

RECONFIGURAR EL SISTEMA EDUCATIVO: FELICIANO LORENZO GELICES Y LA POLÍTICA DE IGUALDAD DE OPORTUNIDADES EN EL FRANQUISMO (1948-1968)

RECONFIGURE THE EDUCATIONAL SYSTEM: FELICIANO LORENZO GELICES AND THE POLICY OF EQUAL OPPORTUNITIES IN THE FRANCO REGIME (1948-1968)

Mariano González-Delgado*
Universidad de La Laguna-España

RESUMEN: Este trabajo tiene por objetivo analizar las investigaciones desarrolladas por Feliciano Lorenzo Gelices en relación al concepto de igualdad de oportunidades en educación. El autor sujeto a estudio fue el Secretario Técnico de la Comisaría de Protección Escolar y Asistencia Social del Ministerio de Educación Nacional. A pesar de ser un personaje desconocido dentro de los estudios sobre el franquismo, se trata del intelectual orgánico de la Comisaría de Protección Escolar y el principal teórico sobre la igualdad de oportunidades en educación de la dictadura. El análisis de su enfoque y propuestas pueden ayudarnos a comprender mejor cuál fue la naturaleza educativa de este periodo histórico. Este artículo señala la necesidad de adquirir una nueva mirada sobre los estudios relativos al franquismo y la educación, así como desarrollar una perspectiva historiográfica más compleja sobre esta época.

PALABRAS CLAVE: Feliciano Lorenzo Gelices, Igualdad de oportunidades, Comisaria Protección Escolar, Franquismo, España.

ABSTRACT: This paper analyze the research developed by Feliciano Lorenzo Gelices in relation to the concept of equal opportunities in education. The author under study was the Technical Secretary of the School Protection and Social Assistance Commission of the Ministry of National Education. Despite being an unknown character in the literature on the Franco regime, he was the organic intellectual of the School Protection Commission and the main theorist on equal opportunity in education during the dictatorship. The study of his analysis, approaches and proposals can help us to better understand what was the educational nature of this historical period. This article points out the need to acquire a new perspective on the studies related to Francoism and education, as well as to develop a more complex historiographical approach on this historical period.

KEYWORDS: Feliciano Lorenzo Gelices, Equal Opportunities, School Protection Commissioner, Francoism, Spain.

* **Correspondencia a / Corresponding author:** Mariano González-Delgado. Departamento de Historia y Filosofía de la Ciencia, la Educación y el Lenguaje de la ULL. Calle Pedro Zerolo, s/n. Edificio Central, Planta 2. 38200, San Cristóbal de La Laguna. Santa Cruz de Tenerife — mgondel@ull.edu.es — <https://orcid.org/0000-0001-9817-9317>

Cómo citar / How to cite: González-Delgado, Mariano (2025). «Reconfigurar el sistema educativo: Feliciano Lorenzo Gelices y la política de igualdad de oportunidades en el franquismo (1948-1968)», *Historia Contemporánea*, 79, 893-921. (<https://doi.org/10.1387/hc.24815>).

Recibido: 5 mayo, 2023; aceptado: 21 julio, 2023.

ISSN 1130-2402 — eISSN 2340-0277 / © UPV/EHU Press 2025



Esta obra está bajo una Licencia
Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional

Introducción

En 1955 el Ministerio de Educación Nacional (MEN), dirigido por Joaquín Ruiz-Giménez, introdujo una Ley sobre «reforma de algunos artículos de la Ley Orgánica del Ministerio de Educación Nacional»¹ que pretendía modernizar los diferentes órganos administrativos de dicho Ministerio. Esta Ley venía a ser una respuesta a las nuevas necesidades institucionales derivadas de la extensión de la enseñanza² que planteaba la, también reciente, Ley de 23 de febrero de 1953 sobre Ordenación de la Enseñanza Media.³ La citada Ley de 1955, por tanto, creó nuevos órganos de gestión administrativa y técnica. Entre ellos, el que sin duda debía tener una mayor importancia para el desarrollo de la Ley de Enseñanza Media de 1953 fue la nueva Comisaría de Protección Escolar y Asistencia Social. Esta Comisaría «cuidaría de todo lo relativo al régimen de becas y seguro escolar» que el MEN quería otorgar al alumnado que no podía costearse el acceso a la enseñanza media por necesidades económicas. Dicho de otra manera, la Comisaría de Protección Escolar sería la encargada de administrar y promocionar las acciones sobre la política de «igualdad de oportunidades».⁴

El nuevo organismo institucional se encargaría, por tanto, no sólo de la gestión de las becas. Entre sus competencias se encontraba también la búsqueda de soluciones relativas al escaso acceso del alumnado de los niveles económico-sociales más bajos de la sociedad a la enseñanza media y universitaria. Para desarrollar dicha tarea, la Comisaría se organizó en torno a un Comisario General (que fue en sus inicios José Navarro Latorre⁵) y una Secretaría Técnica otorgada a Feliciano Lorenzo Gelices. Ambos expertos educativos eran falangistas. Después de las enconadas luchas que se habían producido dentro del MEN por el control del bachillerato en los años cuarenta entre católicos y falangistas,⁶ este último grupo no

¹ Ley de 14 de abril de 1955 sobre reforma de algunos artículos de la Ley Orgánica del Ministerio de Educación Nacional de 10 de abril de 1942, Boletín Oficial del Estado, 15 de abril de 1955, 105.

