace que se reconsidere la sugerencia del *Southern Department* de empezar a preparar a la opinión pública británica para el establecimiento de contactos semioficiales con las Fuerzas Armadas españolas. Sin embargo, las condenas a muerte y posterior ejecución de varios terroristas vascos y del GRAPO en septiembre de 1975 harán imposible la aprobación de una política susceptible de ser interpretada como conciliadora hacia el régimen franquista. (LABARTA, 2014; MARTÍN GARCÍA, 2010; MARTÍN GARCÍA, 2012)

En las semanas siguientes a las ejecuciones desaparece el estrecho margen de maniobra con que contaba el departamento de ventas de defensa en España. Así por ejemplo, Roy Hattersley, *Minister of State*, rechaza una solicitud para exportar chalecos anti-balas y munición de práctica a España: “Nada que pueda llamarse “armas” puede venderse a España hasta que llegue Navidad y no haya habido más ejecuciones”.²²⁴ Unos meses antes Hattersley se había opuesto también a la promoción de minas anti-personales en España, a pesar de la recomendación del FCO y el Ministerio de Defensa de que en contra de lo que pudiera parecer a primera vista, las minas no podían utilizarse para la represión interna. “La primera vista” es el elemento más importante en este asunto. No podemos vender nada “anti-personal” a España – cualquiera que sea el razonamiento del Ministerio de Defensa.”²²⁵

Tras la muerte de Franco la embajada en Madrid considera llegado el momento de replantearse la política británica hacia España. En el ámbito de las relaciones de defensa, se vuelve a insistir en la necesidad de establecer relaciones con los distintos cuerpos militares, dado el papel fundamental que seguramente desempeñarán en la España postfranquista. Se recomienda asimismo una liberalización de la política de ventas e incentivar las visitas militares en conexión con las ventas de defensa, patrocinando por ejemplo la asistencia de oficiales españoles a las grandes ferias de equipo militar británicas (Farnborough para la aviación y Greenwich para la Marina). Otras posibilidades de reestablecer el contacto serían el intercambio de oficiales en cursos de formación o la oferta de asesoramiento sobre la creación de un ministerio unificado de defensa.²²⁶ No obstante estas recomendaciones, durante 1976 el

²²⁴ Roy Hattersley: “Arms Sales to Spain”, 20 October 1975, TNA, FCO9. 2331.

²²⁵ Roy Hattersley: “Arms Sales to Spain”, 5 May 1975, TNA, FCO9. 2330.

²²⁶ Charles Wiggan (Madrid): “British Policy towards Spain: Defence Matters”, 31 December 1975, TNA, FCO9. 2332.

gobierno laborista británico seguirá manteniendo una cautela y distancia en sus relaciones con los primeros gobiernos de la monarquía muy diferente al progresivo acercamiento de Francia o la RFA.²²⁷ La desconfianza es mutua, con el gobierno español reticente a hacer pedidos de equipo militar al Reino Unido debido a la falta de certeza sobre su voluntad política de suministrarlos.²²⁸

Habrá que esperar a las primeras elecciones democráticas en junio de 1977 para que Callaghan, siguiendo la recomendación del *Foreign Secretary*, David Owen, autorice aflojar las restricciones en las relaciones militares bilaterales con España, con vistas a retirar la consideración de país “políticamente delicado” una vez que España cumpla los requisitos para entrar en la CEE. Se trata de establecer un grado de cooperación militar que debe ir aumentando en relación con las reformas en España y el desarrollo de sus relaciones con otras potencias occidentales.²²⁹ Los contactos militares deben ser vistos como una contribución positiva a la política británica de alentar a España a avanzar por la vía democrática. En esta línea, el MoD prepara a petición del FCO una lista de propuestas de contactos militares con España, entre las que se encuentran visitas navales, ejercicios conjuntos de paso entre la *Royal Navy* y la Armada, invitaciones a cursos de formación e intercambios de oficiales “au pair”. A medio y largo plazo, el Ejército británico está muy interesado en las posibilidades de entrenamiento en España.²³⁰

Sin embargo, a pesar de un aumento de las visitas de alto nivel, con el primer intercambio ministerial de la Monarquía en el otoño de 1977 (visita oficial de David Owen a Madrid en septiembre de 1977 y de Suárez y Marcelino Oreja a Londres en octubre), las relaciones bilaterales apenas avanzan durante los últimos meses de 1977 y a lo largo de 1978. Una de las razones son las graves dificultades políticas internas y económicas a que ambos gobiernos se enfrentan en este periodo, y que desvían su atención a otras prioridades.²³¹ Pero la causa principal el retorno de Gibraltar al frente del escenario de las relaciones hispano-británicas, después de haberse mantenido en un segundo plano desde 1974. Tanto durante la visita oficial de Owen a Madrid como la de Suárez a Londres había quedado claro que el Peñón seguía siendo la mayor preocupación española en sus relaciones con el Reino Unido. (SEPÚLVEDA, 2004: 315-316; LABARTA, 2015: 103-104). En noviembre de 1977 se inician las conversaciones

²²⁷ Charles Wiggin (Madrid): “Spain: Annual review for 1976”, 10 January 1977, TNA, FCO9. 2642. (LABARTA, 2014)

²²⁸ “The Spanish Armed Forces: Defence Attaché’s Annual Report 1976”, 15 February 1977, TNA, FCO9. 2661.

²²⁹ “Anglo-Spanish Relations”, 13 July 1977, TNA, CAB148. 167, 2, DOP (77) 18.

²³⁰ C.H. Henn: “Anglo-Spanish Relations”, 24 August 1977, TNA, DEFE24. 1306, D/DS12/47/8; N.P.F. Brind: “Anglo-Spanish Relations”, 31 August 1977, TNA, DEFE24. 1306, MO5/16/1.

²³¹ En Gran Bretaña el gobierno de Callaghan está pasando por una grave crisis económica y política que culminará en el “invierno del descontento” de 1978-1979 y la derrota electoral unas semanas más tarde.

bilaterales sobre Gibraltar, pero la lentitud del progreso y la permanencia de la Verja siguen obstaculizando los contactos diplomáticos de alto nivel. Así por ejemplo, Gran Bretaña es prácticamente el único país de la CEE que no recibe una visita de Estado del Rey Juan Carlos. La reticencia y la vacilación son mutuas y en 1978 el embajador en Madrid no oculta su frustración al informar que cualquier esperanza de firmar acuerdos importantes con España, civiles o militares, está completamente supeditada a los vaivenes del estado de la opinión pública española sobre la cuestión de Gibraltar.²³²

4. 1979-1983: EL GOBIERNO DE MARGARET THATCHER Y LA PROMOCIÓN DEL “RAPIER”

En la primavera de 1979, con la victoria del partido conservador y la llegada al gobierno de Margaret Thatcher, se inicia una nueva etapa en las relaciones hispano-británicas. Las conversaciones sobre Gibraltar reciben un nuevo impulso (SEPÚLVEDA, 2004: 315-318), lo que permite una intensificación de los contactos militares, con visitas oficiales de los Jefes de Estado Mayor de la Armada y del Ejército de Tierra españoles a Gran Bretaña, y la asistencia de delegaciones españolas de alto nivel a las principales ferias británicas de equipos de defensa.²³³ Esta intensificación de los contactos militares es particularmente importante para el gobierno conservador de Margaret Thatcher, que considera la venta de armas y equipo militar una de sus prioridades.²³⁴ (PHYTHIAN, 1997). Tras la firma de la Declaración de Lisboa en abril de 1980, por la que España se compromete a levantar todas las restricciones sobre Gibraltar y Gran Bretaña a iniciar conversaciones sobre el futuro de la Colonia, se produce la primera visita oficial de un Ministro de Defensa español al Reino Unido, Agustín Rodríguez-Sahagún. Aparte de la posible entrada de España en la OTAN y la cuestión de Gibraltar, entre los temas tratados por Rodríguez-Sahagún con su homólogo Francis Pym figura la propuesta de crear un comité conjunto anglo-español para cuestiones de equipamiento militar, y la posibilidad de que el Ejército español compre el sistema *Rapier* de misiles de baja cota para defensa aérea fabricado

²³² Acland (Madrid) to Palliser, 25 September 1978, TNA, FCO9. 2761; Sir Antony Acland (Madrid): “Annual Report 1978: Spain”, 23 January 1979, TNA, FCO9. 2871.

²³³ Sir Antony Acland: “Annual Review for 1979”, 31 December 1979, TNA, FCO9. 3033; T.W. Tilbrock: “Spain. Defence Attaché Annual Report, 1980”, 31 March 1981, TNA, FCO9. 3302.

²³⁴ “Minutes of a Meeting of the DOP Committee: Defence Sales”, 3 December 1980, TNA, CAB148.189 OD (80) 25th.

por British Aerospace (BAe), un pedido de casi 200 millones de libras esterlinas.²³⁵ (*El País*, 30 de julio de 1980). Durante los próximos tres años la embajada británica en Madrid invertirá un gran esfuerzo diplomático en la promoción del *Rapier* con las distintas autoridades españolas.

Las tensiones internas de UCD, el cambio ministerial que sustituye a Marcelino Oreja por Pérez-Llorca en la cartera de exteriores, y los desacuerdos por la posible discriminación laboral de los trabajadores españoles en la Colonia, retrasan la ejecución por parte española de la Declaración de Lisboa. (SEPÚLVEDA, 2004: 318) Esta situación impide avanzar en la cooperación hispano-británica de defensa, aunque las relaciones diplomáticas continúan mejorando, con un aumento de las visitas navales, los intercambios de oficiales y entre academias militares, y las visitas ministeriales y de jefes de Estado Mayor en ambas direcciones.²³⁶ La decisión del gobierno de UCD de entrar en la OTAN en enero de 1981 es recibida favorablemente por el gobierno británico, pero aumenta la presión para que España elimine las restricciones en Gibraltar, ya que se prevé que el encaje de España en la organización ocasionará nuevas dificultades sobre el contencioso. En cualquier caso, la entrada de España en la Alianza Atlántica supondrá necesariamente una renovación del equipamiento militar de sus FFAA, por lo que aumenta la urgencia británica por tratar de conseguir un asidero en el mercado de defensa español.

El Ejército presenta las mejores oportunidades para ello, ya que tanto la Armada como el Ejército del Aire son ya demasiado dependientes de los suministros americanos o franceses. El sistema de misiles antiaéreo *Rapier* de BAe es por tanto la mejor apuesta para conseguir un contrato significativo con España que pueda servir como primer paso para una mayor cooperación entre las industrias militares británicas y españolas. El gobierno británico decide por tanto apoyar a BAe en todo lo posible en sus esfuerzos por ganar el contrato contra sus competidores *Chaparral* (americano) y *Roland* (franco-alemán). A lo largo de 1981, y tras el paréntesis forzado del 23F y su consecuente renovación de los altos cargos militares, la embajada británica en Madrid se involucra estrechamente en la promoción del *Rapier* a todos los niveles políticos y militares, incluyendo el Rey Juan Carlos.²³⁷ En agosto de 1981 British Aerospace ha invertido medio millón de libras en la promoción del *Rapier* en España, y la

²³⁵ "Anglo-Spanish Joint commission", 3 March 1981, TNA, FCO46. 2615; Richard Parsons (Madrid): "Spain: Annual Review 1980", 9 January 1981, TNA, FCO9. 3271.

²³⁶ T.W. Tilbrook, "Spain. Defence Attaché Annual Report, 1980", 31 March 1981; T.W. Tilbrook, "Spain. Defence Attaché's Annual and Valedictory Report 1981", 24 November 1981, TNA, FCO9. 3302.

²³⁷ "Rapier", 8 January 1981; Tel. 21 Madrid to FCO, 19 January 1981, TNA, FCO9. 3303; Tel. 457 Madrid to FCO, "Talk with the King of Spain", 7 December 1981, TNA, FCO9. 3304.

embajada se muestra optimista sobre sus posibilidades de éxito, a pesar de Gibraltar y de que la industria militar británica se enfrenta en España a los prejuicios y desconfianza tradicionales hacia el Reino Unido de los oficiales de mayor rango, que aún no han perdonado el incidente de las fragatas en 1964.²³⁸

Finalmente, en diciembre de 1981 el gobierno español firma con British Aerospace una carta de intención de compra de los misiles de defensa antiaérea *Rapier*, bajo condición de que se resuelvan satisfactoriamente las negociaciones sobre el sobreprecio y el nivel de participación industrial española: la oferta de British Aerospace establece un 20% de cofabricación y un 20% de sobreprecio; el General Castro, Director General de Armamentos y Material, deja claro que el gobierno español espera un mínimo de 40% de cofabricación y un sobreprecio de no más del 10-15%. El contrato tendría un valor aproximado de 117 millones de libras y se firmaría en abril de 1982.²³⁹ El Presidente de British Aerospace Dynamics, Almirante Lygo, solicita al subsecretario de Industria en Londres toda la ayuda posible diplomática y comercial del gobierno británico para cerrar este contrato, sugiriendo que Margaret Thatcher lo mencione en su conversación con Calvo Sotelo durante su próxima visita en Londres a principios de enero.²⁴⁰

La visita de Calvo Sotelo está relacionada con la entrada de España en la OTAN y la cuestión de Gibraltar. Tras el 23F Calvo Sotelo había decidido acelerar el ingreso de España en la Organización Atlántica y el 16 de marzo Pérez Llorca informaba al *Foreign Secretary*, Lord Carrington, de esta decisión, mencionando además su confianza de poder solucionar al mismo tiempo el *impasse* sobre Gibraltar. Gran Bretaña colabora con Estados Unidos para que el protocolo de adhesión de España se firme rápidamente (10 de diciembre 1981), presionando para que ningún miembro de la Alianza (por ejemplo Holanda y Grecia) ponga obstáculos. Al mismo tiempo, deja clara su expectativa de que España ejecute por fin su parte de la Declaración de Lisboa.²⁴¹ Por consiguiente, en su visita oficial a Londres el 8 de enero de 1982, Calvo Sotelo y Margaret Thatcher fijan la fecha del 20 de abril para el inicio de las negociaciones sobre Gibraltar en Sintra y la apertura de la Verja. (SEPÚLVEDA, 2004: 322) Durante su entrevista con Calvo Sotelo la Primer Ministro británica no olvida mencionar el tema del *Rapier*,

²³⁸ Daunt (SED) to Maud (Madrid), 4 August 1981; Parsons (Madrid) to Daunt, 6 August 1981; Maud (Madrid) to Daunt (SED), 24 August 1981; Daunt (SED) to Maud (Madrid), 11 September 1981, TNA, FCO9. 3303.

²³⁹ Defence Attaché (Madrid) to Vernall (Sales 4, MoD), 17 November 1981, TNA, FCO9. 3304; "Defence Attaché's Annual and Valedictory Report 1981", 24 November 1981, TNA, FCO9. 3302.

²⁴⁰ Tel. 410 Madrid to FCO, 13 November 1981; Sir Raymond Lygo to Norman Lamont, 16 November 1981, TNA, FCO9. 3304.

²⁴¹ Lord Carrington to Prime Minister, TNA, FCO46. 2614; "Spain and NATO. Meeting in the FCO", 1 October 1981, TNA, FCO46. 2613.

expresando su apoyo al proyecto de BAe y la esperanza de un aumento de la cooperación de defensa entre los dos países.²⁴²

No obstante, BAe ve frustradas sus expectativas de firmar el contrato en marzo de 1982. Por un lado, el Ejército sigue considerando el sobreprecio pedido por el Gobierno británico demasiado alto. Por otro, la renegociación de los Acuerdos de Defensa con Estados Unidos significa que el sistema *Chaparral* vuelve a entrar en la competición.²⁴³ El nerviosismo de los británicos aumenta cuando los españoles deciden posponer la decisión final de compra hasta finales de abril, lo que significa que coincidirá con la reunión de Sintra y la reapertura de la Verja en Gibraltar.

Ni una ni otra llegarán a tener lugar. El estallido de la crisis de las Malvinas el 2 de abril de 1982 obliga a aplazar el inicio de conversaciones y la apertura de la Verja, en principio hasta el 21 de junio y después *sine die*. La Guerra de las Malvinas tiene serias consecuencias para las relaciones hispano-británicas, ya que ante la perplejidad e indignación del Reino Unido el gobierno y la opinión españoles se solidarizan masivamente con Argentina, absteniéndose de apoyar en la Asamblea General de la ONU las resoluciones que solicitaban el cese de hostilidades y la retirada de las tropas argentinas y siendo el único país del Consejo de Europa que no vota a favor de la resolución en apoyo de Gran Bretaña. (SEPÚLVEDA, 2004: 322-324) Como consecuencia, tras la “primavera” que había traído el ingreso en la OTAN, las relaciones hispano-británicas entran en una nueva glaciación, que afecta particularmente a la diplomacia de defensa, siguiendo un patrón que ya se ha hecho familiar: se cancelan ejercicios navales conjuntos, se declinan invitaciones e intercambios de oficiales. Y por supuesto, se desinflan las expectativas de contratos relevantes de equipo militar.²⁴⁴

Los temores despertados por la fría recepción del Presidente de BAe en su visita de abril se ven confirmados cuando el Director General de Armamento y Material, General Castro, les anuncia en junio de 1982 que la Junta de Jefes de Estado Mayor ha decidido renunciar a la compra del *Rapier* debido a su elevado sobreprecio. El ministerio de defensa confirma al embajador en Madrid que el Ejército ha optado por el *Chaparral*, dado que las

²⁴² “PM’s Meeting with the Spanish Prime Minister, 8 January 1982, Brief No 4(c) :Defence Cooperation”; „Record of a Conversation between the PM and the PM of Spain at 10 Downing Street on Friday 8 January at 11.15“, TNA, FCO9. 3633.

²⁴³Tel. 44 Madrid to FCO, 22 January 1982; Tel. 120 Madrid to FCO, 12 March 1982; Tel. 150 Madrid to FCO, 26 March 1982; TNA, FCO9. 3646. Para las negociaciones sobre el Chaparral, veáse el trabajo de Haruko Hosoda incluido en este volumen.

²⁴⁴ “Spain. Annual Report of the British Defence and Military Attaché, 1982”, 15 December 1982, TNA, FCO9. 4234.

contraprestaciones ofrecidas por los norteamericanos eran mejores que la oferta británica. Para Sir Raymond Lygo no hay duda de que *Rapier* ha tenido tres factores en contra: la guerra de las Malvinas, el retraso en las negociaciones de Gibraltar y la renegociación de los Acuerdos de Defensa americanos, que posiblemente ha supuesto un aumento de la presión para comprar equipo militar norteamericano.²⁴⁵

Tras un febril esfuerzo diplomático por parte de la embajada en Madrid, que incluye también una intervención de Lord Carrington con Pérez-Llorca, se permite a BAe presentar una nueva oferta a finales de julio, que reduce considerablemente el sobreprecio e incluye la creación de un consorcio entre British Aerospace y las divisiones del INI implicadas en la construcción del *Rapier* en España, con licencia de exportación a terceros países en Oriente Próximo y Latinoamérica. Por su parte, el Jefe del Estado Mayor del Ejército, General Ascanio, desautoriza la carta del General Castro y afirma que no se tomará ninguna decisión hasta el otoño.²⁴⁶ A falta de fuentes españolas, solo podemos especular las razones de este cambio de dirección, pero posiblemente tiene que ver con el deseo del gobierno de UCD de no comprometerse a un contrato importante antes de las elecciones, especialmente tras los problemas y las críticas recibidas por la selección el 23 de julio de los F18 para el programa FACA de renovación del Ejército del Aire. (AGUILAR, 13-9-1982) En cualquier caso, el viceministro de defensa Eduardo Serra ordena a la Delegación de Armamentos una nueva evaluación de los tres sistemas candidatos (*Rapier*, *Chaparral* y *Roland*), lo que significa efectivamente dejar la decisión al nuevo gobierno que saldrá de las elecciones de octubre de 1982.²⁴⁷

A finales de 1982, amainados ya los ánimos exacerbados por la guerra de las Malvinas, el embajador británico en Madrid describe las relaciones británicas con las FFAA españolas como “cordiales pero insustanciales”.²⁴⁸ En Londres, el *Ministry of Defence* reconoce el fracaso en sus intentos de irrumpir en el mercado español de defensa y lo atribuye a una serie de factores: las dificultades políticas ocasionadas por Gibraltar y más recientemente las Malvinas; la desconfianza española en la seriedad del Reino Unido como proveedor, que se remonta a la cancelación de las fragatas en 1964; la ayuda militar de Estados Unidos, vinculada con la compra de equipo norteamericano; y por último, la insistencia española en una alta proporción

²⁴⁵ Tel. 325 Madrid to FCO, 7 June 1982; Tel. 367 Madrid to FCO, 24 June 1982; Defence Dept: “Rapier to Spain”, 23 July 1982; “Rapier for Spain”, 28 July 1982, TNA, FCO9. 3646.

²⁴⁶ “Rapier Spain- Revised Industrial Participation Proposal”, 29 July 1982, TNA, FCO9. 3647.

²⁴⁷ Tel. 259 Madrid to FCO, 8 October 1982; Tel. 564 Madrid to FCO, 27 October 1982; Tel. 593 Madrid to FCO, 10 November 1982, TNA, FCO9. 3647.

²⁴⁸ R. Parsons: “The Spanish Armed Forces in 1982”, 5 January 1983, TNA, FCO9. 4234.

de cofabricación en España. Pero a pesar de estas dificultades, España ofrece oportunidades importantes a la industria británica, no sólo directa sino también indirectamente, en mercados donde España es considerada un proveedor más natural de equipos de defensa. Aparte del *Rapier*, los españoles han mostrado mucho interés en el proyecto ACA (Agile Combat Aircraft), anunciado en Farnborough en 1982.²⁴⁹ En su plan de operaciones para 1983, la Organización de Ventas de Defensa otorga al *Rapier* en España prioridad 1, lo que implica un importante esfuerzo de promoción planificado entre el gobierno y la industria.²⁵⁰

La apertura parcial de la Verja en diciembre de 1982, una de las primeras decisiones del recién elegido gobierno del PSOE, parece ofrecer motivos para el optimismo. Con ella se pretendía eliminar uno de los obstáculos para la entrada en la Comunidad Económica Europea y restablecer las negociaciones bilaterales hispano-británicas. El optimismo sin embargo dura poco. La primera entrevista de Fernando Morán con Margaret Thatcher y el nuevo *Secretary of State*, Francis Pym, se produce el 16 de marzo de 1983 y termina en un completo desencuentro. Tras la visita de una parte de la flota de guerra británica a Gibraltar, que produce algunos momentos de tensión en la Bahía y provoca una protesta española ante el embajador británico, los meses siguientes son de confrontación pacífica, con ambas partes enrocadas en sus posturas (SEPÚLVEDA, 2004: 327-329; *El País*, 19 de abril de 1983).²⁵¹

Esto no obstante, el gobierno británico continúa con sus esfuerzos en la promoción del *Rapier*, animados por la clara preferencia del gobierno socialista por soluciones europeas para sus necesidades de defensa, y su interés en desarrollar su propia industria. Tras una presentación sobre el uso y funcionamiento de los misiles antiaéreos *Rapier* en la guerra de las Malvinas, Eduardo Serra, que ha vuelto al Ministerio de Defensa como subsecretario de estado, explica al Director de Ventas del MoD que los factores determinantes para el gobierno español en la elección del misil serán el nivel de participación industrial ofrecido a la industria española y la transferencia de tecnología, ya que España aspira a adquirir las capacidades para construir sus propios misiles en cinco o seis años. Por el momento, el resultado de la evaluación pone la competición entre el *Rapier* y el *Chaparral*, con el *Roland* muy por detrás de los dos.²⁵²

²⁴⁹ "Note by Ministry of Defence. Defence Sales Prospects Spain. For the meeting of the Cabinet Sub-committee on Enlargement of the European Communities.", 26 January 1983, TNA, FCO9. 4243.

²⁵⁰ "Defence Sales Organisation: Operating Plan 1983", 1 March 1983, TNA, FCO9. 4243.

²⁵¹ La documentación sobre las conversaciones de Fernando Morán en Londres en marzo de 1983 en los National Archives continúa de momento cerrada a los investigadores.

²⁵² "Record of a meeting in the Spanish Ministry of Defence between Eduardo Serra and R. Vernal, 9 May 1983, TNA, FCO9. 4243.

(YÁRNOZ, 30-5-1983) Pero a finales de mayo la decisión del gobierno de continuar con la compra de los F18 norteamericanos para el programa FACA deja al *Chaparral* efectivamente fuera de la competición, puesto que el gobierno del PSOE insiste en una opción europea para los próximos contratos. El concurso queda por tanto entre *Rapier* y *Roland*, el sistema fabricado por la empresa franco-alemana Euromisiles.

Es a partir de este momento cuando los condicionantes políticos se hacen explícitos. En su visita oficial a Londres en junio de 1983, Eduardo Serra no deja dudas del implícito vínculo entre Gibraltar y los contratos de defensa, pero al mismo tiempo deja entrever que los problemas políticos con Francia (la admisión en la CEE y la lucha contra el terrorismo) no son menos graves.²⁵³ Esto lleva a que el nuevo *Foreign Secretary*, Sir Geoffrey Howe, aproveche los márgenes de la reunión del CSCE en Madrid el 6 y 7 de septiembre para mencionar el *Rapier* no solo a Narcís y Eduardo Serra en el ministerio de Defensa, sino también a Felipe González y el Rey Juan Carlos, advirtiéndole que una discriminación del sistema de BAe por motivos políticos no facilitará las cosas sobre Gibraltar.²⁵⁴ Aunque el Ministerio de Defensa continúa posponiendo la fecha de la decisión sobre los misiles antiaéreos, lo cual ha creado cierto malestar entre los mandos de Artillería del Ejército, la firma de los acuerdos de colaboración con Francia y la RFA hace prever que Roland obtendrá la ventaja, a pesar de las amplias contrapartidas ofrecidas por British Aerospace. (YÁRNOZ, 23-10-1983)

Parece lógico pensar que una de las posibles razones del retraso en la elección del misil de baja cota para el Ejército sean las malas relaciones con Francia a finales de 1983, que hacen que los británicos no pierdan totalmente la esperanza de conseguir el contrato. A mediados de noviembre, el Ministro de Estado para Material de Defensa, Geoffrey Pattie llega a Madrid en visita oficial, para presentar la nueva oferta del *Rapier*, que incluye la creación de una empresa hispano-británica para la fabricación de un nuevo misil, *Laserfire*, con licencia para su comercialización en Oriente Próximo y Latinoamérica. (YÁRNOZ, 14-11-1983) En su conversación con Narcís Serra, éste le confirma la tensión en las relaciones hispano-francesas por la lucha antiterrorista y afirma que a menos que Francia cambie de política, se revisarán los

²⁵³ Tel. 463 Madrid to FCO, 11 August 1983; H.N.H. Synnott (SED) to J.G. Flynn (Madrid), 16 September 1983; Tel. 540 Madrid to FCO, 20 September 1983, TNA, FCO9. 4244.

²⁵⁴ Tel. 512 Madrid to FCO, „Conversation with the King“, 7 September 1983; J.G. Flynn, „Note for the Record: Conversation Secretary of State with Eduardo Serra. Rapier“, 7 September 1983, TNA, FCO9. 4244.

acuerdos hispano-franceses para cooperación en equipos de defensa.²⁵⁵ Pocas semanas más tarde, en los márgenes de la reunión del Eurogrupo Narcís Serra se entrevista con Heseltine, su homólogo británico, y le informa del interés español por participar en el programa anti-tanque europeo Trigat, en el que también participa Gran Bretaña, así como en el proyecto para un futuro avión de combate europeo (ACA), junto con Gran Bretaña, Francia e Italia. Por su parte Heseltine expresa el interés británico por que España adquiriera el *Rapier*, dadas las posibilidades que ofrece de futura cooperación en la industria de defensa. (ROLDÁN, 8-12-1983).

Después de tres años y varios retrasos, el gobierno vuelve a posponer la elección del misil antiaéreo hasta enero de 1984, para irritación del Ejército, que según informa *El País*, ya había optado por el *Roland* en noviembre de 1983. (YÁRNOZ, 2-1-1984) El 8 de enero se anuncia que el Ministerio de Defensa recomendará el *Roland* al Consejo de Ministros que se reunirá el 25 de enero. Los acuerdos de colaboración militar firmados con Francia y Alemania Occidental, junto a las buenas relaciones con la RFA, pesarán en la balanza a favor del *Roland*, mientras que el problema de Gibraltar influirá negativamente en el caso del *Rapier*. Cabe señalar que los intereses del *Roland* en España, que hasta hace unos pocos meses habían sido representados por la firma francesa Aerospatiale, pasan a ser defendidos por Messerschmitt Bölkow Blohm, el socio alemán de Euromissile, cuando las dificultades políticas hispano-francesas empezaron a manifestarse. (YÁRNOZ, 8-1-1984) Desde el punto de vista técnico, la ventaja está con el *Roland* de Euromissiles, que cuenta con una tecnología muy avanzada, aunque el precio de compra y mantenimiento es más elevado. Por otra parte, las ventajas comerciales se inclinan por el *Rapier*, debido a la oferta de British Aerospace de crear un consorcio hispano-británico para la producción y exportación de un nuevo misil. Pero serán los factores políticos los que determinen la elección, y el problema político de Gibraltar es un obstáculo insuperable para el *Rapier*. (YÁRNOZ, 23-1-1984)

La decisión del gobierno se retrasará aún dos meses más, y finalmente en abril de 1984 se anuncia la compra de los misiles anti-aéreos franco-alemanes. (YÁRNOZ, 8-3-1984; *El País*, 1 de abril de 1984) En junio de 1984 el Consejo de Europa anuncia la admisión de España en la CEE, y en septiembre las negociaciones sobre Gibraltar cobran un nuevo impulso que culminarán en la Declaración de Bruselas de noviembre de 1984. Al mismo tiempo, España

²⁵⁵Tel. 622 Madrid to FCO, 16 November 1983; Pattie to Secretary of State for Defence, 16 November 1983; Tel. 627 Madrid to FCO, 17 November 1983., Tel. 630 Madrid to FCO, 18 November. Pattie to Narcís Serra, 18 November 1983, TNA, FCO9. 4244.

encarga el sistema de radar *Search Water* para la detección de buques y submarinos nucleares a su paso por el Estrecho a la firma británica Thorn Emi por un valor de 13 millones de libras, y participa junto con el Reino Unido, Alemania, Francia e Italia en el Proyecto del Avión Europeo de Combate. (*El País*, 25 de septiembre de 1984). Con la apertura de la Verja y la entrada en la CEE se hace posible por fin la normalización de las relaciones militares hispano-británicas, a pesar de que la sombra del Peñón continuará gravitando sobre ellas.

CONCLUSIÓN

“Things have a way of going wrong over Gibraltar”. Estas palabras de un diplomático de la embajada británica en Madrid en el verano de 1981, expresan claramente la frustración de los diplomáticos británicos durante la Transición cuando una vez más la sombra del contencioso territorial caía sobre sus intentos de alcanzar una cooperación militar con España al mismo nivel que las otras potencias occidentales, Francia, Alemania o los Estados Unidos. Por su propia naturaleza, el mercado de defensa es especialmente sensible a los condicionamientos políticos y los criterios para obtener o conceder los contratos de equipamiento militar no son meramente técnicos o económicos. Tanto Gran Bretaña como España intentaron en distintos momentos y sin éxito conseguir concesiones sobre Gibraltar ofreciendo o retirando la zanahoria de la colaboración militar y de los pedidos importantes de armamento. Solo tras la apertura completa de la Verja en 1985 y la entrada de España en la CEE será posible una normalización plena de las relaciones hispano-británicas, incluyendo las militares.

BIBLIOGRAFÍA

- AGUILAR, M. A. (13 de septiembre de 1982). "El programa FACA y los intereses estratégicos españoles". *El País*.
- BOXER, A. (1996). *The Conservative Governments 1951-1964*. London: Longman.
- BUCHANAN, T. (2007). *The Impact of the Spanish Civil War on Britain: War, Loss and Memory*. Brighton: Sussex Academic Press.
- CASTLE, B. (1980). *The Castle Diaries 1974-1976*. London: Weidenfeld & Nicolson.
- EDWARDS, J. (1999). *Anglo-American Relations and the Franco Question, 1945-1955*. Oxford: Clarendon Press.
- FREEDMAN, L. (1978). "British Foreign Policy to 1985. IV: Britain and the Arms Trade", en *International Affairs* 54. London: Chatham House, pp. 377-392. [<http://www.jstor.org/stable/2616147>. Accessed 21-09-2015]
- LABARTA, C. (2004). "Las relaciones hispano-británicas bajo el franquismo, 1950-1973", en *Studia Historica. Historia Contemporánea*, 22. Salamanca: Universidad de Salamanca, pp. 85-104.
- (2005). "La política británica de venta de armas a España durante el franquismo, 1953-1973", en *Historia Contemporánea*, 30. Bilbao: UPV, pp. 205-216
- (2014). "La crisis final del franquismo y el gobierno de Harold Wilson, 1974-1976", en *La apertura internacional de España. Entre el franquismo y la democracia, 1953-1986. VI Congreso de la Asociación de Historiadores del Presente*. Valladolid y Madrid: UNED, 7-8 mayo de 2014. <http://historiadelpresente.es/congresos/la-apertura-internacional-del-franquismo>
- (2015). "Reino Unido y España: unas relaciones marcadas por el contencioso territorial", en Beneyto, J. M. y Pereira, J. C. (Dir.), Hernández, M. (coord.). *Historia de la Política Exterior Española en los siglos XX y XXI*. Madrid: CEU, Vol. 2, pp. 83-111.
- MARTÍN GARCÍA, O. J. (2010). "Gran Bretaña y España. Relaciones y estrategias para el fin de una dictadura (1969-1977)", en Martín García, O. J. y Ortiz Heras, M. (Coords.). *Claves internacionales en la transición española*. Madrid: Libros de la Catarata, pp. 148-173.
- (2012). "Emisarios de la Moderación. La diplomacia pública británica ante el fin de las dictaduras ibéricas", en *Hispania*, 242. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, pp. 789-816.
- PHYTHIAN, M. (1997). "Batting for Britain": British arms sales in the Thatcher years", en *Crime, Law & Social Change*, 26. Springer, pp. 271-300.

- (2000). *The politics of British arms sales since 1964. "To secure our rightful share"*. Manchester: Manchester University Press.
- ROLDÁN, J. (8 de diciembre de 1983). "Narcís Serra afirma que España adquirirá la tecnología para producir armamento propio". *El País*.
- SÁNCHEZ, E. (2010). "The French armament firms and the Spanish market, 1948-75", en *Business History* 52, pp. 435-452, DOI: 10.1080/00076791003721944
- SEPÚLVEDA; I (2004). *Gibraltar. La razón y la fuerza*. Madrid: Alianza Editorial.
- WINGER, G (2014). "The Velvet Gauntlet: A Theory of Defense Diplomacy", en Lisiak, A. y Smolenski, N. (eds.) *What Do Ideas Do?*, Vienna, IWM Junior Visiting Fellows' Conferences, Vol. 33.
- YÁRNOZ, C. (30 de mayo de 1983). "Defensa persigue un rearme general de los tres ejércitos para la próxima década", *El País*.
- (23 de octubre de 1983). "Los mandos militares estiman que Defensa tarda excesivamente en decidir las compras de armamento", *El País*.
- (14 de noviembre de 1983). "El subsecretario de Defensa británico negociará la venta a España de misiles ingleses para el Ejército de tierra", *El País*.
- (2 de enero de 1984). "Nuevo retraso en la elección del misil de baja cota para el Ejército", *El País*.
- (8 de enero de 1984). "Defensa opta por el misil franco-alemán occidental Roland, frente al Rapier británico y al Chaparral estadounidense", *El País*.
- (23 de enero de 1984). "El Gobierno decide el miércoles la compra de misiles por 33.000 millones de pesetas", *El País*.
- (8 de marzo de 1984). "El Gobierno aplazó la compra de misiles antiaéreos para no interferir en la venta de los 18 Aviocar", *El País*.
- YOUNG, J. W. (1998). "The Wilson government and the debate over arms to South Africa in 1964", en *Contemporary British History* 12, pp. 62-86.

HELPING THE IMPLEMENTATION OF THE REFORM. LOS PRÉSTAMOS DEL BANCO MUNDIAL Y SU IMPACTO EN LA EDUCACIÓN DE LA INFANCIA ESPAÑOLA (1970-1972)²⁵⁶

DAVID CORRALES MORALES (*Instituto de Historia, CCHS-CSIC*)

Resumen

Desde finales de los años sesenta, el régimen de Franco llevó a cabo negociaciones con el Banco Mundial con el fin de obtener un respaldo económico que garantizase la puesta en marcha de una reforma educativa en España. Esta comunicación aspira a analizar cómo la ayuda de esta institución internacional se materializó en la firma de dos convenios entre 1970 y 1972, al tiempo que pretende valorar especialmente aquellas iniciativas consagradas a favorecer –de manera directa o indirecta– una mejora y modernización del sistema de enseñanza dirigido a los niños españoles, destacando la construcción y equipamiento de centros destinados a la Educación General Básica (EGB) e Institutos de Ciencias de la Educación (ICE).

Palabras clave: Banco Mundial, Estados Unidos, España, siglo XX, franquismo, relaciones internacionales, modernización, educación, infancia.

Abstract

By the late 1960s, the Francoist regime entered into negotiations with the World Bank in order to secure financial support for the process of education reform in Spain. This paper examines how the monetary assistance resulted in two economic agreements between 1970 and 1972. Additionally, the author sheds light on those initiatives which, as a consequence of the loans granted by the World Bank during these years, sought to promote, directly or indirectly, the improvement and modernization of primary education in that country, such as the construction and equipment of elementary schools and the so-called “Institutes of Educational Sciences”.

Keywords: World Bank, United States, Spain, 20th century, Francoism, international relations, modernization, education, childhood.

²⁵⁶ Este trabajo se ha desarrollado en el marco del proyecto de investigación *La modernización del sistema educativo y científico español en su dimensión internacional, 1953-1986* (Ministerio de Economía y Competitividad, HAR2014-58685-R).

INTRODUCCIÓN

En los últimos años numerosos investigadores han otorgado prioridad a innovadores enfoques bajo la premisa de comprender la Guerra Fría desde una óptica transnacional o global. Actores privados, dinámicas locales o transferencias culturales son sólo algunos de los focos de atención que están contribuyendo a redimensionar este período histórico (PARDO, 2015: 148-149; IMMERMANN y GOEDDE, 2013; KALINOVSKY y DAIGLE, 2014). Fruto de esta coyuntura, la teoría de la modernización se ha convertido en un factor esencial para comprender el contexto político e intelectual de esas décadas. En medio de un panorama marcado por la tensión con la Unión Soviética y los procesos de descolonización, el Gobierno estadounidense consideró este discurso desarrollista como una herramienta de suma utilidad ante la necesidad de controlar las aspiraciones de progreso económico y social que estaban emergiendo en los países del Tercer Mundo (MARTÍN GARCÍA, 2015: 32-33).

Bajo el liderazgo de la potencia americana, diversos organismos –muchos de ellos con una notable presencia estadounidense- adoptaron algunos de los objetivos y criterios sobre los que descansaba esta construcción teórica –e ideológica-. De este modo, entidades como el Fondo Monetario Internacional (FMI), el Banco Mundial o la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) financiaron programas destinados a promover el crecimiento económico en aquellos países en vías de desarrollo. Sin embargo, al igual que sucedió en el caso norteamericano, la convergencia y linealidad de los principios que regían estos proyectos acabaron colisionando con las dinámicas socioculturales de las sociedades receptoras, produciéndose en aquellos casos más exitosos la selección y apropiación de ciertos componentes (STAPLES, 2006: 181; LATHAM, 2003: 12-14)²⁵⁷. Así pues, resulta clave que el historiador se aproxime a ejemplos concretos que permitan examinar cómo estas iniciativas

²⁵⁷ El fracaso de estas iniciativas fue uno de los motivos que provocaron el declive de la teoría de la modernización a partir de los años setenta.

vinculadas a la modernización se desplegaron en determinados países y cuáles fueron sus resultados.

El presente trabajo participa en esta línea interpretativa, abordando un estudio de caso relativo al ámbito educativo español, concretamente la negociación y puesta en marcha de los préstamos del Banco Mundial entre 1968 y 1972. Si bien el impacto de la modernización en el escenario iberoamericano ha comenzado a ser objeto de estudio dentro de nuestras fronteras, lo cierto es que la mayoría de estas contribuciones se han centrado en la dimensión propiamente estadounidense –tanto oficial como privada- (DELGADO GÓMEZ-ESCALONILLA, 2015a: 13-26). Por este motivo, alentado por el creciente interés que está alcanzado el análisis de numerosas organizaciones en la historia de las relaciones internacionales, el autor se propone profundizar en los contactos entre España y una de las entidades más relevantes, valorando sus efectos en la política educativa del desarrollismo franquista. Un enfoque que no sólo puede arrojar luz sobre aquellos proyectos reformistas amparados desde el exterior, sino también desentrañar la estrecha interrelación entre distintos actores –Estados Unidos, Banco Mundial, UNESCO, etc.-, generadora de una compleja red a escala global que promovió la expansión de los principios de la modernización bajo la hegemonía americana.

A su vez, esta comunicación enlaza en menor medida con una corriente ligada a la historia de la infancia. La reciente intersección entre esta disciplina historiográfica y el campo de las relaciones internacionales ha generado una amplia variedad de líneas temáticas, mencionando especialmente la repercusión de determinados fenómenos globales en las experiencias de los niños, o la aplicación de políticas fomentadas por diferentes Estados –u organismos intergubernamentales- como instrumento estratégico al servicio de sus propósitos en el exterior (BLESSING, 2006; PEACOCK, 2014). Enfoques que, al igual que procura este trabajo ligando los empréstitos del Banco Mundial con la Educación General Básica (EGB), señalan cómo dimensiones asociadas a la infancia –la enseñanza, el juego, etc.- se convirtieron durante la Guerra Fría en una herramienta de la diplomacia occidental con la que se buscaba extender el modelo capitalista, universalizar una serie de valores y establecer unos vínculos de cooperación con otras sociedades.

A lo largo de las siguientes páginas, se pretende demostrar cómo el marco educativo español dio lugar a un espacio de confluencia entre distintas fuerzas internas y externas, cada una movida por unos intereses y circunstancias particulares. Una situación que pudo conllevar

consecuencias no previstas así como fracasos asociados a la ayuda económica recibida por el Banco Mundial. Partiendo de este planteamiento, se ha procedido a la localización y consulta de fuentes primarias pertenecientes al Archivo Central del Ministerio de Educación y al Archivo General de la Administración, ambos localizados en Alcalá de Henares. Asimismo, se ha llevado a cabo el análisis de los fondos digitalizados del *World Bank Group Archives* (Washington D. C.). En último lugar, a modo complementario, se ha efectuado el vaciado de diferentes periódicos españoles –*ABC* y *La Vanguardia Española*-. Todo ello al servicio de un objetivo: ilustrar la influencia internacional en el escenario educativo español a través de uno de los programas de cooperación más desconocidos hasta este momento.

1. REFORMA EDUCATIVA E INCIPIENTES CONTACTOS CON EL EXTERIOR

A la altura de 1969, la enseñanza se había convertido en un problema nacional que exigía una rápida respuesta política, como bien reflejó la publicación del *Libro Blanco* a comienzos de ese año. Esta necesidad de reforma educativa respondía a una serie de dinámicas que se habían producido años antes, destacando especialmente el ascenso de una élite política vinculada a la ideología tecnocrática, que exaltaba la especialización y racionalidad como motores inexcusables del desarrollo económico (GONZÁLEZ CUEVAS, 2007: 23-48). Las iniciativas promovidas por estos “agentes de cambio”, empleando el término utilizado por Lorenzo Delgado Gómez-Escalonilla, sintonizaban con el discurso modernizador difundido por los Estados Unidos con el apoyo de distintas organizaciones intergubernamentales. Una convergencia de intereses donde, mientras los primeros aspiraban a conseguir aliados internacionales que amparasen la transformación de ciertos elementos de la dictadura para salvaguardar su continuidad, los segundos pretendían influir en la sociedad española y acceder a grupos reformistas de la élite franquista con la intención de preparar una transición política controlada (DELGADO GÓMEZ-ESCALONILLA, 2015b: 139).

El auge del desarrollismo en España obligaba a otorgar un mayor peso a la educación. Sin embargo, el sistema escolar continuaba con numerosas limitaciones, que seguían impidiendo la dotación de mano de obra cualificada que respondiese a las nuevas necesidades de una sociedad sometida a un profundo proceso de cambio (PUELLES BENÍTEZ, 1992: 18). Debido a

ello, la llegada de José Luis Villar Palasí al Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) en 1968 inició un nuevo impulso educativo bajo la determinación de que la enseñanza se convirtiese en una pieza determinante para el crecimiento del país. Una decisión que, al igual que había sucedido en la búsqueda de la liberalización económica, necesitaba un respaldo exterior.

Intermediario entre el régimen franquista y distintos actores –Estados, fundaciones, organizaciones internacionales, etc.–, Ricardo Díez Hochleitner se convirtió en una figura clave desde el momento en que ocupó el cargo de secretario general técnico del MEC (1968). Su experiencia en diversos organismos –principalmente el Banco Mundial y la UNESCO- contribuyó a que los contactos con el exterior se materializasen a través de tres vías. Primero, la presencia española en congresos y coloquios de índole educativa se acrecentó. No obstante, no fueron pocas las ocasiones en las que las limitaciones presupuestarias impidieron la participación de personalidades vinculadas al MEC, teniendo que rechazar la invitación o, en el mejor de los casos, solicitar el envío de algún delegado por parte del Ministerio de Asuntos Exteriores (MAE)²⁵⁸. Asimismo, la organización de algunos viajes a otros territorios permitió que representantes del ámbito educativo tuviesen un conocimiento más directo sobre aquellas innovaciones aplicadas fuera de las fronteras españolas²⁵⁹.