² González Bertolín y Sanz Ponce, 2018

³ Ley de 26 de febrero de 1953 sobre Ordenación de la Enseñanza Media, Boletín Oficial del Estado, 27 de febrero de 1953, 58.

⁴ BOE, 15 de abril de 1955, 105, p. 2409.

⁵ El primer director de la Comisaría fue Antonio Lago Carballo. Sin embargo, su dirección duró escasamente un año (1955-1956). Luego se incorporó Navarro Latorre.

⁶ Canales Serrano, 2012.

desapareció por completo del ámbito educativo. El mandato de Ruiz-Giménez en el MEN se caracterizó por intentar desarrollar lo que Javier Muñoz Soro ha denominado como «frente amplio» en el que falangistas y católicos pudieran coexistir.⁷ Así pues, a Falange se le otorgó la Comisaría de Protección Escolar como el último espacio institucional de peso que se le asignaba dentro del MEN. Mientras que José Navarro Latorre tendría un papel de corte público y administrativo, nuestro protagonista, se erigiría en el auténtico intelectual orgánico de la Comisaría durante sus primeros años. De esta forma, Lorenzo Gelices se enfrentó y desarrolló toda una serie de aproximaciones teóricas y empíricas acerca de la igualdad de oportunidades en la enseñanza. Una aproximación que intentaba dar solución a dos problemas. El primero, hacía referencia a la extensión de la enseñanza como consecuencia de las nuevas políticas de mejora de Capital Humano y desarrollo económico y social.⁸ El segundo, a un debate que estaba muy presente dentro de la escena política nacional e internacional de estos años: la justicia social.

Este trabajo tiene por objetivo analizar las ideas sobre el concepto de igualdad de oportunidades educativas propuesta por Lorenzo Gelices. El estudio de la obra de este falangista contribuye a profundizar sobre varios aspectos importantes de la política educativa durante el franquismo. Por un lado, nos permite conocer una parte de cuál fue la teoría sobre la igualdad de oportunidades propuesta por la dictadura. En la medida en que Lorenzo Gelices fue el intelectual oficial de la Comisaría, sus escritos reflejaron el sentir de un modelo educativo que estaba presente dentro del MEN y que aspiraba a la extensión de la enseñanza media y universitaria después de la II Guerra Mundial. Por otro lado, los debates planteados por Lorenzo Gelices y la forma de abordarlos nos indican la necesidad de matizar el asilamiento intelectual-educativo o abiertamente antiliberal que se ha presupuesto durante esta época en España. Los análisis en torno a la desigualdad educativa desarrollados por Lorenzo Gelices nos dejan observar que operaba bajo el marco del imaginario del reformismo social o del liberalismo organicista. Esto es, bajo la noción implícita de que los seres humanos se enfrentan a una serie de riesgos externos que son intrínsecos a la vida social y de la que los individuos no son responsables. Por tanto, corresponde a la sociedad y a sus instituciones

⁷ Muñoz Soro, 2016, p. 127.

⁸ González-Delgado y Groves, 2021

(el Estado, principalmente) solventar tales riesgos y no a los individuos de manera particular.⁹ De esta forma, como podremos observar, este autor estaba perfectamente al corriente de las discusiones educativas nacionales e internacionales que agitaban las mentes de la política educativa de los cincuenta. Por este motivo, el estudio de las ideas de este autor puede ayudarnos a profundizar sobre la naturaleza política y educativa del franquismo. En este sentido, este trabajo intenta ahondar en la comprensión ontológica del modelo educativo que se desarrolló dentro de la dictadura.

La metodología utilizada para llevar a cabo este trabajo se ha centrado en el análisis de las principales publicaciones realizadas por el autor en cuestión. La mayoría de ellas fueron impresas en la *Revista de Educación* dependiente del MEN. Por otro lado, también se han utilizado fuentes del Archivo General de la Universidad Complutense de Madrid. Todos los datos empíricos analizados son desconocidos dentro del ámbito de la Historia de la Educación. Las fuentes examinadas suponen la inserción de una serie de datos relevantes para comprender cuál fue el modelo de igualdad de oportunidades educativa debatido durante la dictadura y conocer de forma más amplia el campo educativo durante estos años.