Segundo, la celebración de eventos de notable impacto exterior en territorio nacional, como el I Salón Internacional de Material y Técnicas para la Enseñanza (1969). A su vez, el MEC contó con la colaboración de personalidades extranjeras en diferentes actividades. Prueba de ello fue la institución del Comité Internacional para la Reforma de la Educación, cuyas principales reuniones tuvieron lugar en marzo y noviembre de 1969. Bajo la presidencia de Gabriel Betancourt, personalidades como Clark Kerr, Philip H. Coombs o Alain Bienaymé debatieron sobre problemas relacionados con la investigación, la educación permanente o la evaluación del rendimiento escolar²⁶⁰.

Tercero, la asistencia y ayuda financiera procedente del exterior. Más allá del Convenio de Amistad y Cooperación firmado con los Estados Unidos en 1970 –acuerdo que contempló tanto un programa de colaboración cultural y educativa como uno de colaboración científica y técnica-

²⁵⁸ Carta de Antonio Poch, delegado especial del MAE para las Relaciones Culturales, a Ricardo Díez Hochleitner (Madrid, 14 de diciembre de 1968), Archivo Central del Ministerio de Educación (ACME), Caja 61786, exp. 2.

²⁵⁹ Carta de Miguel Siguán Soler, catedrático de la Universidad de Barcelona, a Ricardo Díez Hochleitner (Barcelona, 17 de octubre de 1969), Archivo General de la Administración (AGA), Sección 5, Fondo 13, Caja 55/03688.

²⁶⁰ Carta de Ricardo Díez Hochleitner a René Maheu, director general de la UNESCO (Madrid, 12 de marzo de 1969), ACME, Caja 61719, exp. 1.

(DELGADO GÓMEZ-ESCALONILLA, 2010: 99-127), la búsqueda de un respaldo económico que facilitase la modernización del sistema educativo fue una empresa constituida por numerosas vertientes: “Negocié con mis amigos de la Fundación Ford y con el Fondo para el Desarrollo de las Naciones Unidas. [...] Igualmente he tenido varios contactos con autoridades del Gobierno francés y del Gobierno alemán”²⁶¹. Así pues, a la altura de 1970 existía una rica gama de posibilidades para obtener créditos exteriores, una de ellas era el Banco Mundial.

2. CONVERSACIONES CON EL BANCO MUNDIAL (1968-1970)

El Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento, comúnmente conocido como Banco Mundial, se creó en la Conferencia de Bretton Woods (1944) como una agencia especializada dependiente de las Naciones Unidas. Tras una primera etapa marcada por el respaldo de sus directores ejecutivos –la mayoría de ellos norteamericanos- a aquellos proyectos destinados exclusivamente a promover la productividad en los países del Tercer Mundo, el nombramiento de Robert McNamara –antiguo secretario de Defensa de los Estados Unidos bajo los mandatos de John F. Kennedy y Lyndon B. Johnson- como nuevo presidente de la entidad provocó un cambio de rumbo respecto a la política precedente (VARELA, 1965; ALACEVICH, 2009).

A partir de ese momento, las iniciativas del Banco Mundial se dirigieron hacia la denominada “redistribución con crecimiento”, es decir, la cobertura de necesidades básicas como la educación primaria (DORN y GHODSEE, 2012: 393-394). Si bien esto no supuso el rechazo de inversiones centradas en los niveles de enseñanza superior –especialmente en aquellos territorios caracterizados por un notable avance en su proceso de desarrollo-, convenía incentivar un conocimiento elemental para mejorar las condiciones de vida en poblaciones más desfavorecidas. Al igual que en décadas precedentes, esta política no se mantuvo al margen del enfrentamiento ideológico que primaba a nivel internacional, concediendo una amplia gama de préstamos en materia educativa como estrategia para consolidar el modelo capitalista frente al enemigo comunista (DORN y GHODSEE, 2012: 398).

La integración de España en el sistema monetario internacional se afianzó con su admisión en los organismos de Bretton Woods (1958), favoreciendo un proceso de liberalización

²⁶¹ Carta de Ricardo Díez Hochleitner a Javier Irastorza, secretario general de la Comisaría del Plan de Desarrollo (14 de octubre de 1970), AGA, Sección 5, Fondo 1.18, Caja 23307, Carpeta 1.

económica respaldado por los Estados Unidos (CAVALIERI, 2014). Gracias a ello, distintos proyectos fueron financiados por el Banco Mundial con el fin de contribuir a la modernización del país, destacando aquellos destinados a la agricultura, la industria, el transporte y la educación. Respecto a este último ámbito, las continuas peticiones realizadas por parte del régimen franquista –algunas de ellas incidiendo en su presente y futura colaboración con el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) o la Asociación Internacional de Fomento (AIF)– lograron el envío de una misión, en colaboración con la UNESCO, entre octubre y noviembre de 1968. Coincidiendo con la distribución del *Libro Blanco*, esta delegación emitió un informe donde se valoraba positivamente una posible financiación exterior dirigida a la reestructuración del sistema educativo²⁶².

A lo largo de los primeros meses de 1969, las autoridades franquistas comenzaron a percibir el progresivo interés que estaba generando el proyecto educativo en el Banco Mundial. Una percepción amparada por dos sucesos significativos. Por un lado, la Oficina de Financiación Exterior del Ministerio de Hacienda informó al secretario general técnico del MEC sobre el posible programa de préstamos aprobado por la institución para los próximos cinco años²⁶³. Si bien esta información era confidencial y debía ignorarse oficialmente, la cantidad de dinero que figuraba relativa al ámbito educativo español alcanzaba la cifra de 60 millones de dólares, destinando diez de ellos al primer préstamo piloto²⁶⁴.

Por otro lado, en mayo de ese año se recibió la visita de Munir P. Benjenk –director adjunto del Departamento de Europa, Próximo Oriente y Norte de África–, quien expuso a Juan José Espinosa San Martín –ministro de Hacienda– una de las cuestiones más problemáticas a lo largo de las negociaciones: “I explained [...] that Spain fell into a special category of countries which posed a difficult problem for the Bank, I view of the fact that they had a relatively high per capita income and were developing very rapidly”²⁶⁵. Ante las reticencias que ocasionaba en algunos contribuyentes y directores ejecutivos la ayuda económica a España, esta categoría especial obligaba a establecer dos condiciones necesarias de cara a la concesión de futuros créditos:

²⁶² HORSLEY, N.: “Office Memorandum: Mr. McNamara’s with the Spanish Delegation to the Annual Meeting” (14 de octubre de 1968), World Bank Group Archives (WBGA), *Records of President Robert S. McNamara* (RPRM), *Contacts - Member Country Files* (CMCF), WB IBRD/IDA 03 EXC-10-4549S, Folder 1771181; Carta de José Luis Villar Palasí a Fernando María Castiella, ministro de Asuntos Exteriores (22 de marzo de 1969), ACME, Caja 61727.

²⁶³ Nota confidencial de Fernando Benito Mestre, jefe de la Oficina de Financiación Exterior del Ministerio de Hacienda, a Ricardo Díez Hochleitner (21 de abril de 1969), AGA, Sección 5, Fondo 1.18, Caja 23307, Carpeta 1.

²⁶⁴ Por cuestiones prácticas, todas las cifras están expresadas en dólares. Mientras que en noviembre de 1967 se fijó el tipo de cambio en 70 pesetas por dólar, en diciembre de 1971 éste se estableció en 64,47.

²⁶⁵ BENJENK, M. P.: “Office Memorandum: Visit to Spain. Discussions with Finance Minister”, WBGA, RPRM, CMCF, WB IBRD/IDA 03 EXC-10-4549S, Folder 1771181.

selección exclusiva de aquellos proyectos que provocasen transformaciones institucionales, y búsqueda de una financiación exterior complementaria²⁶⁶. A pesar de que desconocemos en qué medida se materializó esta segunda obligación –posiblemente se relegase en favor de otros intereses-²⁶⁷, lo cierto es que las conversaciones con un amplio abanico de actores internacionales –UNESCO, Eximbank, etc.- se acrecentaron entre 1969 y 1970.

Finalizada esta fase, en julio se dio luz verde a la redacción de una memoria para la petición de un préstamo de naturaleza educativa. Este proyecto piloto, donde destacaba la construcción y equipamiento de 18 centros destinados a la Educación General Básica (EGB) y de un grupo no especificado de ICE ²⁶⁸, estaba concebido para su desarrollo entre febrero de 1970 y mediados de 1972 con un presupuesto de 22,24 millones de dólares²⁶⁹. A su vez, ese mismo verano se destinó una misión preparatoria a cargo de la UNESCO con el propósito de realizar una serie de recomendaciones sobre este plan antes de su presentación en otoño. Su informe señaló algunas deficiencias que todavía estaban presentes en el terreno y convenía mejorar ante la visita de futuros evaluadores: diseño de un programa de emergencia para la formación de aquellos profesores destinados a la segunda etapa de EGB, presentación de datos más fiables sobre los ICE seleccionados, designación de una persona responsable de la ejecución del programa, coordinación y mayor eficiencia en unidades como la responsable de construcciones escolares, etc.²⁷⁰. No obstante, la recepción de estos comentarios por parte de Díez Hochleitner se produjo una vez enviada la solicitud a Washington.

Mientras que el Banco Mundial escrutaba el contenido del texto enviado, dos sucesos se produjeron en el ámbito nacional: la presentación del Anteproyecto de la Ley General de Educación al Gobierno franquista, y el cese de Espinosa San Martín tras el escándalo financiero de Matesa. Esta decisión provocó el nombramiento de Alberto Monreal Luque como nuevo ministro de Hacienda y, en consecuencia, el de Díez Hochleitner como subsecretario de

²⁶⁶ *Ibíd.*

²⁶⁷ Si bien el Archivo del Ministerio de Hacienda podría ser de utilidad para esclarecer esta cuestión, su documentación en torno a los contactos con el Banco Mundial durante esos años es prácticamente nula.

²⁶⁸ Dentro del marco de la reforma educativa, la Educación General Básica (EGB) fue el nombre que recibió el ciclo de estudios primarios obligatorios, el cual consistía en ocho cursos de escolarización que debían realizar los niños entre 6 y 13 años. Por otra parte, los Institutos de Ciencias de la Educación (ICE) estaban orientados a la investigación educativa y a la formación de profesores destinados al segundo ciclo de EGB -6º, 7º y 8º- o a la enseñanza secundaria.

²⁶⁹ "Government of Spain: Educational Project" (julio de 1969), AGA, Sección 5, Fondo 1.18, Caja 23310, Carpeta 47.

²⁷⁰ Carta de M. Dino Carelli, representante de la misión de preparación, a Ricardo Díez Hochleitner (7 de agosto de 1969), AGA, Sección 5, Fondo 1.18, Caja 23307, Carpeta 1.

Educación y Ciencia, cargo que el primero desempeñaba hasta ese momento (DÍEZ HOCHLEITNER, 1992: 275-276). Finalmente, animada –entre otras razones- por el importante papel que uno de sus antiguos directores estaba desempeñando en el MEC como promotor inexcusable de la modernización educativa, la organización presidida por McNamara anunció el envío de una misión de evaluación entre octubre y noviembre. A través de esta iniciativa, el Banco Mundial clausuraba su primera etapa de negociaciones con España antes de los contactos para la redacción –y posterior firma- del convenio.

En marzo de 1970, una delegación española encabezada por Díez Hochleitner se reunió con representantes de la entidad internacional en la capital estadounidense con el fin de acordar una serie de cuestiones para la redacción de un primer borrador del futuro acuerdo. Coincidiendo con el comienzo de las deliberaciones del Proyecto de la Ley General de Educación en las Cortes, una de las pretensiones aceptadas por la institución era que el préstamo no estaría condicionado a la aprobación de la nueva legislación, aunque se supeditaría su entrada en vigor a la sanción de dicha normativa por el Jefe del Estado²⁷¹.

Estos meses de continuos contactos entre ambas partes también se caracterizaron por un aumento de la tensión entre el Ministerio de Hacienda y el MEC. Por un lado, la labor de las recién constituidas Comisiones de Hacienda y Presupuestos en las Cortes se centró exclusivamente en la supresión de aquellas medidas de reforma fiscal y de aprobaciones presupuestarias que figuraban en el programa educativo presentado (DÍEZ HOCHLEITNER, 1992: 276). Por otro lado, el Ministerio de Hacienda aspiraba a que el importe del préstamo disminuyese el volumen de inversiones a cargo del Estado. Por ello, rechazó cualquier intromisión del Banco Mundial que aspirase a negociar si el crédito aumentaría –o disminuiría- la asignación presupuestaria destinada al MEC para el bienio 1970-1971, aspecto que generó fuertes recelos en dicho departamento ante la carencia de recursos financieros que garantizaran la puesta en marcha de su proyecto educativo²⁷².

A falta de unas semanas para la firma del acuerdo, McNamara envió un informe detallado a todos los directores ejecutivos de la entidad con el propósito de exponer las condiciones del préstamo. Al igual que en otros países, la prioridad fundamental de la organización era la modernización de la enseñanza primaria, elemento clave para una mejor distribución de los

²⁷¹ Nota de Juan Manuel Ruigómez Iza, director del Programa del Banco Mundial en el MEC, a Ricardo Díez Hochleitner (6 de abril de 1970), AGA, Sección 5, Fondo 1.18, Caja 23307, Carpeta 1.

²⁷² *Ibíd.*

recursos humanos y un incremento de la productividad de la mano de obra²⁷³. El proyecto piloto consistía principalmente en la construcción y equipamiento de 19 centros de EGB, 20 de enseñanza secundaria y 8 ICE. A ello había que añadir material dirigido al Centro Nacional de Investigación para el Desarrollo de la Educación (CENIDE)²⁷⁴ así como el envío de especialistas en campos como la gestión y planificación educativas. El coste de este programa alcanzaba la cifra de 24 millones de dólares, cantidad que superaba el presupuesto del borrador inicial como consecuencia de la posterior incorporación de recomendaciones procedentes de la misión a cargo de la UNESCO, concretamente las iniciativas de asistencia técnica. Si bien la contribución de la organización internacional superaba la estimación recibida de manera extraoficial en abril de 1969, ésta sólo financiaba la mitad del presupuesto, es decir, 12 millones de dólares²⁷⁵.

El 30 de junio de 1970 J. Burke Knapp -vicepresidente del Banco Mundial- y Santiago Argüelles y Armada -embajador de España en Washington- suscribieron el primer convenio en materia educativa entre la entidad y el régimen franquista²⁷⁶. La forma de pago, uno de los aspectos más polémicos ante los esfuerzos del Ministerio de Hacienda por conseguir una disposición inmediata del crédito, resultó favorable a los intereses del Banco Mundial. De este modo, el Estado español tenía que adelantar la totalidad de los gastos del programa y la institución, previa justificación de tales pagos, le reembolsaba el 50% en concepto de préstamo²⁷⁷. A su vez, se acordó la creación de una unidad administrativa asociada al MEC, encargada de gestionar el programa educativo²⁷⁸.

A pesar de la relevancia del acontecimiento, la concesión del préstamo tuvo escasa repercusión en la prensa española²⁷⁹. El convenio quedó reflejado en el Boletín Oficial del Estado (BOE) de 23 de octubre de ese mismo año, al que siguió posteriormente la publicación de las condiciones generales aplicables en el BOE de 11 de noviembre. Para entonces, la Ley

²⁷³ McNAMARA, R. S.: "Report and Recommendations of the President to the Executive Directors on a Proposed Loan to Spain for an Education Project" (junio de 1970), AGA, Sección 5, Fondo 1.18, Caja 23307, Carpeta 2.

²⁷⁴ El CENIDE, creado en 1969, se encargaba de coordinar la investigación educativa de los distintos ICE.

²⁷⁵ McNAMARA, R. S.: "Report and Recommendations of the President to the Executive Directors on a Proposed Loan to Spain for an Education Project" (junio de 1970), AGA, Sección 5, Fondo 1.18, Caja 23307, Carpeta 2.

²⁷⁶ El préstamo, cuya tasa de interés anual era el 7%, tenía un plazo de amortización de veinte años, con un período de gracia de cinco. Las cuotas semestrales para la liquidación del crédito debían iniciarse el 15 de agosto de 1975 y finalizar en 1990.

²⁷⁷ Informe sobre la expansión cuantitativa del sistema educativo (1971), ACME, Carpeta 61765.

²⁷⁸ España. Decreto 3195/1970, de 22 de octubre, por el que se crea la Unidad administrativa para la gestión del programa al que se refiere el Convenio con el Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento. BOE, 9 de noviembre de 1970, núm. 268, p. 18119.

²⁷⁹ "Préstamo del Banco Mundial para Educación". ABC, 1 de julio de 1970, p. 24; "Préstamo del Banco Mundial a España". *La Vanguardia Española*, 1 de julio de 1970, p. 22.

General de Educación había sido aprobada en el Pleno de las Cortes en la sesión del 28 de julio y sancionada por Francisco Franco el 4 de agosto. Una legislación que nacía careciendo de recursos económicos para su aplicación, razón por la que desde ese mismo año las autoridades españolas iniciaron una nueva ronda de negociaciones destinada a obtener otro crédito del Banco Mundial.

3. LA BÚSQUEDA DE UN SEGUNDO PRÉSTAMO (1970-1972)

Díez Hochleitner era consciente de la necesidad de un mayor número de créditos exteriores para la modernización del sistema educativo. Por este motivo, presentó a los dirigentes del Banco Mundial las líneas generales de un segundo proyecto antes de la firma del primero: “La propuesta fue muy bien recibida [...] y tengo una esperanza muy segura de que, sin tardar mucho, se llegue a la firma de un nuevo convenio de préstamo por importe de 60 millones de dólares, el quíntuplo del primer préstamo”²⁸⁰.

Consciente de esta proposición, Laureano López Rodó -ministro y comisario del Plan de Desarrollo Económico y Social- aprovechó su visita a Washington en noviembre para plantear este asunto al propio McNamara. El político español insistió en que los recursos nacionales no eran garantía suficiente para alcanzar –y mantener- una tasa satisfactoria de crecimiento, aspecto por el que se aspiraba a seguir manteniendo la colaboración –especialmente en el terreno educativo- con la agencia. No obstante, McNamara, conocedor de los problemas que habían impedido la puesta en marcha de algunos proyectos, exigió que representantes de ambos lados acordasen de manera conjunta un programa de posibles proyectos a financiar en los próximos cuatros años, lo cual ayudaría a agilizar su aprobación –o rechazo-²⁸¹.

Con independencia de este nuevo acercamiento al Banco Mundial, a finales de 1970 no eran pocos los problemas que impedían una reforma educativa de amplio calado. En primer lugar, continuaba la tirantez entre el Ministerio de Hacienda y el MEC. Este último departamento mostraba su disconformidad ante el criterio -sustentado por el primero- de que los créditos

²⁸⁰ Carta de José Luis Villar Palasí a Laureano López Rodó (6 de noviembre de 1970), AGA, Sección 5, Fondo 1.18, Caja 23307, Carpeta 1.

²⁸¹ HORSLEY, N.: “Memorandum for the Record: Meeting of the Spanish Minister of Planning with Mr. McNamara – Bank Lending Program for Spain” (14 de enero de 1971), WBGA, RPRM, CCMF, WB IBRD/IDA 03 EXC-10-4549S, Folder 1771181.

obtenidos del exterior tenían que ser deducidos de las inversiones fijadas en el Plan de Desarrollo. Según Villar Palasí, este principio suponía un grave perjuicio que no sólo limitaba la renovación de la enseñanza, sino que también ponía en riesgo la ayuda exterior: “En las entidades de crédito no dejaría de influir de modo muy negativo la duda de proporcionar fondos para financiar proyectos que también podían ser ejecutados sin su cooperación”²⁸². En segundo lugar, numerosas dificultades internas –especialmente las limitaciones económicas así como los retrasos asociados a la presentación de ciertos proyectos- seguían impidiendo la aplicación de la Ley General de Educación, razón por la que el préstamo concedido en junio no se hizo efectivo hasta comienzos de 1971²⁸³.

Una de las figuras clave que inauguró una nueva ronda de negociaciones para la concesión de un segundo crédito en materia educativa fue Juan Carlos de Borbón, quien se reunió con el presidente del Banco Mundial durante su viaje a los Estados Unidos en enero de 1971. En ese momento el príncipe, que había sido designado sucesor de Franco en 1969, era valorado por las autoridades estadounidenses como la opción de cambio que implicaba menos riesgos para la estabilidad de España, aspecto de vital importancia para preservar sus intereses en el territorio (DELGADO GÓMEZ-ESCALONILLA, 2010: 116). Desconocemos en qué medida el respaldo norteamericano al príncipe Juan Carlos como pivote de una transición controlada influyó en las acciones posteriores a este encuentro, pero esa misma semana el subsecretario de Educación y Ciencia se reunió en las oficinas de la entidad para discutir un préstamo de 60 millones de dólares asociado a un segundo proyecto educativo. No obstante, desde el primer momento el Banco Mundial mostró su oposición a financiar la fracción dedicada a la EGB, concretamente un 13% del coste total²⁸⁴.

Otro elemento clave que promovió la preparación de un segundo convenio fue el viaje de McNamara, quien finalmente aceptó la invitación española tras numerosas insistencias. A pesar de que algunos periódicos sospecharon que su presencia en Madrid iba ligada a la firma de nuevos acuerdos, su único propósito –tal y como señaló tras su llegada a la capital el 27 de abril de 1971- era conocer de primera mano las limitaciones y necesidades del desarrollo español a

²⁸² Carta de José Luis Villar Palasí a Laureano López Rodó (6 de noviembre de 1970), AGA, Sección 5, Fondo 1.18, Caja 23307, Carpeta 1.

²⁸³ HARTWICH, D.: “Office Memorandum: Spain – Your Meeting with Don Laureano Lopez-Rodo, Minister of Planning” (13 de noviembre de 1970), WBGA, RPRM, CMCF, WB IBRD/IDA 03 EXC-10-4549S, Folder1771181.

²⁸⁴ BENJENK, M. P.: “Office Memorandum: Your Meeting with Don Juan Carlos de Borbón, Prince of Spain – Additional Remarks” (26 de enero de 1971), WBGA, RPRM, CMCF, WB IBRD/IDA 03 EXC-10-4549S, Folder1771181.

fin de perfilar mejor las futuras aportaciones del organismo²⁸⁵. A lo largo de tres jornadas, el presidente del Banco Mundial se reunió con un gran número de personalidades políticas, entre las que destacaron el propio Franco, el príncipe Juan Carlos, el almirante Luis Carrero Blanco – vicepresidente del Gobierno- y ministros como López Rodó, Monreal Luque o Villar Palasí. A su vez, pudo examinar la labor de la Agencia de Desarrollo Ganadero en Sevilla, mantener conversaciones con un amplio grupo de banqueros y entrevistarse con empresarios catalanes en la Cámara de Comercio, Industria y Navegación de Barcelona²⁸⁶.

No obstante, cabe preguntarse qué consecuencias tuvo este viaje en el ámbito educativo. Más allá de una reunión con el ministro de Educación y Ciencia, McNamara programó encuentros con representantes de distintas universidades, quienes subrayaron los principales problemas a resolver –especialmente la formación del profesorado-²⁸⁷. Un panorama que contribuyó a reafirmar su disposición a continuar favoreciendo una reforma educativa no sólo con aportaciones económicas destinadas a la construcción y equipamiento de infraestructuras, sino también con asesoramiento y asistencia técnica²⁸⁸. Sin duda, un renovado impulso a las negociaciones, que se materializó en el envío de una segunda misión de evaluación a España.

Las conversaciones se prolongaron hasta principios de abril de 1972, momento en que representantes del Banco Mundial y una delegación española –encabezada una vez más por Díez Hochleitner- llegaron a un acuerdo donde se acataba una de las exigencias impuestas por los primeros a lo largo del proceso: aquellas propuestas relacionadas directamente con la EGB quedaban eliminadas del proyecto²⁸⁹. Esta decisión suponía un cambio en relación a los objetivos perseguidos años atrás. A la hora de plantearnos qué motivó este nuevo rumbo, dos son las hipótesis que pueden ayudar a explicar este viraje, aunque su demostración se encuentra a la espera de datos más concluyentes.

Primero, la concesión de una nueva ayuda económica seguía generando reticencias entre los directores de la entidad debido al creciente desarrollo experimentado por la nación española.

²⁸⁵ McNAMARA, R. S.: "Remarks on Arrival in Spain" (27 de abril de 1971), WBGA, RPRM, *Statements, Speeches and Interviews* (SSI), WB IBRD/IDA 03 EXC-10-4547S, Folder 1772440; "No firmará ningún préstamo". *ABC*, 28 de abril de 1971, p. 70.

²⁸⁶ "Mr. McNamara's Visit to Spain. Itinerary" (abril de 1971), WBGA, RPRM, *Travel Briefings* (TB), WB IBRD/IDA 03 EXC-10-4540S, Folder 1772581.

²⁸⁷ "McNamara's Visit to Spain. Summary of Discussions" (mayo de 1971) p. 8, WBGA, RPRM, CMCF, WB IBRD/IDA 03 EXC-10-4549S, Folder 1771181.

²⁸⁸ "Estamos muy interesados en financiar la reforma educativa". *La Vanguardia Española*, 2 de mayo de 1971, p. 7.

²⁸⁹ Nota de la Secretaría del Banco Mundial sobre el estado de las negociaciones relativas al segundo préstamo (17 de abril de 1972), AGA, Sección 5, Fondo 1.18, Caja 23312, Carpeta 1.

Valorando en esta ocasión la reforma de la enseñanza primaria como una parcela que concernía exclusivamente al régimen franquista, se hizo una selección más específica con el fin de respaldar aquellas iniciativas dirigidas a promover cambios estructurales y políticos a corto plazo²⁹⁰. Segundo, el interés del presidente Richard Nixon por reducir su compromiso financiero en el exterior convirtió al Banco Mundial en un instrumento idóneo para preservar la influencia de la modernización en los asuntos internacionales (EKBLADH, 2009: 253). Bajo esta coyuntura, la preparación del posfranquismo obligaba a concentrarse en la formación de capital humano como estrategia destinada a influir en la futura estructura de la sociedad española, motivo por el que se priorizaron aquellas acciones relacionadas con la enseñanza superior y la formación profesional.

Finalmente, J. Burke Knapp –vicepresidente de la agencia- y José Vilarasau Salat –representante del Ministerio de Hacienda- firmaron el segundo convenio en Washington el 21 de junio, el cual fue publicado en el BOE de 5 de agosto²⁹¹. El programa, valorado en 152,5 millones de dólares, comprendía principalmente la edificación y equipamiento de 39 institutos de bachillerato, 37 centros de formación profesional, 1 escuela de ingeniería agrícola en Palencia y 1 universidad politécnica en Barcelona. La única iniciativa que podía influir –de manera indirecta- en la EGB era la construcción de 4 ICE dirigidos a la formación del profesorado, incluyendo las instalaciones de tres centros experimentales en Sevilla. Sin embargo, su presupuesto era uno de los más reducidos, concretamente 3,3 millones de dólares, es decir, un 2,7% del total²⁹².

El régimen franquista había conseguido un nuevo acuerdo con la entidad, aunque sus condiciones no acababan de satisfacer todas sus pretensiones. Más allá de la negativa a seguir financiando una mejora progresiva de los estudios primarios obligatorios, las aspiraciones económicas del MEC también se vieron mermadas. A pesar de que en un primer momento se había previsto un crédito superior, el Banco Mundial concedió 50 de los 152,5 millones de dólares, cuya entrada en vigor estaba prevista para el 15 de septiembre²⁹³. Estas circunstancias, sumadas a las dificultades mencionadas por algunas autoridades en la puesta en marcha de

²⁹⁰ BENJENK, M. P.: "Office Memorandum: Spain – Your Meeting with Don Enrique Fontana Codina, Minister of Commerce" (9 de marzo de 1971), WBGA, RPRM, CMC, WB IBRD/IDA 03 EXC-10-4549S, Folder 1771181.

²⁹¹ "Firma del préstamo del Banco Mundial para la educación española". ABC, 23 de junio de 1972, p.41.

²⁹² Coste del proyecto (30 de marzo de 1972), AGA, Sección 5, Fondo 1.18, Caja 23312, Carpeta 5.

²⁹³ El préstamo, cuya tasa de interés anual era el 7,25%, tenía un plazo de amortización de veinte años, con un período de gracia de cinco. Las cuotas semestrales para la liquidación del crédito debían iniciarse el 15 de agosto de 1977 y finalizar el 15 de febrero de 1992. *Ibíd*; BENJENK, M. P.: "Office Memorandum: Your Meeting with Don Juan Carlos de Borbón, Prince of Spain – Additional Remarks" (26 de enero de 1971), WBGA, RPRM, CMC, WB IBRD/IDA 03 EXC-10-4549S, Folder 1771181.

ciertos planes, nos hacen preguntarnos cómo se materializaron ambos convenios -1970 y 1972- en el sistema educativo y cuál fue su impacto real, especialmente en aquellos niveles inferiores.

4. OBJETIVOS Y REPERCUSIONES EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA

La Ley General de Educación configuró un período de enseñanza único, obligatorio y gratuito para todos los niños españoles entre seis y trece años –EGB-. Como consecuencia de ello, estudios de ámbito provincial comenzaron a señalar la necesidad de numerosos puestos escolares, situación que, agravada por el continuo crecimiento demográfico y las restricciones financieras, obligó a devaluar las estimaciones iniciales –tanto de calidad como de coste- relativas a la edificación de colegios dedicados a este ciclo de estudios primarios. Prueba de ello fue la concentración de las inversiones en los denominados “planes de urgencia”, desarrollados en lugares como Andalucía, Galicia, País Vasco o Madrid (VIÑAO, 1992: 50-52).

Bajo esta coyuntura, una de las prioridades del primer préstamo con el Banco Mundial fue la construcción y equipamiento de 19 centros de EGB, razón por la que se destinaron 8 de los 24 millones de dólares que constituían el presupuesto general del programa²⁹⁴. Dentro de las previsiones realizadas sobre esta iniciativa, conviene señalar algunos aspectos relativos a su coste y organización. Primero, cada uno de estos centros estaba valorado en 421.428 dólares, incluyendo mobiliario y equipo. Segundo, el edificio concebido albergaría 400 alumnos, que estarían repartidos en 22 secciones. Tercero, 27 profesores serían los encargados de impartir las distintas materias en estos colegios²⁹⁵. Por otra parte, los responsables del proyecto confeccionaron los futuros planes de estudio, donde se incentivó el aprendizaje de un idioma extranjero de manera obligatoria. A la hora de asignar el número de horas correspondientes por asignatura, ésta ocupaba con las matemáticas el segundo puesto -13% del tiempo total distribuido²⁹⁶.

²⁹⁴ El reparto de los 19 centros de EGB en territorio español iba a ser el siguiente: Almería, Badajoz, Barcelona, Bilbao, El Ferrol (2), Jaén, La Coruña (2), Lugo, Madrid (2), Orense, Pontevedra, Salamanca, San Fernando, Santiago (2), Vigo. “Programa de educación. Lista de centros del primer convenio” (1970), AGA, Sección 5, Fondo 1.18, Caja 23307, Carpeta 5.

²⁹⁵ Esquema sobre los centros que se crean en virtud del convenio con el Banco Mundial (1971), AGA, Sección 5, Fondo 1.18, Caja 23308, Carpeta 21.

²⁹⁶ Previsiones sobre los centros que se crean en virtud del convenio con el Banco Mundial (29 de marzo de 1971), AGA, Sección 5, Fondo 1.18, Caja 23308, Carpeta 21.

No obstante, no fueron pocos los problemas que acabaron retrasando su inicio y posterior impacto. Entre las causas de este aplazamiento, algunos informes del Banco Mundial señalaban la falta de coordinación dentro de la administración española, las continuas disputas políticas que mantenían algunas autoridades y la escasa eficiencia de algunos de los encargados del proyecto²⁹⁷. Junto a estas limitaciones, existieron otras cuestiones particulares que acrecentaron la demora de esta iniciativa. En junio de 1972, coincidiendo con la firma del segundo crédito, Manuel Utande -director de la unidad administrativa responsable del programa del Banco Mundial en el MEC- denunciaba que el Consejo de Ministros no hubiese aprobado todavía la creación legal de los centros comprendidos en el primer convenio, aspecto que reflejaba cómo casi dos años después de la firma del acuerdo la construcción de estos edificios no se encontraba en fase avanzada²⁹⁸.

A diferencia de aquellas medidas relacionadas con la EGB, los ICE tuvieron un impacto más indirecto en la infancia española. El 15 de agosto de 1969 fueron creadas estas instituciones en diferentes universidades españolas, que -bajo la coordinación del CENIDE- tenían como principales funciones la formación pedagógica del profesorado, el perfeccionamiento profesional de los docentes en ejercicio y el fomento de la investigación pedagógica²⁹⁹. A pesar de que poca información ha trascendido sobre el proceso de construcción de los 12 ICE relativos a los dos préstamos con la agencia internacional, ambos programas otorgaron la suma total de 6,29 millones de dólares³⁰⁰. Mientras que el primero concedió 2,99 para la edificación y equipamiento de 8 centros, el segundo mantuvo una cantidad similar -3,3- para los cuatro restantes³⁰¹. Estas cifras resultaban muy inferiores en comparación a las dirigidas a ámbitos como la EGB o el Bachillerato Unificado Polivalente (BUP), pero el Banco Mundial promovió otras actividades que repercutieron en estas instituciones.

²⁹⁷ "Spain. Relations with the Bank" (1971) p. 8, WBGA, RPRM, TB, WB IBRD/IDA 03 EXC-10-4540S, Folder 1772581.

²⁹⁸ Carta de Manuel Utande a la Dirección General de Ordenación Educativa (8 de mayo de 1972), AGA, Sección 5, Fondo 1.18, Caja 23307, Carpeta 5.

²⁹⁹ Informe del Seminario sobre Organización y Funciones de los ICE (mayo de 1969), AGA, Sección 5, Fondo 13, Caja 55/03687.

³⁰⁰ Los 8 ICE del primer convenio iban a edificarse en Barcelona, Granada, Madrid, Salamanca, Santiago, Valencia, Valladolid y Zaragoza. Por otra parte, los 4 del segundo fueron situados en Barcelona, Palencia, Sevilla y Valencia. "Programa de educación. Lista de centros del primer convenio" (1970), AGA, Sección 5, Fondo 1.18, Caja 23307, Carpeta 5; Coste del segundo proyecto (10 de marzo de 1972), AGA, Sección 5, Fondo 1.18, Caja 23312, Carpeta 5.

³⁰¹ *Ibíd.*

Una de las medidas más relevantes fue el programa de becas para el extranjero, cuya tramitación y gestión correspondía a la Oficina de Programas Internacionales del CENIDE. Estas subvenciones, las cuales iban destinadas a la formación de personal docente e investigador durante un período de 4 a 12 meses, superaban en ese momento a las sufragadas por la Fundación Ford o el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), aunque lo cierto es que no todas ellas iban encaminadas a dotar de personal idóneo a los ICE³⁰². Asimismo, en contraposición a las impresiones positivas que mostraron algunos representantes de la entidad durante los primeros años de implantación, la puesta en marcha del segundo crédito provocó que emergieran ciertas diferencias en torno al sistema de selección de los candidatos: "The balance of candidates under the first project was predominantly in favor of languages and liberal arts studies rather than science and mathematics as we had wished"³⁰³. Por esta razón, desde 1972 se exigió la puesta en marcha de un nuevo procedimiento administrativo que permitiese conceder un mayor control a la organización.

Otra iniciativa de cierta repercusión fue la asistencia técnica recibida en algunos de los ICE financiados por el Banco Mundial, más la ayuda económica en estos casos no siempre procedía del propio organismo. Uno de los casos más destacables fue el asesoramiento de un grupo de especialistas de las Universidades de Wisconsin-Madison y Stanford en Galicia. En virtud del primer convenio con el Banco Mundial, se había aprobado la construcción de 10 colegios de EGB y de 10 institutos de enseñanza secundaria, que iban a funcionar posteriormente como centros piloto y experimentales adscritos al ICE de la Universidad de Santiago de Compostela. Tras la subvención del viaje por parte de la Comisión de Intercambio Cultural Hispano-Norteamericana en 1973, estos expertos estudiaron las condiciones y necesidades reales del medio donde iban a instalarse los diferentes centros, al tiempo que asesoraban sobre temas como la confección de planes de estudio o la introducción de innovaciones pedagógicas³⁰⁴. No obstante, resulta llamativo que, al igual que en otros casos vinculados a la ayuda del Banco

³⁰² Entre 1971 y 1974, el CENIDE había concedido un total de 122 becas, de las cuales 53 habían sido financiadas por el Banco Mundial. "Becas CENIDE para la formación de personal docente e investigador en el extranjero" (1974), AGA, Sección 5, Fondo 1.18, Caja 23315, Carpeta 24.

³⁰³ Carta de J. J. Stewart, Jefe de la Sección de Educación y Proyectos en el Departamento de Europa, Próximo Oriente y Norte de África del Banco Mundial, a Manuel Utande (13 de diciembre de 1972), AGA, Sección 5, Fondo 1.18, Caja 23315, Carpeta 24.

³⁰⁴ Carta de José Ramón Masaguer, rector de la Universidad de Santiago de Compostela, a M^a Ángeles Galino, directora general de Ordenación Educativa (13 de febrero de 1973), ACME, Caja 77926.

Mundial, aún no se hubiera iniciado la construcción de estas instalaciones, cuya entrada en funcionamiento se había aplazado hasta el año académico 1973-74³⁰⁵.

CONCLUSIONES

El estudio de la búsqueda de un respaldo del Banco Mundial que garantizase la implantación de una reforma educativa en España permite valorar la labor fundamental de Díez Hochleitner entre 1968 y 1972. Amparado por su experiencia en distintos organismos internacionales, esta figura se convirtió en un *go-between* entre ambas partes, cuya presencia resultó indispensable a fin de preservar los intereses españoles.

Frente a aquellos planteamientos que han defendido el carácter impositivo que tuvo la expansión de los principios de la modernización bajo el liderazgo estadounidense, el análisis de las conversaciones entre el régimen franquista y este organismo, cuyo capital era principalmente de procedencia norteamericana, refleja cómo los dirigentes españoles fueron los principales interesados en utilizar los créditos otorgados por la agencia como instrumento para planificar la transformación del sistema educativo³⁰⁶. De hecho, frente a las reticencias de algunos directores ejecutivos del Banco Mundial, ministros como Monreal Luque defendieron que los programas a fomentar en España podían servir de modelo para futuras actividades de la entidad en el Tercer Mundo³⁰⁷.

En cuanto a los propósitos perseguidos por la organización presidida por McNamara, su política se fue modificando a lo largo de las negociaciones. Conforme los síntomas de liberalización económica iban alcanzando una mayor visibilidad en la sociedad española, representantes del Banco Mundial se vieron en la necesidad de exigir dos condiciones para la concesión de futuros créditos. Primero, una selección específica de aquellos proyectos que fomentasen cambios significativos de naturaleza estructural. Segundo, la búsqueda de una

³⁰⁵ *Ibíd.*

³⁰⁶ Carta de José Luis Villar Palasí a Fernando María Castiella, ministro de Asuntos Exteriores (22 de marzo de 1969), ACME, Caja 61727; Declaraciones de Juan José Espinosa San Martín en rueda de prensa (23 de septiembre de 1969), ACME, Caja 61759.

³⁰⁷ "Toast by Minister of Finance of Spain" (30 de abril de 1971), WBGA, RPRM, SSI, WB IBRD/IDA 03 EXC-10-4547S, Folder 1772440.

financiación exterior complementaria³⁰⁸. Sin embargo, estos requisitos no evitaron finalmente la adjudicación de préstamos educativos.

Asimismo, los objetivos entre el primer y segundo crédito se modificaron de manera notable. Mientras que inicialmente el Banco Mundial respaldó todas aquellas iniciativas destinadas a la enseñanza primaria –aspecto que enlazaba con la nueva política de “redistribución con crecimiento”–, sus preferencias se modificaron a partir de los años setenta, incidiendo especialmente en aquellos proyectos que influyesen a corto plazo en las instituciones españolas³⁰⁹. Prueba de ello es que el programa financiado en 1972 se destinó en gran medida a la construcción y equipamiento de institutos de bachillerato y centros de formación profesional.

En último lugar, la materialización de ambos convenios estuvo condicionada por algunos contratiempos. Uno de los principales problemas fue la demora sufrida por los proyectos, aspecto que modificó las previsiones fijadas en 1970 y 1972. Mientras que el primer préstamo se pospuso hasta enero de 1971, el segundo no entró en vigor hasta finales de diciembre de 1972. Una situación que provocó la reducción de las inversiones anuales, las cuales se prolongaron más allá de 1977³¹⁰. Junto a este obstáculo, la falta de coordinación a nivel administrativo, las controversias políticas –especialmente las tensiones entre el Ministerio de Hacienda y el MEC en relación a los créditos exteriores y su deducción de las inversiones asignadas en el Plan de Desarrollo- o la escasa preparación del personal pudieron provocar que las iniciativas programadas no acabasen respondiendo de manera urgente a las necesidades del momento³¹¹.

Debido a estas dificultades, cabe suponer que, a la espera del examen de nuevas fuentes primarias, durante los primeros años el impacto real –directo e indirecto- de los préstamos en los niveles inferiores de la educación no cumplió las expectativas generadas a lo largo de su proceso de negociación. A pesar de los resultados positivos que obtuvieron medidas como el programa de becas destinado a la formación de personal docente e investigador en el extranjero, las previsiones iniciales fueron devaluadas como consecuencia de las restricciones económicas, el incumplimiento del calendario prefijado, etc. Una situación que permite vislumbrar la razón por

³⁰⁸ “McNamara’s Visit to Spain. Summary of Discussions” (mayo de 1971) p. 1, WBGA, RPRM, CMCF, WB IBRD/IDA 03 EXC-10-4549S, Folder1771181.

³⁰⁹ “Spain – Country Program Paper” (1971) p. 15, WBGA, RPRM, TB, WB IBRD/IDA 03 EXC-10-4540S, Folder 1772581.

³¹⁰ Presupuestos del primer programa educativo (1972-1973), AGA, Sección 5, Fondo 1.18, Caja 23307, Carpeta 9; Presupuestos del segundo programa educativo (1973), AGA, Sección 5, Fondo 1.18, Caja 23312, Carpeta 8.

³¹¹ “Spain. Relations with the Bank” (1971) pp. 7-8, WBGA, RPRM, TB, WB IBRD/IDA 03 EXC-10-4540S, Folder 1772581.

la que los rendimientos del proyecto educativo financiado por el Banco Mundial no empezaron a ser vislumbrados hasta la segunda mitad de los años setenta. Sólo futuros estudios ayudarán a esclarecer si tanto esta ayuda como otras recibidas por distintos actores internacionales garantizaron el cumplimiento de lo dispuesto en la Ley General de Educación o si, por el contrario, todas ellas no fueron más que *much ado about nothing*.

BIBLIOGRAFÍA

- ALACEVICH, M. (2009). *Political Economy of the World Bank. The Early Years*. Stanford: Stanford University Press.
- BLESSING, B. (2006). *The Antifascist Classroom. Denazification in Soviet-occupied Germany, 1945-1949*. New York: Palgrave Macmillan.
- CAVALIERI, E. (2014). *España y el FMI. La integración de la economía española en el sistema monetario internacional, 1943-1959*. Madrid: Banco de España.
- DELGADO GÓMEZ-ESCALONILLA, L. (2010). "After Franco, What? La diplomacia pública de Estados Unidos y la preparación del posfranquismo", en Martín García, Ó. J. y Ortiz Heras, M. (coords.). *Claves internacionales en la Transición española*. Madrid: Catarata, pp. 99-127.
- (2015a). "Modernización y 'globalismo nacionalista'", en *Historia y Política*. Madrid: CEPC, núm. 34, pp. 13-26.
- (2015b). "Modernizadores y tecnócratas. Estados Unidos ante la política educativa y científica de la España del desarrollo", en *Historia y Política*. Madrid: CEPC, núm. 34, pp. 113-146.
- DÍEZ HOCHLEITNER, R. (1992). "La reforma educativa de la LGE de 1970. Datos para una crónica", en *Revista de Educación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, núm. extra., pp. 261-278.
- DORN, C. Y GHODSEE, K. (2012). "The Cold War Politicization of Literacy: Communism, UNESCO, and the World Bank", en *Diplomatic History*, 36. New York: Oxford University Press, pp. 373-398.
- EKBLADH, D. (2009). *The Great American Mission. Modernization and the Construction of an American World Order*. Princeton: Princeton University Press.
- GONZÁLEZ CUEVAS, P. C. (2007). "La derecha tecnocrática", en *Historia y Política*. Madrid: CEPC, núm. 18, pp. 23-48.
- IMMERMAN, R. H. Y GOEDDE, P. (2013). *The Oxford Handbook of the Cold War*. Oxford: Oxford University Press.
- KALINOVSKY, A. Y DAIGLE, C. (2014). *The Routledge Handbook of the Cold War*. London: Routledge.
- LATHAM, M. E. (2003). "Modernization, International History, and the Cold War World", en Engerman, D. C. et al. (eds.). *Staging Growth. Modernization, Development, and the Global Cold War*. Amherst: University of Massachusetts Press, pp. 1-22.
- MARTÍN GARCÍA, Ó. J. (2015). "Una utopía secular. La teoría de la modernización y la política exterior estadounidense en la Guerra Fría", en *Historia y Política*. Madrid: CEPC, núm. 34, pp. 27-52.

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1969). *La educación en España. Bases para una política educativa*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- PARDO, R. (2015). "Las dictaduras ibéricas y el aliado americano en clave de modernización, 1945-1975", en *Historia y Política*. Madrid: CEPC, núm. 34, pp. 147-179.
- PEACOCK, M. (2014). *Innocent Weapons. The Soviet and American Politics of Childhood in the Cold War*. Chapel Hill: University of North Carolina Press.
- PUELLES BENÍTEZ, M. (1992). "Tecnocracia y política en la reforma educativa de 1970", en *Revista de Educación*, número extra. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, pp. 13-29.
- STAPLES, A. L. S. (2006). *The Birth of Development. How the World Bank, Food and Agriculture Organization, and World Health Organization Changed the World, 1945-1965*. Kent: Kent State University Press.
- VARELA, M. (1965). *Organización económica internacional*. Barcelona: Ariel.
- VIÑAO, A. (1992). "La Educación General Básica entre la realidad y el mito", en *Revista de Educación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, núm. extra., pp. 47-71.

UNIVERSIDADES PARA EL PUEBLO. LA TRANSFERENCIA DEL MODELO ALEMÁN DE UNIVERSIDAD POPULAR EN LA ESPAÑA DEMOCRÁTICA, 1979-1986³¹²

CARLOS SANZ DÍAZ (*Universidad Complutense de Madrid*)

Resumen

Con la elección de los ayuntamientos democráticos a partir de 1979 resurgió en España la creación de Universidades Populares (UU.PP.) como centros de formación continua, animación sociocultural y fomento de la creatividad artística y artesanal para adultos. Estos centros debían poco a la tradición española de universidad popular desarrollada entre 1901 y 1939, ya que sus referentes estaban en el modelo de la *Volkshochschule* alemana que floreció en las décadas de 1960 y 1970, así como en otras experiencias europeas, que activistas sindicales y políticos españoles habían conocido en primera persona a través de la emigración en Alemania y otros países. Este trabajo reconstruye el papel de algunos de estos activistas, situados en puestos clave de los partidos políticos y sindicatos de la España democrática, en la transferencia de un modelo alemán y europeo de universidad popular que, para ellos, constituía una pieza esencial en la modernización y democratización del acceso a la educación y la cultura.

Palabras clave: Universidades Populares, Educación de adultos, Transferencia cultural, Europeización, España, Transición democrática, Partido Socialista Obrero Español, República Federal de Alemania.

Abstract

The democratic election of city councils in Spain in 1979 resulted in a revival of Folk High Schools as centers founded for lifelong learning, cultural activities and promotion of artistic and craft creativity among adults. These emerging centers owed little to the Spanish tradition of Folk High Schools developed between 1901 and 1939. Inspiration for the new Spanish Folk High Schools came instead from the German *Volkshochschule* that flourished in the 1960s and 1970s, as well as from other European models experienced first-hand by Spanish union activists and

³¹² Este trabajo se ha desarrollado en el marco del proyecto de investigación *La modernización del sistema educativo y científico español en su dimensión internacional, 1953-1986* (Ministerio de Economía y Competitividad, HAR2014-58685-R). Agradezco la ayuda recibida para su realización por parte de las siguientes instituciones: Archivo de la Fundación Pablo Iglesias, Archivo de la Fundación Francisco Largo Caballero, Archivo Municipal de San Sebastián de los Reyes, y Federación Española de Universidades Populares (FEUP). Esta última entidad me invitó a acudir a su XII Congreso y Jornadas Técnicas en Dos Hermanas (Sevilla) los días 8 y 9 de abril de 2016, donde representantes de UUPP de toda España tuvieron la generosidad de compartir sus recuerdos e impresiones conmigo. A ellos les dedico este artículo, de cuyo contenido soy el único responsable.

budding politicians through emigration in Germany and other countries. This paper reconstructs the role that some of these activists, placed in key positions of political parties and trade unions, played in the transfer to Spain of a European and German model of Folk High School that they deemed essential in the modernization and democratization of access to education and culture.

Keywords: Folk High Schools, Adults Education, Cultural Transfer, Europeanization, Spain, Democratic Transition, Spanish Socialist Workers' Party, Federal Republic of Germany.

INTRODUCCIÓN

Con la elección de los ayuntamientos democráticos en abril de 1979 resurgió en España la creación de Universidades Populares (UUPP) como centros de educación continua, animación sociocultural y fomento de la creatividad artística y artesanal para adultos. Estos centros debían poco a la tradición española de universidad popular desarrollada entre 1901 y 1939 y erradicada abruptamente por la dictadura franquista. Los referentes de las nuevas UUPP estaban en el modelo de la *Volkshochschule* alemana que floreció en las décadas de 1960 y 1970, así como en otras experiencias europeas, que activistas sindicales y políticos españoles habían conocido en primera persona a través de la emigración en Alemania y otros países en esos mismos años.

Este estudio reconstruye el papel que algunos de estos activistas, situados en puestos clave de los partidos políticos y sindicatos de la España democrática, desempeñaron en la transferencia de un modelo alemán y europeo de universidad popular que, para ellos, constituía un instrumento esencial para la modernización y democratización del acceso a la educación y la cultura de amplias capas de la población. Con ello se pretende realizar una modesta contribución a la historia de la modernización educativa de España desde una perspectiva transnacional, centrándose en una modalidad de enseñanza poco estudiada y alejada por lo general de decisiones políticas de alto nivel, de ambiciosos programas internacionales y de la actuación de líderes o creadores de opinión. Pese a ello, este trabajo aspira a mostrar que la difusión en España de modelos internacionales de Universidad Popular partiendo de sus características específicas como el foco en la educación de adultos y la animación sociocultural, la metodología participativa, la atención prioritaria a los más desfavorecidos culturalmente, y el anclaje

institucional en los municipios, fue una faceta más de un proceso general de apertura, internacionalización e innovación del sistema educativo español.³¹³

1. EL SURGIMIENTO DE LAS UNIVERSIDADES POPULARES EN LA NUEVA ETAPA DEMOCRÁTICA ¿TRADICIÓN HISTÓRICA O TRANSFERENCIA TRANSNACIONAL?

Las Universidades Populares surgieron en Europa bien avanzada la segunda mitad del siglo XIX como parte del movimiento obrero, con el objetivo de proporcionar una formación general, política y profesional a las clases trabajadoras. El modelo, creado originariamente en Dinamarca por iniciativa del maestro, político, pastor luterano y escritor Nikolaj Frederik Severin Grundtvig, se extendió en primer lugar principalmente por los países escandinavos y de lengua alemana en los últimos años del siglo XIX. En España las Universidades Populares, inspiradas en los precedentes de Europa central y septentrional, surgieron a comienzos del siglo XX impulsadas por krausistas y regeneracionistas, siendo la de Oviedo, creada en 1901, la primera de ellas, a la que seguirían Gijón, Avilés y la Felguera (1902), Valencia (1903), Madrid (1904-1911), Sevilla (1905-1910), La Coruña (1906-1911), etc.

Tras unos años de estancamiento, la II República trajo una revitalización de este modelo y se alentó la creación de nuevas Universidades Populares (Cartagena 1931, Madrid 1932, Sevilla 1933...) en medio de un clima general de renovación educativa que tendría en las Misiones Pedagógicas y la Institución Libre de Enseñanza sus instituciones más emblemáticas (MORENO MARTÍNEZ, 2008: 32-34). A partir de 1936/1939 el franquismo puso abruptamente fin a las UUPP, sin que realizaciones puntuales del nuevo régimen como los cursos de Promoción Profesional Obrera o de la efímera Pequeña Universidad (1965-1967) proporcionaran una respuesta suficiente a las amplias necesidades de formación permanente y de adultos de la España de entonces (MORENO MARTÍNEZ y SEBASTIÁN VICENTE, 2010). Las realizaciones de la dictadura estaban por lo demás, en cuanto a concepción, objetivos y métodos, muy lejos de la floreciente

³¹³ La historia de las Universidades Populares en la actual etapa democrática en España está por escribir. Quienes más han contribuido a su reconstrucción han sido Pedro Luis Moreno Martínez (cuyas contribuciones se citan en distintos lugares de este trabajo) y, desde el punto de vista del testigo y protagonista, Juan Manuel Puente, quien ha dejado una serie de análisis y testimonios muy relevantes (Puente 1982a, 1982b, 1983, 1989). Desde una perspectiva sociológica contamos con el trabajo de Hernández Briceño (1989).

realidad de la educación de adultos de inspiración democrática que se expandió por Europa occidental a partir de 1945.³¹⁴

En Europa las Universidades Populares habían entrado entre tanto en una nueva etapa, en especial en los países vencidos en la Segunda Guerra Mundial. En Alemania las potencias ocupantes pusieron esta modalidad de formación de adultos al servicio de la desnazificación y la reeducación de la población en valores democráticos (BORINSKI, 1954). La República Federal se llenó de Universidades Populares (*Volkshochschulen*), instituciones públicas sin ánimo de lucro, dependientes de los gobiernos municipales que ofrecían cursos muy variados a precios asequibles y no expedían títulos oficiales (KÖTTGEN, DOLFF y KÜCHENHOFF, 1962; HÜRTE y BECKEL, 1966; KNOLL, 1972). Las Volkshochschulen se convirtieron en una presencia cotidiana y ubicua en el panorama sociocultural de los ciudadanos de la República Federal de Alemania hasta el punto de que, en los años 1980s, cinco millones de estudiantes, trabajadores/as, amas de casa, jubilados, etc. asistían a cursos en los 3.000 centros existentes en el país, donde la Volkshochschule era ya la principal modalidad de educación permanente y de adultos (OLBRICH, 2001).

Muchos españoles conocieron por primera vez una Universidad Popular como emigrantes laborales en Alemania, Suiza, Francia y otros países europeos en los años sesenta y setenta, a través de los cursos de idiomas para extranjeros y de otras materias que ofrecían estas instituciones. La experiencia fue especialmente relevante en Alemania, donde los españoles se integraron de forma notable en la vida social y educativa del país con el apoyo de los sindicatos locales y de otras instituciones como la Cáritas alemana (*Deutscher Caritasverband*), generando un denso tejido asociativo (SANZ DÍAZ, 2010; MUÑOZ SÁNCHEZ, 2012b). Posteriormente, por el mecanismo del retorno, algunas de las experiencias adquiridas en la emigración revirtieron en el panorama cívico de la España del tardofranquismo y la etapa democrática. La importación del modelo alemán de Universidades Populares sería precisamente una de las principales contribuciones traídas de Alemania por activistas sindicales y políticos de la emigración (SANZ DÍAZ y DRESCHER, 2011: 211-212).

Cuando Ignacio Sotelo, exiliado formado en los años sesenta en Colonia y Berlín y por entonces en excedencia de su cátedra de Ciencia Política de la Universidad Libre de esta última ciudad, fue nombrado Secretario de Cultura en la Ejecutiva del Partido Socialista Obrero Español

³¹⁴ ARROGANTE LÓPEZ, V.: "Las Universidades Populares en España", s.d., p. 3. Archivo de la Fundación Pablo Iglesias, 130-A-3-6.

(PSOE) en el Congreso XXXVIII de mayo 1979, una de sus prioridades fue trasplantar a los municipios españoles el modelo alemán de universidad popular como sistema de formación de adultos, al objeto de democratizar el acceso a la formación y la cultura.³¹⁵ La base institucional conseguida en las elecciones municipales de marzo de aquel año, que dieron a los socialistas el acceso a numerosas alcaldías en los primeros ayuntamientos democráticos en toda España, y la ayuda financiera de la Fundación Friedrich Ebert, permitieron la puesta en marcha del Proyecto Universidad Popular por parte del PSOE ese mismo año (JÜTTE, 2000).

Una pieza clave en este proyecto fue el socialista Juan Manuel Puente, llamado a España por Sotelo. Emigrado económico en Frankfurt en los años sesenta, Puente había comenzado a colaborar con la Volkshochschule de esta ciudad, dirigida por aquel entonces por el socialdemócrata Fred Gebhard. Por las aulas de esta institución pasaban cada año 60.000 personas, de una población de 670.000 residentes que contaba por entonces Frankfurt.³¹⁶ Con el tiempo, Juan Manuel Puente llegaría a ser director del departamento de extranjeros de esta Universidad Popular. De regreso a España, Sotelo encargó a Puente en marzo de 1980 la elaboración de un proyecto de UU.PP. “como centros de educación de adultos y de animación sociocultural con base institucional en los Ayuntamientos”. Dada la escasez de antecedentes de este tipo de enseñanza en España, la lejanía temporal de las experiencias previas que se habían interrumpido 40 años atrás, y el protagonismo de una nueva generación de cuadros jóvenes en el PSOE, el proyecto de los socialistas se basaba explícitamente en adaptar a las características de los municipios españoles “las experiencias y los modelos coronados por el éxito en otras zonas del ámbito europeo”.³¹⁷ Durante abril y mayo de 1980 Puente discutió el proyecto con otros socialistas, educadores, animadores socioculturales, los secretarios de Cultura de las federaciones, y con alcaldes y concejales.³¹⁸ El texto resultante fue editado y distribuido finalmente por la Secretaría de Cultura del PSOE.³¹⁹

El siguiente paso fue localizar municipios idóneos en los que poner en marcha UUPP como experiencias pilotos. Se eligió San Sebastián de los Reyes (Madrid), Elche (Alicante) y Puerto

³¹⁵ Entrevista a Ignacio SOTELO MARTÍNEZ (Berlín, 24 y 25 de noviembre de 2010), Archivo de la Fundación Pablo Iglesias: *Archivo Oral del Sindicalismo Socialista*.

³¹⁶ EL PAÍS (26 de julio de 1983). “Madrid tendrá el próximo año una universidad popular”, *El País*.

³¹⁷ PSOE: “Fomento de Universidades Populares en los municipios socialistas. Un proyecto en marcha de la Secretaría Federal de Cultura”. S.d. [1980], Archivo de la Fundación Pablo Iglesias, 73-G-10-1.

³¹⁸ S.a. [PUENTE, J.M.]: “Proyecto ‘Universidades Populares’” (1982). Archivo de la Fundación Pablo Iglesias, 131-A-4-1.

³¹⁹ PSOE: “Universidades Populares. Un proyecto de formación de adultos para los ayuntamientos democráticos”. S.d. [1982], Archivo de la Fundación Francisco Largo Caballero, 3569-2.

Llano (Ciudad Real), municipios de tamaño medio que se consideraban representativos de un gran número de ciudades españolas, en los que el PSOE gobernaba con mayoría absoluta, y cuyos alcaldes y grupos municipales tenían la voluntad política y las posibilidades materiales de impulsar esta iniciativa. En San Sebastián de los Reyes resultó decisiva la implicación del alcalde socialista (1979-1991) Adolfo Conde Díez, emigrado en 1961 con veinticinco años a Alemania, trabajador en sendas empresas en Grossauheim y Steinheim cerca de Frankfurt y, entre 1969 y 1977 y por intermediación de Juan Manuel Puente, funcionario de los sindicatos alemanes al servicio de los españoles en el centro de asesoramiento que la Federación Sindical Alemana acababa de abrir en Frankfurt. Regresado a España en 1977 con treinta y nueve años (dieciséis de ellos vividos en la emigración), Puente trabajó en la organización de la UGT en la sede confederal antes de dar el salto a la política municipal en las filas del PSOE.³²⁰

Bajo el impulso de Conde y Puente, en octubre de 1980 se puso en marcha la Universidad Popular de San Sebastián de los Reyes, considerada la primera de la nueva etapa democrática de España. Para atender a la población de este municipio de 35.000 habitantes a 18 kilómetros de Madrid, aquejada de un bajo nivel de formación, y partiendo de las experiencias de otros países,³²¹ la UP ofrecía a mayores de 14 años cursos de idiomas, informática, mecanografía, taquigrafía, administración, cultura general, y actividades de formación artística y lúdica, incluyendo ciclos sobre temas de actualidad y debates (AYUNTAMIENTO DE SAN SEBASTIÁN DE LOS REYES, 1990). El éxito de esta experiencia pionera, evidenciado en la aceptación popular de la oferta formativa, sirvió para poner en marcha, en abril de 1981, la UP de Puertollano y la de Elche en octubre del mismo año. Poco después comenzaban a funcionar o estaban a punto de hacerlo las UUPP de Gijón (Asturias), Cartagena (Murcia), Villalba (Madrid), Vigo (Pontevedra) y Albacete (surgida originalmente como Escuela Popular), así como las de Zaragoza capital y Tauste (Zaragoza), y a través de las diputaciones provinciales, las de Murcia y Madrid, a las que se añadieron 20 más en 1982, 17 en 1983, 16 en 1984 y otras cuantas, ya con tendencia decreciente, en los años siguientes.³²²

³²⁰ Entrevista a Adolfo CONDE DÍEZ (San Sebastián de los Reyes, Madrid), 20 de diciembre de 2010). Archivo de la Fundación Francisco Largo Caballero, *Archivo Oral del Sindicalismo Socialista*.

³²¹ "Moción del grupo de concejales del PSOE sobre proyecto de creación de Universidades Populares, San Sebastián de los Reyes" (15 de julio de 1980). Archivo Municipal de San Sebastián de los Reyes, Legajo 1684, exp. 16. "El proyecto de Universidades Populares", Archivo Municipal de San Sebastián de los Reyes (S.d.: 1980), Legajo 1684, exp. 16.

³²² "Historia de las UUPP", *Documentos de Trabajo del III Congreso de Universidades Populares* (S.d.: 1987). Archivo de la Federación Española de Universidades Populares, Caja III Congreso UUPP 1987.

El balance de las primeras experiencias fue netamente positivo, como valoraba Puentes poco después, subrayando que las UUPP eran una forma de acercar España a Europa y de acabar con el retraso que sufría el país en materia educativa tras cuarenta años de franquismo: “hemos dado con el momento histórico justo para poner en marcha lo que en los países democráticos viene ya funcionando ininterrumpidamente desde hace decenios”.³²³

La estandarización del tipo de Universidad Popular que impulsó el PSOE, surgido en el municipio y basado en unas características comunes y reconocibles, permitía singularizar este modelo y capitalizar su éxito respecto de otras modalidades formativas coetáneas, alternativas y en ocasiones potencialmente competidoras, que tuvieron desigual éxito en el efervescente contexto del activismo social, cultural y educativo de la España de la transición.³²⁴ Entre ellas destacaron, por su carácter pionero, la Universidad Popular de Rekaldeberri, en Bilbao, que echó a andar con planteamientos específicos en 1975;³²⁵ la experiencia coetánea de Universidad Popular en el barrio barcelonés de San Adrià de Besòs; los Centros Cívicos, especialmente representados en Cataluña; las Escuelas de Formación de Adultos; los Centros Culturales o Casas de la Cultura; las Escuelas Campesinas; y las Escuelas Populares.³²⁶

2. LA EXPANSIÓN Y RACIONALIZACIÓN DE UN MODELO DE ÉXITO: LA FEDERACIÓN ESPAÑOLA DE UNIVERSIDADES POPULARES Y SU VERTIENTE INTERNACIONAL

Para 1982 las UUPP eran una realidad en expansión y Juan Manuel Puentes preparaba la institucionalización de lo que hasta entonces había sido un proyecto en gran medida personal en la que él había llevado, según un informe interno, “todo el peso de la elaboración técnica del proyecto, y el contacto y asesoramiento de ayuntamientos y diputaciones, la formación de equipos de formadores, etc.” Los siguientes pasos a dar incluían cuatro tipos de actuaciones: 1) continuar y ampliar los contactos establecidos; 2) propiciar la intervención de la Administración

³²³ S.a. [PUENTE, J.M.], “Proyecto ‘Universidades Populares’”, s.d. [1982]. Archivo de la Fundación Pablo Iglesias, 131-A-4-1.

³²⁴ Para los movimientos sociales en la transición a la democracia en España remitimos a QUIROSA-CHEYROUZE MUÑOZ (2012).

³²⁵ BARCIA, E.S. (14 de enero de 1978). “La Universidad Popular de Rekaldeberri, una experiencia crítica de la cultura oficial”. *El País*. Véase también UNIVERSIDAD POPULAR DE REKALDEBERRI (1977).

³²⁶ “Cuadernos de Trabajo para el III Congreso de la FEUP”. Archivo de la Federación Española de Universidades Populares, Caja III Congreso UUPP 1987.

Central mediante leyes específicas “como sucede en los demás europeos” o subvenciones; 3) potenciar la coordinación creando federaciones provinciales, autonómicas y estatal de UUPP; y 4) formar equipos capaces de poner en marcha nuevas UUPP organizando cursillos sobre la filosofía de las UUPP y sobre técnicas concretas como las dinámicas de grupos, animación socio-cultural y programación. A propuesta de Puente,³²⁷ la Fundación Pablo Iglesias, creada en 1976 y financiada gracias a la alemana Fundación Friedrich Ebert, fue el marco institucional que encuadraría el proyecto de Universidades Populares.³²⁸ Paralelamente y a iniciativa de Ignacio Sotelo se creó CESPA (Centro de Estudios de Pedagogía Social y de Animación Sociocultural, con sede en Madrid), una “sociedad” sostenida por el PSOE, pero que hacia el exterior proporcionaba la apariencia de independencia necesaria para conseguir financiación de las instituciones para el proyecto de Universidades Populares y atraer al mismo a una pluralidad de actores no necesariamente identificados con el partido de Felipe González.³²⁹

Al frente de CESPA y con un reducido equipo de trabajo, Puente coordinó el comité organizador del Congreso constitutivo de la Federación Española de Universidades Populares (FEUP). El congreso se celebró en Murcia los días 18 y 19 de diciembre de 1982 y fue la primera reunión formal de los responsables de todas las UUPP a nivel estatal. En él participaron delegados de 21 de los 25 centros existentes en el momento en toda España.³³⁰ En la andadura inicial de la FEUP la dependencia de la federación respecto a los servicios de CESPA fue total, hasta el punto de que Juan Manuel Puente fue nombrado Director Gerente de la FEUP en la primera reunión de la Junta Rectora de la Federación, con el encargo de asumir todas las tareas técnico-pedagógicas de la misma hasta que esta dispusiera de medios económicos necesarios.³³¹ Como presidente de la FEUP fue elegido el catedrático de Pedagogía de la Universidad Autónoma de Madrid Adalberto Ferrández Arenaz.

Desde el núcleo de la FEUP, Puente reclutó a partir de marzo de 1983 a un núcleo de estrechos colaboradores integrados en el denominado Equipo Técnico-Pedagógico (ETP). Bajo la coordinación de Juan Manuel Puente, el ETP llegó a contar ya al año siguiente con una docena de pedagogos, animadores socio-culturales y personal de apoyo.

³²⁷ *Ibidem*.

³²⁸ PSOE: “Proyecto del Área de Cultura para 1982”. Archivo de la Fundación Pablo Iglesias, 72-H-6.

³²⁹ “II Congreso Federación Universidades Populares”, s.d. [1985]. Archivo de la Fundación Pablo Iglesias, FPI 116-G-6-1.

³³⁰ LLORENS, I. (20 de diciembre de 1982). “Constituida en Murcia la Federación Española de Universidades Populares, con 21 centros”. *El País*.

³³¹ “Informe del Consejo de Gerencia de la FEUP a todas las UU.PP.”. S.d. [mayo de 1983], Archivo de la Fundación Pablo Iglesias, 131-A-4-1.

El Equipo Técnico-Pedagógico pasó a ser desde su creación el motor responsable de expandir el modelo de Universidad Popular por toda España y de garantizar la calidad y coherencia del proyecto. Para ello desarrolló dos tareas básicas: asesorar a los ayuntamientos, las diputaciones provinciales y los gobiernos autonómicos de cara a la creación de nuevas UUPP; y prestar servicios técnico-pedagógicos a las ya existentes mediante reuniones, seminarios, formación de educadores y publicación y difusión de documentos e informes.³³² Se trataba de enseñar a los responsables que quisieran tomar esa iniciativa a nivel local qué pasos había que dar para crear una Universidad Popular, cuál era el proyecto formativo y de animación socio-cultural subyacente y cómo organizar este tipo de centros desde el punto de vista pedagógico y administrativo.

Aunque se trataba de un proyecto surgido del PSOE, el modelo se basaba en que las UUPP fueran funcional y orgánicamente independientes del partido, manteniendo una apariencia de neutralidad política. Este aspecto era muy importante para alcanzar a un público tan amplio como fuera posible y evitar que las UUPP fueran percibidas como una marca politizada o alineada con una opción ideológica determinada, en un contexto en que los socialistas disputaban la hegemonía cultural de la España democrática a otras fuerzas postfranquistas, especialmente al Partido Comunista de España.³³³ Sin mencionar a rivales ideológicos concretos, la importancia de la apariencia de neutralidad política era señalada por José María Maravall, miembro de la Comisión Ejecutiva Federal quien llegaría a ser Ministro de Educación y Ciencia en el primer gobierno socialista de 1982. En el proyecto del Área de Cultura del PSOE para 1982, Maravall afirmaba que el papel del partido consistía en “fomentar e impulsar las iniciativas, orientarlas y dirigir las, [y] en promover su coordinación”, desarrollando una función asistencial y de apoyo que incluía desde la elaboración de material didáctico y pedagógico hasta la realización de reuniones de evaluación. No se trataba de que el PSOE creara sus UUPP, sino de ayudar a que las crearan los ayuntamientos y diputaciones provinciales en las que los socialistas tenían mayoría.³³⁴ A ello contribuyó a través de publicaciones, jornadas, seminarios en la Escuela Jaime Vera de formación del partido, y de reuniones de coordinación entre los

³³² FEDERACIÓN ESPAÑOLA DE UNIVERSIDADES POPULARES: “Memoria de la gestión de la Junta Rectora (enero 1983-septiembre 1984)”. Archivo de la Federación Española de Universidades Populares, Caja II Congreso FEUP 1984.

³³³ Sobre la evolución de ambos partidos y su evolución ideológica en estos años veáse ANDRADE BLANCO (2012).

³³⁴ “Proyecto del Área de Cultura (PSOE) para 1982”, Archivo de la Fundación Pablo Iglesias, 72-H-6.

dirigentes del partido en la sede central de la calle Ferraz de Madrid, y los concejales socialistas responsables de Universidades Populares.³³⁵

Para la creación y consolidación de la FEUP resultó igualmente fundamental el apoyo de la Fundación Friedrich Ebert, cercana al Partido Socialdemócrata alemán (SPD) y principal valedora internacional y financiadora exterior del PSOE (MUÑOZ SÁNCHEZ, 2012a).³³⁶ Entre 1983 y 1985 la Fundación Ebert, cuyo director en Madrid Dieter Koniecki entró en el Consejo de la FEUP, aportó entre 1983 y 1985 entre un 10 y un 14% de la financiación de la Federación.³³⁷ Durante al menos dos años, el sueldo de uno de los integrantes del ETP estuvo pagado íntegramente por esta Fundación alemana. Sin ser la principal fuente de ingresos de la FEUP, la Fundación Ebert sí fue la financiadora más constante en los años iniciales del proyecto, algo de suma importancia dado que la Federación había nacido sin recursos económicos y con la única promesa inicial de apoyo del equipo de CESPA.³³⁸ Una vez consolidado el proyecto de UUPP, la aportación de la FES se fue reduciendo hasta hacerse testimonial: si en 1987 todavía sumaba 1,5 millones de pesetas de un presupuesto de la FEUP de 62 millones en 1987, en 1991 se reducía a un millón sobre un presupuesto de 250 millones de pesetas.³³⁹

Por otra parte, la ayuda de la Fundación Ebert y los estrechos lazos de la FEUP con los referentes alemanes no son sino aspectos de un objetivo más amplio incorporado al espíritu de la Federación desde sus orígenes, como era el de establecer vínculos con organizaciones

³³⁵ PARTIDO SOCIALISTA OBRERO ESPAÑOL: “La política cultural del partido y del municipio como agente institucional de la educación de adultos; animación sociocultural y promoción participativa de los ciudadanos”, conclusiones de las jornadas celebradas el 10 y 11 de abril de 1983. Archivo de la Fundación Pablo Iglesias, 3-B-8. FEDERACIÓN ESPAÑOLA DE UNIVERSIDADES POPULARES: “Universidades Populares. Un proyecto de participación para el municipio. Escuela Jaime Vera, 20-23 de octubre de 1983”. Archivo de la Fundación Pablo Iglesias, 73-B-8. “Acta de la reunión de concejales responsables de Universidades Populares con la Secretaría de Cultura, celebrada el día 8 de marzo de 1984”, Archivo de la Fundación Pablo Iglesias, 116-H-2-2.

³³⁶ Las UUPP no fueron la única modalidad de la educación de adultos impulsada por la Fundación Friedrich Ebert en España. La fundación colaboró estrechamente en los años ochenta y noventa con la Asociación de Formación Social (AFS), surgida a finales del franquismo en círculos cristianos progresistas para la educación de las capas sociales inferiores y la participación social (MUÑOZ SÁNCHEZ, 2013: 230-231).

³³⁷ Fueron 4,4 millones de pesetas en 1983, 9 millones en 1984 y 6,5 millones en 1985. FEUP, “Informe sobre la situación económica de la Federación Española de Universidades Populares” [s.d., 1986], FPI 116-H-6-1. La Administración central del Estado, mediante los Ministerios de Cultura, Trabajo y Seguridad Social, y Educación y Ciencia, aportó de 1983 a 1985 entre el 50 y el 69% de la financiación de la FEUP. Otras fuentes de ingresos importantes eran las cuotas que pagaban las propias UUPP y la aportación de la Comunidad de Madrid.

³³⁸ FEDERACIÓN ESPAÑOLA DE UNIVERSIDADES POPULARES: “Memoria de la gestión de la Junta Rectora (enero 1983-septiembre 1984)”, Archivo de la Federación Española de Universidades Populares, Caja II Congreso FEUP 1984.

³³⁹ FEDERACIÓN ESPAÑOLA DE UNIVERSIDADES POPULARES: “V Congreso (1991), Memoria de la Comisión Revisora de Cuentas”, Archivo de la Fundación Francisco Largo Caballero, 3569-2. Sobre el apoyo de Fundación Friedrich Ebert a la creación de las primeras UUPP y la colaboración durante más de diez años con la FEUP, véase KONIECKI (2006: 10).

nacionales e internacionales para alcanzar tres fines: intercambiar experiencias y posiciones teóricas a nivel estatal y transnacional; conseguir recursos para realizar proyectos comunes; e integrar a la FEUP en las organizaciones internacionales de Educación de Adultos y de Animación Sociocultural.³⁴⁰ La apertura a experiencias y contactos con una diversidad de países se realizó no obstante, en especial en los primeros años, bajo el signo de una fuerte orientación hacia los referentes alemanes, un hecho derivado en gran medida de las redes personales de relaciones que aportaban Juan Manuel Puente y otros socialistas con el ámbito educativo y sindical de la RFA.

En este sentido destaca la presencia alemana en el I Congreso de la FEUP en 1982, donde encontramos, entre los 13 representantes de la prensa y medios de comunicación, a un representante de la corresponsalía en Madrid de la cadena alemana de televisión ARD; a Helmuth Dolff como representante de la Federación Alemana de Universidades Populares; a Albert Pflüger por el Centro Pedagógico de dicha Federación;³⁴¹ y al socialista español Eugenio Muñoz del Río, emigrado a Alemania en 1964 a los 18 años de edad, trabajador social de la Federación Internacional (Internationaler Bund, IB, una de las principales instituciones alemanas en el campo de la formación y el trabajo social y con jóvenes) en Rüsselsheim entre 1969 y 1975, y durante 22 años (1975 y 1997) gestor de la Federación Frankfurt/Main/Hessen-Nord del IB.³⁴² Un representante del Consejo de Europa (Herbert Jocher, Director del Departamento de Educación de Adultos del Consejo de Europa) y otro de la UNESCO (Ettore Caltti) completaban el elenco de invitados extranjeros.

La colaboración con entidades alemanas se materializó en los años siguientes en frecuentes intercambios, seminarios conjuntos y viajes de miembros de la FEUP para conocer experiencias educativas de la RFA y estudiar su posible transferencia a España.³⁴³ Especialmente estrechos

³⁴⁰ FEDERACIÓN ESPAÑOLA DE UNIVERSIDADES POPULARES: “Memoria de la gestión de la Junta Rectora (enero 1983-septiembre 1984)”, Archivo de la Federación Española de Universidades Populares, Caja II Congreso FEUP 1984.

³⁴¹ Sobre este Centro Pedagógico, antecedente del Instituto Alemán de Formación de Adultos (DIE, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung), véase NUSSL (2008).

³⁴² Perfil biográfico de Eugenio del Río Muñoz en el portal del Ayuntamiento de Frankfurt am Main. <https://www.frankfurt.de/sixcms/detail.php?id=2786&_ffmpar%5B_id_inhalt%5D=29138> [Consulta: 10 de junio de 2016].

³⁴³ EQUIPO TÉCNICO-PEDAGÓGICO DE LA FEDERACIÓN ESPAÑOLA DE UNIVERSIDADES POPULARES: “Boletín Informativo”, núm. 1 (noviembre de 1983), Archivo de la Fundación Pablo Iglesias, 116-A-7. AJAMIL, M.: “El trabajo con jóvenes marginados en la República Federal de Alemania. Informe del Seminario del 9 al 16 de diciembre de 1984”, *Monográficos FEUP*, núm. 2, *Trabajo con jóvenes marginados*, s.l. [Madrid], s.e. [FEUP], 1985, Archivo de la Fundación Pablo Iglesias, 116-B-2-1. “Memoria informativa de la Junta Rectora de la FEUP (Saliente)”, s.d. [1985], Archivo de la Fundación Pablo Iglesias, 116-E-8.

fueron los contactos con la poderosa Federación Alemana de UUPP (*Deutscher Volkshochschul-Verband*), cuyo presupuesto superaba a mediados de los años ochenta el de todo el Ministerio de Cultura español.³⁴⁴

Con el tiempo los gobiernos de Madrid y Bonn, a través de la Comisión Mixta Hispano-Alemana para las relaciones culturales que reunía a los ministerios de Asuntos Exteriores de ambos países, apoyaron oficialmente el intercambio entre ambas federaciones.³⁴⁵ Aunque la FEUP estaba en comunicación con entidades de otros países, con ningún otro tenía una colaboración tan asidua y estrecha como las alemanas, según se aprecia en las memorias de gestión de la dirección de la Federación y de su Equipo Técnico-Pedagógico.

El estrecho vínculo hispano-alemán se mostró también en el II Congreso de la FEUP, celebrado los días 17 y 18 de octubre de 1984 en el Palacio de Exposiciones y Congresos de Madrid. Tres destacados invitados extranjeros tomaron la palabra en la sesión inaugural: Claus Kerner, Director de la Federación Alemana de Universidades Populares, Dieter Latscha, Vicepresidente de la Obra Internacional Social para Jóvenes, una institución radicada en la República Federal de Alemania que contaba con 250 centros y 2500 colaboradores a tiempo completo, presidida por Georg Leber, ex ministro socialdemócrata de la RFA y ex vicepresidente del Bundestag; y Luis Coul Foty, Director de la Universidad Popular de Belfort, en Francia.

A la altura de su III Congreso, celebrado en Madrid en 1987, la FEUP había diversificado sus contactos y había avanzado en el esfuerzo de internacionalización, incorporándose a las principales organizaciones europeas y mundiales en el campo de la educación de adultos, entre las que se contaban instituciones marco como el Consejo Mundial de Educación de Adultos, la UNESCO o el Consejo de Europa, o el Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL), con quien firmó un convenio de colaboración. Además la FEUP cooperaba de forma regular con 17 instituciones de países europeos (Bélgica, Austria, Francia, Holanda, Reino Unido, Italia, Checoslovaquia y Dinamarca), entre las que se contaban cinco alemanas o radicadas en Alemania: la Federación Democrática Internacional de Mujeres (Berlín-Este, República Democrática Alemana); el Círculo de Estudios para la Formación Juvenil y Política (ADB –*Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten*-, RFA); la Federación Alemana de Universidades

³⁴⁴ GARCÍA ARCE, A. (7 de diciembre de 1987): "Solana promete ayuda a las Universidades Populares". *El País*.

³⁴⁵ FEDERACIÓN ESPAÑOLA DE UNIVERSIDADES POPULARES: "Memoria de gestión de la Junta Rectora (enero 1983-septiembre 1984)", Archivo de la Federación Española de Universidades Populares, Caja II Congreso UUPP 1984.

Populares (DVV, RFA); el Instituto Internacional para el Trabajo Social (IB, RFA); y la Asociación Juvenil de Intercambios Internacionales (ICYE –*International Culture Youth Exchange*-, RFA y Bélgica).³⁴⁶ Para entonces había alrededor de 81 UUPP federadas en la FEUP, la mayoría de ellas (34) en Castilla-La Mancha, seguidas de Murcia (11), Madrid (10), Extremadura (9), Andalucía (6), Aragón (3), Canarias (3), la Comunidad Valenciana (2), y Asturias, Castilla y León y Galicia (1 en cada una).³⁴⁷

El nivel de apoyo institucional y simbólico que recibieron las UUPP fue paralelo a la consolidación de su presencia en el panorama educativo español y la credibilidad de su proyecto, que en apenas un lustro se había convertido en el principal instrumento de la formación de adultos en España, con una presencia especialmente destacable en ciudades pequeñas y medianas de la mitad sur del país. Así, en mayo de 1986 los Reyes inauguraron una nueva Universidad Popular en Fuerteventura, durante una visita oficial a las Islas Canarias. En noviembre del mismo año el vicepresidente del gobierno, Alfonso Guerra, pronunció el discurso inaugural de las I Jornadas Institucionales de Universidades Populares, celebradas en Albacete. También en 1986 tres presidentes socialistas de Comunidades Autónomas participaron en actividades institucionales organizadas por las UUPP de Castilla-La Mancha, José Bono (Ciudad Real, diciembre), Canarias, Jerónimo Saavedra (Fuerteventura, mayo) y Extremadura, Juan Carlos Rodríguez Ibarra (Mérida, diciembre),³⁴⁸ mostrando el respaldo del PSOE a nivel nacional, regional y local a esta modalidad específica de formación de adultos y animación sociocultural, como también se evidenció con la presencia de dos alcaldes socialistas de Madrid, Enrique Tierno Galván y Juan Barranco, y del ministro de Cultura Javier Solana ya en 1987 en actos similares.³⁴⁹

³⁴⁶ FEDERACIÓN ESPAÑOLA DE UNIVERSIDADES POPULARES: “Programa de trabajo 1987”, Archivo de la Fundación Pablo Iglesias, 116-H-7-4.

³⁴⁷ FEDERACIÓN ESPAÑOLA DE UNIVERSIDADES POPULARES: Cuadernos de Trabajo y Dossier de prensa del III Congreso, p. 7. Archivo de la Federación Española de Universidades Populares, Caja III Congreso UUPP 1987.

³⁴⁸ FEDERACIÓN ESPAÑOLA DE UNIVERSIDADES POPULARES: “Programa de trabajo 1987”, Archivo de la Fundación Pablo Iglesias, 116-H-7-4.

³⁴⁹ GARCÍA ARCE, A. (7 de diciembre de 1987): “Solana promete ayuda a las Universidades Populares”. *El País*.

3. CONSIDERACIONES FINALES

Cuando las UUPP dejaron de ser el proyecto experimental de un reducido grupo de personas para extenderse por decenas de localidades en todo el país, fue habitual buscar sus antecedentes inmediatos en la historia reciente de España. Se enlazaba así presente y pasado en una genealogía de prestigio que se desarrollaba en un marco esencialmente nacional. En el I Congreso de Universidades Populares en 1982, el ministro de Educación y Ciencia José María Maravall glosó la “prehistoria de las actuales Universidades Populares” refiriéndose a la Extensión Universitaria de la Universidad de Oviedo de comienzos del siglo XX, y vinculando aquellas “experiencias pioneras” al presente de las UUPP en la España democrática.³⁵⁰ De manera similar, el vicepresidente del gobierno Alfonso Guerra evocó en 1986 la figura del regeneracionista Adolfo Posada quien, en un artículo publicado en 1903 en *El Socialista*, había señalado a la Universidad Popular y la Extensión Universitaria como fenómenos que permitían el encuentro entre el pueblo y la Universidad.³⁵¹ Para subrayar el enlace simbólico con el pasado, cuando se celebró en Madrid la I Muestra de Universidades Populares del 28 a 30 de mayo de 1985 se programó la intervención de la escritora, maestra y académica Carmen Conde, que en 1931 había fundado la Universidad Popular de Cartagena.³⁵²

Si se consideran las experiencias, motivaciones, referentes y apoyos del reducido grupo impulsor de las primeras UUPP de la democracia, este enlace presente-pasado tenía un elevado componente de invención de una tradición (HOBBSAWM y RANGER, 1983). Como ya señaló en su día alguna voz aislada, no existía una auténtica continuidad histórica entre las UUPP de los años ochenta y las de la II República o etapas anteriores.³⁵³ El relevo generacional, el alejamiento del PSOE renovado respecto a los dirigentes y al lenguaje del exilio, los referentes culturales de la nueva generación de dirigentes, y la inspiración y ayuda recibidas del exterior, marcaron los derroteros de las nuevas UUPP mucho más que las experiencias previas, ya lejanas en el tiempo.

³⁵⁰ “Discurso pronunciado por el Ministro de Educación y Ciencia en el I Congreso de Universidades Populares Españolas”, Murcia (18 de diciembre de 1982), Archivo de la Fundación Pablo Iglesias, 116-A-7.

³⁵¹ “Discurso pronunciado por D. Alfonso Guerra, Vicepresidente del Gobierno. I Jornadas Institucionales [de Universidades Populares]”, Albacete (1986). Archivo de la Fundación Pablo Iglesias, 130-F-4.

³⁵² Carta de Fernando de la Riva (director-gerente de la FEUP) al senador José Prat (21 de mayo de 1985), Archivo de la Fundación Francisco Largo Caballero, 684-7.

³⁵³ TIANA, A.: “No existe continuidad histórica con las UU.PP. del pasado”, Entrevista a Alejandro Tiana, director del Instituto de Ciencias de la Educación de la UNED, en *Sí-No-2, Boletín del III Congreso de UUPP*, Madrid (5 de diciembre de 1987). Archivo de la Federación Española de Universidades Populares, Caja III Congreso UUPP 1987.

El mecanismo que mejor explica al surgimiento de una serie de UUPP de nuevo cuño al calor de la transformación sociocultural de la España de la transición y de la recuperación de la democracia en los ayuntamientos, fue por tanto la transferencia de experiencias foráneas adquiridas por un muy reducido y capaz núcleo de activistas. Su característica común era el contacto con experiencias educativas ya olvidadas en España, a las que llegaron por medio de la emigración transnacional. Los referentes internacionales, y de modo muy especial el modelo alemán de Universidad Popular que sirvió de inspiración a este núcleo, fueron el patrón sobre el que construyeron las nuevas UUPP de la democracia. En los primeros años, sin dejar de tener como punto de partida las necesidades educativas y culturales españolas de las distintas localidades españolas que crearon UUPP, el estudio de experiencias exteriores para analizar su posible transferencia a España continuó siendo una característica muy destacable del trabajo de la FEUP, la estructura que se había creado para impulsar la creación de nuevos centros y ayudar a salvaguardar la coherencia y las señas de identidad del nuevo modelo de Universidad Popular. La financiación alemana a la Federación –no así a las UUPP, que se sostenían económicamente a través de los presupuestos municipales, de las diputaciones provinciales y los gobiernos autonómicos, y con las cuotas de los participantes-, procedente de la Fundación Friedrich Ebert, contribuyó también a la extensión y consolidación de las nuevas Universidades Populares.

La comprensión histórica del surgimiento de las UUPP en el periodo democrático actual debe superar en suma el marco local y nacional para incluir una dimensión internacional a menudo obviada. Es cierto que la metodología de las UUPP partía de las necesidades educativas surgidas del contexto social, político y cultural de cada municipio; que su programación era abierta para poder responder a la demanda social concreta de cada caso; que su forma institucional se ajustaba a la estructura política, administrativa y legal de cada país y de las regiones o comunidades autónomas; y que otros aspectos como su financiación o sus relaciones con otros actores sociales podían presentar también variaciones. También es cierto que, aunque se estudiaron modelos extranjeros tratando de adaptar prácticas exitosas al contexto español, no se dio una adopción mimética de tales modelos.³⁵⁴ Pero es igualmente cierto que, sin los referentes exteriores que inspiraron de forma totalmente explícita desde sus orígenes, no se entendería la forma concreta en que se surgió en la España democrática esta exitosa forma de

³⁵⁴ “Discurso de Adalberto Ferrández, Presidente de la FEUP, en el III Congreso de Universidades Populares” (1987), Archivo de la Federación Española de Universidades Populares, Caja III Congreso FEUP.

enseñanza permanente y de adultos. La transferencia de experiencias europeas, y en especial del modelo alemán de Universidad Popular es, en suma, un aspecto más de un proceso general de apertura, modernización e internacionalización de la educación en España durante la etapa de transición y consolidación de la democracia.

BIBLIOGRAFÍA

- ANDRADE BLANCO, J.A. (2012). *El PCE y el PSOE en la Transición. La evolución ideológica de la izquierda durante el proceso de cambio político*. Madrid: Siglo XXI.
- AYUNTAMIENTO DE SAN SEBASTIÁN DE LOS REYES (1990). *10 años de animación sociocultural, 1980-1990*. San Sebastián de los Reyes: Ayuntamiento de San Sebastián de los Reyes.
- BORINSKI, R. (1954). *Der Weg zum Mitbürger. Die politische Aufgabe der freien Erwachsenenbildung in Deutschland*. Düsseldorf/Köln: Eugen Diedrich.
- HERNÁNDEZ BRICEÑO, J. (1989). *Las Universidades Populares Españolas: un análisis sociológico*. Madrid: Universidad Complutense (Tesis doctoral inédita).
- HOBSBAWM, E. Y RANGER, T. (eds.) (1983). *The invention of tradition*. Cambridge: University Press.
- HÜRTEH, H. Y BECKEL, A. (1966). *Struktur und Recht der deutschen Erwachsenenbildung. Darstellung-Gesetzestexte-Dokumentation*. Osnabrück: A. Fromm.
- JÜTTE, W. (2000). "Modernisierung nationaler Erwachsenenbildungssysteme durch internationale Gestaltungsimpulse", en Faultsch, P., Wiesner, G. y Wittpoth, J. (eds.). *Internationalität der Erwachsenenbildung. Analysen, Erfahrungen und Perspektiven*. Bielefeld: Bertelsmann, pp. 122-132.
- KNOLL, J. H. (1972). *Erwachsenenbildung. Aufgaben-Möglichkeiten-Perspektiven*. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- KONIECKI, D. (2006). "Actividades de la Fundación Friedrich Ebert en España a través de su oficina en Madrid", en Fundación Friedrich Ebert. *30 años en España*. Madrid: Friedrich Ebert Stiftung, pp. 9-12.
- KÖTTGEN, A., DOLFF, H. Y KÜCHENHOFF, W. (1962). *Die Volkshochschule in Recht und Verwaltung*. Stuttgart: Ernst Klett.
- MORENO MARTÍNEZ, P.L. (2008). *Educación popular en la Segunda República Española*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Y SEBASTIÁN VICENTE, A. (2010). "Las universidades populares en España (1903-2010)", en *CEE Participación Educativa* (número extraordinario), pp. 165-179.
- MUÑOZ SÁNCHEZ, A. (2012a). *El amigo alemán. El SPD y el PSOE de la transición a la democracia*. Madrid: RBA.
- (2012b). "Una introducción a la historia de la emigración española en la República Federal de Alemania (1960-1980)", en *Iberoamericana*, vol. XII, 42. Berlin, Iberoamerikanisches Institut, pp. 23-42.
- (2013). *Von der Franco-Diktatur zur Demokratie. Die Tätigkeit der Friedrich-Ebert-Stiftung in Spanien*. Bonn: Dietz.
- NUISSL, E. (ed.) (2008). *50 Jahre Erwachsenenbildung. Das DIE – Werden und Wirken eines wissenschaftlichen Service-Instituts*. Bielefeld: Bertelsmann.
- OLBRICH, J. (2001). *Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland*. Opladen: Leske und Budrich.

- PUENTE, J. M. (1982a). "Universidades populares. Una experiencia de educación de adultos y animación sociocultural en los municipios", en *Documentación social*, 49, pp. 129-140;
- (1982b). "VHS-Modell nach europäischen Vorbildern", en *Hessische Blätter für Volksbildung*, 1, pp. 58-63.
- (1983). "Tres años de Universidades Populares (1980-1983)", en *Cuadernos de Pedagogía*, 105, pp. 35-37
- (1989). "La promoción educativa como objetivo básico de las Universidades Populares", en Ferrández, A. y Peiró, J. (eds.). *Modelos Formales y no Formales en la Educación de Adultos*. Barcelona: Humanitas.
- QUIROSA-CHEYROUZE MUÑOZ, R. (coord.) (2011). *La sociedad española en la Transición. Los movimientos sociales en el proceso democratizador*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- SANZ DÍAZ, C. (2010). "La fuerza de la unión. Sociabilidad, culturas políticas y acción colectiva en la primera generación de emigrantes españoles a Alemania (1960-1973)", en Fernández Asperilla, A. (coord.). *Gente que se mueve. Cultura política y acción colectiva de los emigrantes españoles en Europa*. Madrid: Fundación 1º de Mayo, pp. 139-193.
- Y DRESCHER, J. (2011). "Los trabajadores españoles en los sindicatos alemanes, 1960-1994", en Aroca, M. (coord.). *Presencia y activismo de los españoles en las organizaciones sindicales europeas, 1960-1994*. Madrid: Fundación Francisco Largo Caballero, pp. 142-213.
- UNIVERSIDAD POPULAR DE REKALDEBERRI (1977). *Cultura para 70.000. Universidad Popular de Rekaldeberri*. Bilbao: Nuestra Cultura.

LA TRANSFORMACIÓN DE LAS FUERZAS ARMADAS ESPAÑOLAS EN LA DÉCADA DE LOS OCHENTA A TRAVÉS DE LA ENSEÑANZA MILITAR

ISABEL ADÉ PORTERO (*Universitat de Barcelona*)

Resumen

El análisis propuesto en esta comunicación permite comprender la transformación experimentada por la institución militar a lo largo de la década de los ochenta y su proceso de integración en la nueva sociedad democrática. En dicho proceso, la reforma de la enseñanza militar fue un elemento clave para la profesionalización y democratización de los ejércitos, pero también de la mentalidad militar. Esta investigación abarca los años en los que Narcís Serra ocupó la Cartera de Defensa (1982-1991). El objetivo de esta comunicación es analizar las políticas aplicadas en España en materia de enseñanza militar, con el fin de determinar su impacto en el modelo de Fuerzas Armadas durante la transición militar y, por lo tanto, en las relaciones civiles-militares.

Palabras clave: Transición militar, enseñanza militar, relaciones civiles-militares.

Abstract

This analysis allows the understanding of the transformation undergone by the Spanish military institution in the eighties, and the process of its integration into the new democratic society. The reform of military education is necessary to achieve the professionalization and democratization of the armies, but also of the military mentality. This research covers the chronological framework in which Narcís Serra served as Defense minister (1982-1991). Its main goal is to analyze the different policies implemented in Spain in the field of military education, in order to determine its impact in the organizational model of the armed forces during the military transition and, therefore, in the civil-military relations.

Keywords: Military transition, military education, civil-military relations.

INTRODUCCIÓN

El estudio de los procesos formativos militares es fundamental si se quiere tener un amplio conocimiento de una organización tan compleja como la castrense. Por ello, para el análisis del comportamiento de los militares –puesto que su percepción y “respuesta” son el resultado de un proceso de aprendizaje social– el análisis debe centrarse en los oficiales como individuos, en su profesionalización y en su sistema de educación militar (ACKROYD, 1991). En este sentido, como señala F. Laguna Sanquirico (1987:4), “la enseñanza es una especie de índice que mide el ritmo de la evolución tanto del arte de la guerra, como de la situación de la sociedad”. La enseñanza militar ha de estar, por tanto, en sintonía con las funciones encomendadas a las fuerzas armadas en las sociedades democráticas, así como con los valores de la sociedad en la que se integran y a la que sirven.

Sin embargo, el propio general Laguna Sanquirico pone de manifiesto en sus estudios sobre la enseñanza militar en España e Iberoamérica que éste es un ámbito tan complejo y con tantos elementos a tratar, que no se puede hablar de la enseñanza militar como si fuera un todo. La dificultad de su estudio no plantea simplemente un reto para los académicos civiles, también lo es para los propios profesionales de las armas. Esto se debe, entre otros factores, a que muchas veces no existe una homogeneización de términos entre los tres ejércitos o los niveles en los que se estructura la formación no son siempre equiparables. Este hecho exige determinar y clarificar determinados aspectos antes de plantear una investigación al respecto.

Los elementos a tener en cuenta para el análisis de la enseñanza militar son los mismos que para el de un sistema educativo general: alumnado, profesorado, planes de estudio y centros docentes (GARCÍA CANEIRO y ARRANZ BUESO, 2012). Elementos que nos servirán de hoja de ruta para el análisis en el objeto de estudio en esta investigación. En ella, dada la necesidad de acotarla tanto cronológica como temáticamente, nos limitaremos al estudio de la Enseñanza Superior Militar de formación que recibían los futuros oficiales del Ejército de Tierra, y a las reformas legislativas que en este sentido se pusieron en marcha durante el período 1982-1991. La elección de la enseñanza superior se debe a que su influjo sobre la enseñanza militar

en su conjunto y, por lo tanto en las fuerzas armadas, es mucho mayor que la de otros niveles. Al formar a los futuros mandos de los ejércitos, su efecto se multiplica y resulta mucho más dinámico (ARTEAGA, 1986). Del mismo modo, la decisión de analizar la formación de los militares del Ejército de Tierra se debe a la influencia de dicho ejército y de sus miembros en las Fuerzas Armadas y en la historia contemporánea de España, así como por la mayor dimensión del mismo respecto al resto de las armas.

Pero antes de abordar la investigación particular de este estudio es necesario conocer cuáles son los fundamentos de la enseñanza militar en un sentido más amplio. Para ello conviene precisar que ésta nos remite a unos valores, a unos principios y a una tradición (AGÜERO, 2005). Por ello, cuando se pone en marcha un proceso de transición militar desde regímenes autoritarios, para que éste concluya de forma exitosa ha de estructurarse, generalmente, en diferentes fases o niveles progresivos en los que se van reduciendo la autonomía y prerrogativas militares (SERRA, 2008).

Narcís Serra establece que son siete los niveles en la eliminación de dichas prerrogativas, de los cuales el control de los procesos formativos por parte del gobierno civil ocupa el sexto lugar. Lo cual nos da muestra de la importancia de la enseñanza militar como un importante “dominio reservado” y símbolo de la autonomía militar.

El hecho de que la reforma y democratización de la enseñanza militar ocupe uno de los últimos estratos de la democratización se debe a que ésta es, habitualmente, una de las fases durante el proceso de transición y consolidación democrática en la que los militares pueden mostrar una mayor oposición. Teniendo en cuenta estas consideraciones podemos afirmar que, si bien no es el único motor de cambio, la reforma educativa es imprescindible en los procesos de democratización y modernización de las fuerzas armadas, dada la importancia de la misma como herramienta de control ideológico y como fuente de transmisión de principios y valores (ADÉ PORTERO, 2016). El objetivo de esta comunicación es analizar dicha reforma desde el punto de vista normativo con el fin de analizar las medidas legislativas emprendidas durante los primeros gobiernos socialistas en materia de enseñanza militar y su impacto en el proceso de transformación de las Fuerzas Armadas españolas.

1. LA ENSEÑANZA MILITAR EN LOS PROCESOS DE TRANSICIÓN

El estudio de la evolución de los ejércitos a lo largo de la historia contemporánea pone de manifiesto la conexión existente entre éstos y el contexto histórico y político. Si asumimos que la enseñanza militar es uno de los pilares de la institución castrense, podemos afirmar que ésta también estará marcada por los vaivenes de dichos contextos. Prueba de ello es que, con la aparición de las primeras Escuelas de Guerra en el s. XIX, la enseñanza militar se convirtió en una de las mayores preocupaciones de los gobiernos (RUIZ VIDONDO, 2006). Desde aquel momento las reformas militares han ido acompañadas, la mayor parte de las veces, de reformas en la formación. Pero, a pesar de ser simultáneas, muchas de las transformaciones de los procesos formativos castrenses se pusieron en marcha de manera autónoma respecto a otras de carácter institucional (ARTEAGA, 1986).

Numerosos estudios destacan la importancia de la enseñanza militar como elemento clave para una mayor eficacia de los ejércitos durante la guerra. No obstante, y sin restarle importancia a dicha apreciación, lo que nuestra investigación pretende analizar es el papel que el sistema de enseñanza militar desempeña como mecanismo de control de los ejércitos en tiempos de paz, y más concretamente, durante los procesos de consolidación democrática. Esta es una idea que retomaremos a lo largo de la investigación y que consideramos crucial ya que, con la llegada de la democracia a España y con su respectiva transición militar, cambiaron sus misiones, desapareció la noción de enemigo interior al que combatir y los ejércitos españoles se incorporaron a estructuras y organismos internacionales. Según W. Ackroyd (1991), este modelo favorece la consolidación democrática de los ejércitos ya que permite formar a los militares en las técnicas de la guerra internacional. Cambios que, como señala S. Huntington, han de verse reflejados en la formación de las academias y, por lo tanto, en la ética militar. En este sentido, como plantea N. Serra (2008), el proceso de transición militar en general, y la reforma educativa en particular, ha de ser un proceso a tres bandas: las fuerzas armadas, el gobierno y la sociedad.

En el caso español esta transformación implicaba, no solo un cambio a través de reformas institucionales, sino que era necesario renovar a unos militares que durante décadas fueron

adoctrinados con unos valores ligados al régimen franquista³⁵⁵. Así pues, se analizará cómo se produjo el paso a un modelo de profesionalización democrático –enfocado hacia una actuación exterior de las Fuerzas Armadas– con la Enseñanza Superior Militar como pilar del mismo, y trataremos establecer el impacto que dicho cambio tuvo en las capacidades del gobierno para ejercer su control sobre los ejércitos.

M. Janowitz (1990) en su visión del modelo de ejército con tendencia a la convergencia entre militares y sociedad considera que el control de la institución depende, en gran medida, del nivel de desarrollo profesional de sus miembros. Por esta razón, la *profesionalización* de los militares ha de ser uno de los principales objetivos de los gobiernos democráticos, y la enseñanza militar y sus centros docentes instrumentos indispensables para su consecución. Sin embargo, varios estudios sobre la influencia de la educación militar en las relaciones civiles- militares demuestran que el incremento de la profesionalidad no siempre ha supuesto una normalización de las mismas (SNIDER, PRIEST y LEWIS, 2002).

Pero han sido los estudiosos de las relaciones civiles-militares en países latinoamericanos los que han constatado que, normalmente, una mayor profesionalidad militar, en especial cuando es producto de un impulso corporativo, supone una mayor inclinación a intervenir en la política. Según S. Fitch, ni la modernización ni la profesionalidad han resuelto el problema de la intervención militar en política (SERRA, 2008: 85). Esta afirmación nos sirve para apoyar la hipótesis inicial de esta investigación que sostiene que, durante el proceso de consolidación democrática de las fuerzas armadas, además de la modernización y profesionalización de las mismas, es imprescindible dotarlas de un sistema educativo en el que los futuros oficiales adquieran, no sólo la capacitación para el desempeño de sus funciones, sino también una formación humanística que les permita compartir los valores de la sociedad en la que se integran. Para lograrlo “no basta con que *formalmente* las fuerzas armadas estén bajo la autoridad jerárquica del Gobierno, es necesario que *materialmente*, ideológicamente y sociológicamente las fuerzas armadas sean una institución integrada en los principios constitucionales democráticos” (LÓPEZ GARRIDO, 1983: 963).Y este objetivo no se puede

³⁵⁵ Sirva como ejemplo la descripción que F. Agüero proporciona del ambiente en las academias a finales de los años ochenta: “En algunas publicaciones oficiales del ejército su fotografía [Franco] y título aún preceden a las de las autoridades oficiales del Estado. En institutos militares de enseñanza y en cuarteles, los instructores aún hablan de ‘la Cruzada’, para referirse al sector del ejército que se sublevó en 1936, destacando las ‘virtudes morales’ de los vencedores en la guerra civil” (AGÜERO, 1989:1). Sobre adoctrinamiento ver: (JANOWITZ y WESBROOK, 1983). En esta obra, M. Janowitz define el *adoctrinamiento* como “el proceso de conformar actitudes y conducta de naturaleza partidaria o sectaria mediante el énfasis en un contenido simbólico preconcebido y unificado” (SANTOS, 1986: 24).

conseguir si no se dota a los ejércitos de unos procesos formativos acordes con las funciones que se les encomienda y con los valores que deben defender.

Desde diferentes estudios dedicados al análisis de la enseñanza castrense se advierte que ésta se enfrenta a los mismos dilemas y retos que el sistema educativo general. Según F. Arteaga (1986:143), “si el Ejército es un reflejo de la sociedad a [la] que pertenece, su ESM [Enseñanza Superior Militar] es, asimismo, un reflejo de la enseñanza universitaria en España”³⁵⁶. Sin embargo, pese a los citados puntos en común, existen importantes diferencias que no se pueden pasar por alto durante el diseño y la reforma de los procesos formativos militares. Una de las más importantes es el código de valores de socialización que diferencia a las fuerzas armadas de la sociedad y que están regidos por las ordenanzas militares.

Además, sus funciones y la naturaleza misma de la profesión militar –la guerra y dar la vida por la patria– hacen necesario que ésta se rija por estrictas normas de jerarquía y disciplina. Asimismo, en el caso concreto de la enseñanza militar, es necesario resaltar que la formación castrense ha de respetar dichas normas estructurales propias de la organización, y que pueden entrar en confrontación con valores representativos de los sistemas de educación en regímenes democráticos (SUÁREZ PERTIERRA, 1995: 1). Las investigaciones sobre los procesos formativos castrenses apuntan a otra significativa diferencia entre éstos y los sistemas de enseñanza civil, la cual tiene que ver con el carácter continuo de la enseñanza militar. Esta última consta, por ejemplo, de cursos obligatorios a lo largo de la carrera militar que no encontramos en el caso de la enseñanza civil. Si bien hay profesiones civiles que también requieren una constante adaptación y renovación de conocimientos.

Todos ellos son factores que resulta imprescindible tener en cuenta en el momento de integrar la educación militar en el sistema educativo general dado que, de no ser así, puede resultar muy difícil la convergencia de ambos sistemas y, por consiguiente, de las relaciones civiles-militares. Sin el éxito de esta coyuntura de adaptación, la consolidación democrática de las fuerzas armadas será un proceso incompleto. Así pues, si bien hay estudios dedicados a la transformación de las Fuerzas Armadas como institución, aquí analizamos el proceso y las

³⁵⁶ “Si al sistema docente universitario se le ha criticado por estar desvinculado de las necesidades reales de la sociedad, la obsolescencia de muchas de sus materias e inutilidad de algunas, de inadecuación del profesorado, de rigidez escolástica y academicista, de sus deficiencias en investigación, de su incompatibilidad con los planes de estudio y perfeccionamiento en el extranjero; lo mismo con excepción del criterio centralista, puede decirse del actual sistema docente militar” (ARTEAGA, 1986:143). Idea defendida también en GARCÍA CANEIRO y ARRANZ BUESO, 2012.

reformas necesarias para convertir a los militares en profesionales y funcionarios de una administración más del Estado. Y, como ya hemos señalado, la enseñanza militar es un instrumento indispensable para lograrla dada su influencia en la transformación de la *mentalidad* militar o, como la denomina Droon, la *ideología operativa*.

“[...] concepto de ideología operativa, entendiéndolo por tal aquella que permite a la organización militar realizar su finalidad distintiva, en esencia, la administración y empleo de la violencia. Implica la interiorización de un conjunto de valores que caracterizan la ética militar y potencian la aplicación eficaz de los conocimientos y procedimientos profesionales. El conjunto de valores que contribuyen al control interno y los que contribuyen a la operatividad y eficacia en el plano profesional, deben ser inculcados en el proceso de socialización que debe ser la enseñanza militar” (ROMERO, 1991: 57).

La influencia socializadora de la enseñanza militar a la que se refiere Droon es fundamental ya que ésta es el único estrato por el que pasan todos los miembros de las fuerzas armadas. Por lo tanto, a pesar de los cambios estructurales e institucionales que se puedan llevar a cabo en el seno de la institución durante la transición militar, ésta no será completa si no se pone en marcha la reforma educativa que favorezca la transformación de la *mentalidad* militar (AGÜERO y FUENTES, 2009). Si tenemos en cuenta que la militar es una institución que se diferencia de otras organizaciones de la sociedad por una serie de valores o códigos, el proceso de socialización a través de la educación militar será diferente.

Éste es un aspecto importante a considerar en el caso español debido al importante cambio que se produce, tras cuarenta años de dictadura, en las funciones de las Fuerzas Armadas españolas durante la transición democrática. Las más significativas tenían que ver, como ya se ha señalado, con la percepción del enemigo y el origen de las amenazas. Cuyo efecto más inmediato en la formación es que tenía que transitar hacia un modelo que preparase a los militares para hacer frente a un enemigo exterior, para el desempeño de funciones más allá de nuestras fronteras y bajo el mando de alianzas internacionales.

Si el objetivo es consolidar una institución democrática y dotarla de unos profesionales demócratas cuyos principios y valores sean los mismos que los de la sociedad en la que se integran, promover los cambios que faciliten la transformación de la *mentalidad* militar es indispensable. Sin embargo, los cambios de mentalidad, conducta, etcétera, provocados por la enseñanza militar no se producen a corto plazo ni con unos resultados tan visibles como las reformas orgánicas. Este hecho plantea mayores dificultades a la hora de investigar sobre

enseñanza militar puesto que se requiere un margen cronológico más amplio para analizar su repercusión e influencia, así como las transformaciones que su reforma genera en el conjunto de las fuerzas armadas, como institución y como grupo profesional.

El éxito y efecto democratizador de las reformas requiere que se cumplan los objetivos propuestos por R. Martínez (2012) para la consolidación democrática de las fuerzas armadas: pensar en el militar como profesional y como ciudadano. En este sentido, la enseñanza militar permite incidir en ambos aspectos al contribuir a la formación profesional de los militares y a su formación como ciudadanos en los valores y principios democráticos y constitucionales. Sin embargo, debido a la importancia de la enseñanza militar como herramienta de control ideológico, durante los procesos de transición militar los militares intentarán mantener el dominio de su educación ya que ésta les sirve para “*retroalimentar sus valores no democráticos*” (MARTÍNEZ, 2012: 11). Esta teoría reafirma los postulados de M. Janowitz (1990) sobre el efecto que la formación unificada del sistema docente militar tiene sobre la capacidad de las fuerzas armadas como grupo de presión.

Pero el modelo de enseñanza militar no determina únicamente la capacidad del gobierno democrático de controlar las fuerzas armadas desde el exterior de la institución, sino que es también un importante elemento de control interno (Romero, 1991). Por lo tanto, es fundamental que durante el proceso de reforma de la enseñanza militar se modifiquen, entre otras cuestiones, el régimen del alumnado, la organización y dirección de los centros para que ese “proceso socializador basado en información informal” no entre en contradicción con la democratización de la enseñanza militar.

2. LA REFORMA EDUCATIVA MILITAR EN ESPAÑA

El sistema educativo que se perfiló en España con las reformas emprendidas durante el período que abarca esta investigación podrían resumirse en cuatro ejes principales: (1) el carácter global y continuado, (2) su integración en el sistema educativo general, (3) su carácter abierto y (4) unitario (SUÁREZ PERTIERRA, 1995). En primer lugar, la globalidad hacía referencia la necesidad de establecer un sistema de formación continua desde la formación

inicial, hasta la de perfeccionamiento y capacitación³⁵⁷. En segundo lugar, con la integración de la enseñanza militar en el sistema educativo general se perseguía la permeabilidad entre ambos sistemas evitando que el militar siguiese siendo un sistema estanco donde se fomentasen unos valores propios, divergentes de los del resto la sociedad. Además, con la equiparación de ambos sistemas se pretendía algo básico pero imprescindible para la modernización y profesionalización de los ejércitos: elevar el nivel formativo de los alumnos de las academias militares para alcanzar lo que C. Moskos (1985) denominó “identificación horizontal”. Es decir, que los militares se sintiesen identificados con los profesionales civiles que desempeñaban funciones similares. En tercer lugar, el carácter abierto que se quería imprimir a la enseñanza militar respondía, entre otras cuestiones, a la voluntad de colocar al cadete en el centro del sistema, otorgándole la posibilidad de elaborar, en la medida de lo posible, su propio currículo formándose en las especialidades elegidas.

A estas tres características habría que añadirle una última, pero no menos importante: el carácter unitario que la reforma pretendía imprimir al sistema educativo militar. El objetivo era que, desde la doctrina, pasando por los criterios y procedimientos internos de los ejércitos fuesen comunes al conjunto de las armas. Con ello se perseguía eliminar las peculiaridades existentes en cada uno de ellas y que hasta la fecha imperaban en el sistema favoreciendo que la enseñanza funcionase como un compartimento estanco (GARCÍA CANEIRO y ARRANZ BUESO, 2012).

Este criterio de unidad se fue aceptando paulatinamente porque los militares que habían hecho cursos en Estados Unidos o en la OTAN ya sabían de la necesidad de esa acción conjunta para mejorar su eficacia³⁵⁸. Poniendo de manifiesto cómo la incorporación de España a organizaciones internacionales como la OTAN y el fomento de intercambios con centros de formación extranjeros favoreció el cambio de mentalidad de algunos militares, que empezaron a ser conscientes de la necesidad de introducir ciertas reformas para equipararse a otros ejércitos occidentales.

³⁵⁷ Javier García Fernández define estos niveles de la siguiente manera: “I) *La formación militar, general y específica, en las Academias para Oficiales y Suboficiales de los Cuerpos Generales de los tres Ejércitos y de Infantería de Marina.* (...) todos los aspirantes a oficiales y suboficiales reciben una formación en materias militares en las Academias Generales y en las Academias Básicas, respectivamente, que les habilita para acceder al empleo de teniente y de sargento. (...) II) *Tipos de enseñanza de perfeccionamiento.* Definida la enseñanza de perfeccionamiento como aquella que ‘tiene como finalidad capacitar al militar para el desempeño de los cometidos de categorías o empleos superiores, proporcionarle un mayor grado de especialización, facultarle para el desempeño de actividades en áreas concretas y amplias o actualizar los conocimientos requeridos para el desarrollo de la profesión militar’ (artículo 34 de la Ley 17/1989)”. (GARCÍA FERNÁNDEZ, 2010)

³⁵⁸ Narcís Serra, entrevista realizada el 8 de enero de 2014.

Si los objetivos últimos de la reforma militar eran: (1) la modernización y profesionalización de las fuerzas armadas; (2) alejar a los militares del poder político y transformarlos en una administración más del Estado al servicio del Gobierno; (3) redefinir sus funciones, adaptándolas a las necesidades y riesgos de un Estado democrático rodeado de aliados y (4) mejorar la percepción que la sociedad tenía de las FAS; la participación española en las llamadas “misiones internacionales” bajo el mando de organismos como la OTAN y la ONU, resultó una poderosa herramienta para su consecución³⁵⁹. Estudios recientes, como el llevado a cabo por los investigadores Rafael Martínez y Marién Durán, destacan la importancia que el despliegue de tropas españolas en misiones internacionales tuvo a la hora de lograr estos objetivos³⁶⁰. Además de por los efectos que esta “internacionalización” tuvo en las funciones y la mentalidad militares, la intervención de los militares españoles en escenarios internacionales, en colaboración con otros ejércitos y bajo el amparo de organizaciones internacionales, trajo aparejados cambios en su sistema de enseñanza. No bastaba equiparar orgánica, técnica y materialmente a las fuerzas armadas con las de otras potencias aliadas. Era necesario que también la formación que recibían sus miembros fuese homologable a la de los militares con los que iban a colaborar en las misiones³⁶¹.

Dados los efectos que tuvo, tanto en el cambio de mentalidad como en la necesidad de rediseñar los planes de estudio de los oficiales que participarían en misiones internacionales, hay que hacer hincapié en otra consecuencia clave de esa “internacionalización”. Nos referimos al hecho de que, además de con otros ejércitos, durante el despliegue en misiones internacionales los militares españoles empezaron a entrar en contacto, incluso a trabajar codo con codo, con: civiles de otros países, culturas y religiones; miembros de organizaciones no gubernamentales; periodistas, etcétera³⁶².

³⁵⁹ En un primer momento, esta participación tuvo un impacto mayor en el Ejército de Tierra que en la Armada o el Ejército del Aire.

³⁶⁰ Según los autores, en lo que a la mejora de la percepción que la opinión pública tenía de las Fuerzas Armadas en la década de los noventa, hay que tener en cuenta también otros factores como la lejanía temporal del golpe de Estado del 23F, que ya se habían implementado reformas para democratización de las FAS y el largo período de silencio de los militares. Así como la participación de militares en desastres y catástrofes naturales, tanto en el extranjero como en España. Todo ello influye en la opinión pública y, por consiguiente, en la democratización de las relaciones civiles-militares y, como se puede ver, fue un largo proceso que se inicia entonces.

³⁶¹ La primera vez que militares españoles participaron en misiones internacionales fue en el año 1989, aunque en un principio la presencia era testimonial y se limitó a labores de observación, pronto aumentaron su presencia y labor bajo el amparo de la OTAN y la ONU.

³⁶² Aunque aún faltan estudios empíricos que determinen el impacto real que esta cooperación tiene en las relaciones civiles-militares internas, recientes investigaciones sostienen que resulta positivo.

2.1. Reforma legislativa: Ley Reguladora del Régimen del Personal Militar Profesional

Como ya hemos señalado, las medidas puestas en marcha para reformar la enseñanza militar incidieron, fundamentalmente en los cuatro pilares de los sistemas educativos: las academias militares, el alumnado, el profesorado y los planes de estudio. Respecto a los centros docentes, el objetivo de la Ley Reguladora del Régimen del Personal Militar Profesional, más conocida como la Ley 17/1989, era la reestructuración y “racionalización” de los mismos para evitar duplicidades y, sobre todo, mejorar la garantía de su control por parte del Ministerio. Para ello, si bien el artículo 42 sobre el gobierno de los centros establecía que éste se ejercía por su director, el artículo 41 otorgaba al Ministerio de Defensa la autoridad de aprobar el régimen interior³⁶³ y la programación de los centros³⁶⁴.

A través del artículo 41.4, en la misma línea del artículo 54, se abría la puerta a conciertos entre los centros del sistema educativo general y las academias militares para que determinados programas o formaciones pudiesen cursarse en universidades públicas o centros civiles³⁶⁵. Esta posibilidad de intercambio obligaba a una reforma profunda de los planes de estudio para equiparlos a los que estaban en vigor en las universidades civiles. Este reconocimiento del carácter universitario de la Enseñanza Militar Superior, además de para acortar la distancia entre ambos sistemas –el civil y el militar–, fue clave para lo que N. Serra denomina el “buen enfoque” de la reforma. Si una de las máximas en el diseño de la reforma era evitar la reacción de la cúpula militar, no podían reformarse los centros docentes y los planes de estudio diciéndoles a los militares que los suyos eran malos³⁶⁶.

Una de las cuestiones a las que se ha de prestar especial atención en los procesos de reforma de la enseñanza militar, y que afecta directamente a los centros docentes, tanto desde un punto de vista interno como en su relación con el resto del sistema educativo y de los órganos de defensa en general, son los nombramientos de los directores de las diferentes

³⁶³ La aprobación del régimen interior de los centros por parte del ministerio de Defensa, limitaba la autoridad del general director al establecer que: “en el régimen interior de los centros se determinarán los restantes órganos unipersonales de su estructura docente y administrativa, así como los cometidos que le corresponden. También se podrán establecer órganos colegiados con facultades de asesoramiento”. Artículo 42.2 de la Ley Reguladora del Régimen del Personal Militar Profesional.

³⁶⁴ Artículos 41 y 42 de la Ley Reguladora del Régimen del Personal Militar Profesional.

³⁶⁵ Artículo 41.4 y 54 de la de la Ley Reguladora del Régimen del Personal Militar Profesional.

³⁶⁶ Narcís Serra, entrevista realizada el 8 de enero de 2014.

academias³⁶⁷. Todas las medidas que afectaban a los centros docentes pretendían contribuir, además de a su modernización, al control de los mismos por parte del Ministerio de Defensa con el fin de evitar que se convirtiesen en reductos al margen de la sociedad y sus valores democráticos. De poco serviría reestructurar orgánicamente los ejércitos si no se democratizaban los centros en los que se formaban los futuros mandos. En un estudio sobre el perfil político-institucional de la futura oficialidad española, R. Martínez (2000) afirma que los cadetes ya tienen ciertas tendencias ideológicas y/o religiosas adquiridas antes del ingreso en las academias pero que, si bien las academias no generan actitudes antidemocráticas, sí favorecen cierta confusión³⁶⁸.

Los planes de estudio sufrieron numerosas modificaciones desde los años setenta, pero fue la Ley 17/1989 –a través de su artículo 49– la que reguló los objetivos generales de los planes de estudio. En ella se establecía que éstos debían ajustarse a los siguientes criterios: (a) desarrollo de la personalidad y formación de la personalidad –algo no específico de la enseñanza militar sino del sistema educativo general, ya que es un criterio recogido en la Constitución en el artículo 28.2–; (b) fomentar la convivencia social y los demás valores constitucionales; (c) proporcionar la formación general.

Uno de los mayores avances de la Ley 17/1989 en el ámbito formativo y en la consolidación democrática de las FAS es que con ella se reguló la adaptación de la enseñanza militar al sistema de educación general. Este fue un aspecto crucial si tenemos en cuenta la ya citada necesidad de que converjan los valores fomentados por la enseñanza militar y los de la enseñanza civil. El capítulo 4 del título IV de dicha ley –dedicado a los planes de estudio– implementaba los conciertos con centros del sistema de educación general a través de su artículo 54. Asimismo, el artículo 32 establecía que, si bien la enseñanza militar se regía, “en su

³⁶⁷ Un ejemplo paradigmático de la importancia de estos nombramientos y de la importancia que en una institución como la militar tienen los directores de los centros es la posición del general Luis Pinilla durante el golpe de Estado del 23 de febrero de 1981 evitando que la Academia General Militar se sumase a los golpistas

³⁶⁸ Véase también Rafael Martínez, *Los mandos de las Fuerzas Armadas españolas del siglo XXI*, CIS, Madrid, 2007. Esta idea coincide con la propuesta por Martínez Paricio en 1983 al considerar “la identificación de valores que se mantienen en la etapa previa al ingreso y en la que el aspirante potencial comienza a vivir rodeado de los valores, esquemas y conductas que después encontrará en la academia”, donde se produce “un reforzamiento ejercido por los compañeros de profesión y por la propia institución militar, que, cumpliendo su papel de agentes de socialización de mantenimiento rutinario, vigilarán por la no desaparición del moldeamiento ejercido por la academia” (Martínez Paricio, 1983:76).

parte fundamental, por la estructura docente del Ministerio de Defensa”, ésta se integraría en el sistema educativo general³⁶⁹.

Aunque ya durante el franquismo se había producido un intento de equiparación de la Enseñanza Superior Militar con los títulos universitarios, este sistema de conciertos entre centros civiles y militares propuesto por la Ley 17/1989 era un verdadero avance en la reforma de la enseñanza militar y en el proceso de consolidación democrática de las Fuerzas Armadas. Éstos favorecían, no sólo la equiparación, sino el intercambio y la transmisión de conocimientos y expertos entre ambos colectivos. Cumpliéndose otra de las hipótesis propuestas por Janowitz (1990) respecto al modelo democrático de relaciones civiles-militares, en el que se da una disminución de la distancia de cualificación entre las elites civiles y militares. Además, se evitaba que éstos últimos considerasen que los gobernantes civiles estaban menos o peor formados que ellos y se inclinasen por adoptar actitudes mesiánicas ante determinadas situaciones (ACKROYD, 1991).

En el año 1992 se dio una de las mayores novedades en lo que a los planes de estudio se refiere. Por primera vez se ponían en marcha unos planes de estudio que, con asignaturas comunes, incluían a los tres ejércitos. Un paso más en la dirección de coordinar y unificar criterios, evitando que la formación en cada uno de los ejércitos siguiera funcionando como compartimentos estanco. La importancia de combatir aquella separación residía en que ésta, como ya he señalado, además de producir tensiones en el seno de las fuerzas armadas, puede resultar un obstáculo en la democratización de las relaciones civiles-militares.

El análisis del profesorado en la institución militar resulta especialmente interesante si tenemos en cuenta que la docente y la militar son profesiones con un marcado carácter vocacional. Por eso se planteaba la necesidad de acabar con los tradicionales destinos forzosos en las academias militares. Sin embargo, ni la Ley 17/1989, ni la posterior 17/1999, lograron solventar la cuestión en su totalidad y el problema de profesorado del que adolecían los ejércitos quedaba patente con la cantidad de destinos forzosos que existían en los centros docentes. Esta situación se daba, en general, porque los destinos eran poco atractivos, las academias estaban muchas veces situadas lejos de las ciudades y se percibía que, en los criterios de valoración de

³⁶⁹ Artículo 53.1: “El Gobierno, a propuesta del Ministro de Defensa y previo informe de Educación y Cultura, determinará las directrices de los planes de estudio que deban cursarse para la obtención de las titulaciones correspondientes a la enseñanza militar de grados básico, medio y alto. Al Ministro de Defensa le corresponde la aprobación de los planes de estudio del sistema de enseñanza militar y, en su caso, de las bases que regulen la convocatoria de los cursos”, Ley Reguladora del Régimen del Personal Militar Profesional.

las hojas de servicio para el ascenso, eran mejor valorados los destinos en el mando de unidades que en tareas de enseñanza (LAGUNA SANQUIRICO, 1987).

La preocupación en torno al nivel de preparación de los profesores militares empezó a ser una constante desde el tardofranquismo. Ya en los años setenta, en artículos dedicados a la enseñanza militar que aparecían en publicaciones especializadas, como la *Revista Ejército* o el *Boletín de Información del CESEDEN*, se alertaba de la necesidad de un adecuado profesorado puesto que los alumnos que ingresaban en las academias eran “cada vez más cultos y, como tal, cada vez más analíticos, críticos y exigentes respecto a la capacidad profesional y autoridad moral de sus superiores” (LAGUNA SANQUIRICO, 1987: 7). No solo se exigían mayores niveles de tecnificación, también se reclamaba que la formación tuviese un mayor grado de humanización y eso tenía que verse reflejado en el perfil del docente que se incorporase a los centros. Además, el artículo 62 de la Ley 17/1989 regulaba la incorporación del profesorado civil, afianzando así uno de los objetivos de la democratización de las fuerzas armadas: la integración de civiles en el ámbito de la Defensa (GARCÍA MARTÍNEZ DE MURGUÍA, 1973). No obstante, se siguió procediendo como se hacía antes de la Ley y únicamente se recurría a profesorado civil cuando la vacante a cubrir requería una titulación o preparación especial³⁷⁰.

Pese a que es, como con el resto de elementos citados, a través de la Ley 17/1989 cuando se reguló el régimen del profesorado, dada la importancia de su labor y su influencia en la formación de los futuros oficiales, el gobierno socialista adoptó en el año 1985 las primeras medidas al respecto. Éstas afectaban a los destinos de los profesores –aunque únicamente en el caso de la Enseñanza Superior–. En este sentido, lo más significativo fue la aplicación de criterios de permanencia, tanto para la duración máxima como mínima, y para los destinados con carácter voluntario o forzoso. Estableciendo una duración mínima de tres años para los voluntarios y dos para los forzosos. Y, lo más importante por lo que a regeneración del profesorado significaba, con una duración máxima para ambos de seis años. Con esta medida, según F. Agüero (1995), el ministro Serra renovó al setenta por cien de los docentes de la Academia General Militar, lo que provocó las protestas de los jefes de Estado Mayor.

La llegada de la democracia a España requería un acercamiento y normalización de las relaciones civiles-militares que abarcase a todos los estamentos de la Institución, incluidos los alumnos de las academias militares. En esa línea estaba encaminado el artículo 57 de la Ley

³⁷⁰ Sobre la incorporación de personal civil en las Fuerzas Armadas españolas véase. BAÑÓN y CARRILLO 1984.

17/1989 –a través del cual se regulaba el régimen interno de los centros docentes militares– en el que se estipulaba que en los centros había de combinarse “la adaptación del alumno al régimen de vida militar y a las características propias de las Fuerzas Armadas con su adecuada integración en la sociedad”³⁷¹. En la misma dirección avanzaba, como ya hemos visto al hablar de los centros docentes, el artículo 41 al contemplar la posibilidad de que “determinados programas o cursos de la enseñanza militar se podrán impartir en Universidades públicas u otros centros del sistema educativo general”³⁷². Sin embargo, seguiría existiendo una diferencia importante entre el alumnado civil y militar debido a que éstos últimos están sometidos a una doble disciplina: en tanto que alumno y en tanto que militar.

A través del intercambio de docentes y alumnos con el sistema educativo general, y con el sometimiento de los planes de estudio a la aprobación del Ministerio de Educación y Cultura, se pretendía poner fin a la autonomía de la que gozaban las academias militares. Así como con el aislamiento respecto del resto de la sociedad en el que habían vivido los cadetes durante el franquismo y la transición. A lo largo de los primeros años de gobierno socialista, el objetivo fue garantizar los principios de igualdad, mérito y capacidad para el ingreso en las fuerzas armadas. Pero no fue hasta el año 1988 cuando el proceso pasó a estar controlado por la Dirección General de Enseñanza. No se debe pasar por alto que, no de los hitos más destacados en cuanto a la garantía del principio de igualdad para el ingreso fue la incorporación de la mujer a las fuerzas armadas en ese mismo año.

CONCLUSIONES

A la luz de la cronología de las medidas puestas en marcha para reformar la enseñanza militar en España desde el comienzo de la transición democrática, podemos concluir que, si bien desde la promulgación de la Constitución española en 1978 –y en especial tras la llegada de los socialistas al poder en 1982– se habían emprendido importantes medidas para llevar a puerto la transición militar, a altura del año 1988 la gran reforma de la enseñanza militar estaba todavía por llegar. Pero, una vez puesta en marcha, la reforma educativa permitió que en las relaciones civiles-militares españolas se iniciase el camino hacia el cumplimiento de dos de las hipótesis de

³⁷¹ Artículo 57.1 de la Ley Reguladora del Régimen del Personal Militar Profesional.

³⁷² Artículo 41 de la Ley Reguladora del Régimen del Personal Militar Profesional.

C. Moskos y F. Wood (1991) sobre el modelo de integración de las fuerzas armadas. En primer lugar, con las nuevas políticas de enseñanza militar y su regulación desde el Ministerio de Defensa a través de la Dirección General de Enseñanza, se produjo un cambio en la autoridad organizativa. En segundo lugar, la modernización de los planes de estudio y la regulación de los conciertos con el sistema de educación general contribuyeron a la disminución de la distancia entre la cualificación de las elites civiles y militares.

Desde el punto de vista de la influencia internacional, la apertura hacia otros ejércitos occidentales a través de intercambios, tanto de cadetes como de profesores, con academias militares extranjeras; la formación en idiomas con vistas a la futura colaboración con oficiales de ejércitos occidentales más allá de nuestras fronteras; y la incorporación de las Fuerzas Armadas a organismos internacionales tuvieron un efecto determinante en la reforma de la enseñanza militar.

A través de la descripción y el análisis de las diferentes medidas que –desde principios de los años ochenta– se impulsaron para reformar la enseñanza militar en España, se puede afirmar que éstas fueron uno de los pilares de la transformación, no sólo de la Institución, sino también de los militares como profesionales y como ciudadanos. La importancia de los objetivos que perseguía la reforma, y el convencimiento del ministro Serra de que ésta tenía que ser progresiva y evitar así la oposición de la cúpula militar, explicarían la tardanza en adoptar las medidas necesarias. Así las cosas, podemos concluir que no es posible emprender una reforma educativa militar si no se han asentado antes los cambios orgánicos y estructurales de las fuerzas armadas propios de un proceso de transición militar. Pero el efecto es bidireccional ya que, si bien es cierto que dicha reforma no puede abordarse sin que se haya alcanzado un cierto grado de democratización de los ejércitos, su éxito contribuye considerablemente a la consolidación democrática de las fuerzas armadas.

BIBLIOGRAFÍA

- ACKROYD, W. S. (1991). "Military Professionalism, Education, and Political Behavior in Mexico", en *Armed Forces & Society*, 18. San Marcos: Texas State University, pp. 81-96.
- ADÉ PORTERO, I. (2016). *La reforma de la enseñanza militar en España (1982-1991)*. Tesis doctoral. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- AGÜERO, F. (1989). *Gobierno y fuerzas armadas en la España postfranquista*. Santiago de Chile: Flacso.
- (1995). *Civiles, militares y democracia. La España postfranquista en perspectiva comparada*. Madrid: Alianza Editorial.
- (2005). "Educación militar y democratización", en Agüero, F. et al (coords.). *Educación militar en democracia. Aproximaciones al proceso educativo militar*. Lima: Instituto de Defensa Legal.
- y FUENTES, C. (2009) *Influencias y resistencias. Militares y poder en América Latina*. Santiago de Chile: Catalonia.
- ARTEAGA, F. (1986). "La enseñanza militar: estructuras de cambio y cambios de estructura", en Busquets J. y Fernández Vargas J. (coords.). *La enseñanza militar en España*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- BAÑÓN, R. y CARRILLO, E. (1984). "Administración de personal y estructura organizativa: el caso del personal civil de las Fuerzas Armadas españolas", en *Revista de Administración pública*, 105. Madrid: CEPC, pp. 355-389.
- GARCÍA CANEIRO, J. y ARRANZ BUESO, E. (2012). "The Military Transition to Democracy in Spain: Looking for a New Democratic Soldier. Spanish Case", en Mannintz, S. (ed.). *Democratic Civil- Military Relations. Soldering in 21st Century Europe*. Londres: Routledge.
- GARCÍA FERNÁNDEZ, J. (2010). "El nuevo modelo de enseñanza militar en España", en Alda Mejías, S. (ed.). *Sistemas de enseñanza militar y educación para la defensa en Iberoamérica*. Madrid: Instituto Universitario General Gutiérrez Mellado-UNED.
- GARCÍA MARTÍNEZ DE MURGUÍA, P. (1973). "La reforma de la enseñanza superior militar", en *Revista INDICE*, 325-326. Madrid: Instituto Nacional de Estadística, pp. 12-14,
- JANOWITZ, M. (1990). *El soldado profesional*. Madrid: Ministerio de Defensa.
- y WESBROOK S. (1983). *The political education of soldiers*. Londres: Sage.

- LAGUNA SANQUIRICO, F. (1987). "Líneas de acción para una reforma de la enseñanza militar", en *Boletín de información*, 198. Madrid: CESEDEN, pp. 1-31.
- LÓPEZ GARRIDO, D. (1983). "La posición constitucional de las FAS" en *Revista de Administración Pública*, 100-102. Madrid: CEPC, pp. 949-971.
- MARTÍNEZ, R. (2000). "Perfil político-institucional de la futura oficialidad y suboficialidad", en *Revista española de Ciencia Política*, 7. Madrid: Asociación Española de Ciencia Política y de la Administración, pp. 161-182.
- (2007). *Los mandos de las Fuerzas Armadas españolas del siglo XXI*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- (2012). "La consolidación democrática de la administración militar: objetivos a lograr a la luz del caso español", en *Árabes Securotracies y Reforma del Sector Seguridad*. Madrid: Arab Reform Initiative.
- y DURÁN, M. (2014). "International Missions as a Way to Improve Civil-Military Relations: The Spanish Case (1989-2014)", en *Actas del I Congreso Internacional de Estudios Militares*. Granada.
- MARTÍNEZ PARICIO, J. (1983). *Para conocer a nuestros militares*. Madrid: Tecnos.
- MOSKOS, Ch. (1985). "La nueva organización militar: ¿institucional, ocupacional o plural?", en Bañón R. y Olmeda, *La institución militar en el Estado contemporáneo*. Madrid: Alianza Universidad, 1985.
- ROMERO SERRANO, J. (1991). "Acerca de la reforma de la enseñanza militar", en *Revista Ejército*, 617. Madrid: Ministerio de Defensa, pp. 51-82.
- RUIZ VIDONDO, J. M. (2006) "La enseñanza militar en el alto mando: historia, organización y metodología". Madrid: UNED. Educación XX1, pp. 199-220.
- SANTOS, A. (1986), "La educación cívica de los militares desde los esquemas clásicos a la postmodernidad", en Busquets, J. y Fernández Vargas, J. (coord.). *La enseñanza militar en España*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- SERRA, N. (2008). *La transición militar. Reflexiones en torno a la reforma democrática de las fuerzas armadas*. Barcelona: Debate.
- SUÁREZ PERTIERRA, G. (1995). "La reforma de la enseñanza militar en España", en Moreno Catena, V. (ed.). *Constitución y Derecho Público. Estudios Homenaje a Santiago Varela*. Valencia: Tirant Lo Blanch.