Del Sindicato Español Universitario (SEU) a la Comisaría de Protección Escolar: la forja de un marco conceptual

Feliciano Lorenzo Gelices nació en Madrid en diciembre de 1926. Según consta en su expediente de la Universidad Central (hoy Universidad Complutense de Madrid), ingresó en los estudios de Derecho en el curso académico 1945/1946 cuando contaba con 19 años.¹⁰ Por edad, pertenecía a la generación de los niños/as de la Guerra que habían sufrido las vicisitudes de la posguerra desde un punto de vista intelectual y material. En relación al segundo de los contextos, Lorenzo Gelices fue una «rara avis», se puede decir. Ingresó a los estudios de Derecho a través de una beca de estudio para alumnado pobre otorgada por el SEU a través de la recién

⁹ Cabrera, 2023.

¹⁰ Certificado de afiliado al SEU de 28 de septiembre de 1945/Expediente de Feliciano Lorenzo Gelices, Archivo General de la Universidad Complutense de Madrid (AGUCM), Caja ES, AGUCM, 112/12-17.

creada Ley de Protección Escolar de 1944.¹¹ En efecto, Lorenzo Gelices, fue uno de los primeros alumnos «con escasez de los medios familiares» en beneficiarse de la «política de justicia social» propuesta por Falange. Con la citada Ley se aspiraba a que el alumnado que representaba Lorenzo Gelices pudiese estudiar no a través de la «mera beneficencia» sino porque era «un deber del Estado y una obligación social».¹²

Desde un punto de vista intelectual, no tenemos constancia de la participación de Lorenzo Gelices en los espacios de debate político y cultural del SEU. Ello no quiere decir que su pensamiento no se forjase en dicho contexto. Es evidente que, por generación, pudo formar parte de algunos de los grupos que estaban integrados en torno a revistas como *Alférez*, *La Hora*, *Laye* o *Marzo*. Algunos de los estudiantes que estuvieron dentro de las mismas conformarían la conocida como Generación de los cincuenta. Este grupo, aspiraban a introducir nuevas ideas de integración social inspiradas en el «pensamiento cristiano europeo» de Jacques Maritain o en intelectuales como Eugenio D'Ords, José Ortega y Gasset o Pedro Laín Entralgo.¹³ Como ha señalado Jordi Gracia, dentro de los espacios del SEU algunos de sus pensadores eran «conservadores en términos políticos y obvios liberales en términos de tradición intelectual y modo de comprender la realidad».¹⁴

Dentro de esta atmósfera intelectual se puede enmarcar al joven Lorenzo Gelices. El primer escrito de carácter ensayístico del que tenemos constancia lo publicó nuestro autor en 1948. Se trataba de un pequeño escrito de apenas dos páginas en el que resumía la actividad llevada a cabo por «El tribunal de las aguas» de Valencia.¹⁵ Este artículo en sí no ofrece una destacada elaboración intelectual. Sin embargo, nos permite observar el marco intelectual bajo el que operaba en torno a sus ideas de justicia. Para él, «El tribunal de las aguas» era un órgano que tendía a «mediar» entre los individuos que están en conflicto y buscar un «fallo» que beneficie a la comunidad.¹⁶ En este sentido, Lorenzo Gelices, no se salía de las posiciones que se manejaban en los espacios intelectuales del SEU o en

¹¹ Ley de 19 de julio de 1944 de Protección Escolar, Boletín Oficial del Estado, 19 de julio de 1944, 203.

¹² *Ibidem*, p. 5555.

¹³ Ruiz Carnicer, 1996, p. 182

¹⁴ Gracia, 2004, p. 80.

¹⁵ Lorenzo Gelices, 1948.

¹⁶ *Ibidem*, p. 73.

los propios estudios de Derecho que cursaba. Este artículo, no obstante, no vio la luz en una revista del SEU, como ya hemos comentado. Se publicó en el *Boletín de los Seminarios de Formación del Frente de Juventudes*. Se trataba de una revista perteneciente a la Asesoría de Educación Política y cuyo objetivo era la «elaboración de las líneas, métodos, técnicas y contenidos» para la «formación de cuadros» de la Falange de las JONS.¹⁷

De lo comentado hasta aquí se puede indicar que Lorenzo Gelices parece que no estuvo dentro de los ámbitos juveniles del SEU más «alternativos» como pudo ser *Álferes* o *La Hora*. Aunque no debemos descartar que conociese de primera mano las propuestas teóricas planteadas en los mismos. Su trayectoria de formación juvenil estuvo ligada a los ámbitos más formales de Falange como el *Seminario Central de Formación del Frente de Juventudes* dentro del cual se encontraba Manuel Villar Arreigui como uno de sus líderes políticos e intelectuales. La llegada a este lugar quizá se explique por la propia trayectoria personal del autor. Después de matricularse en Derecho durante el curso 1945/46, Lorenzo Gelices sufrió una «serie de desgracias ocurridas en el seno de su familia» durante el curso inmediatamente posterior (1947/1948).¹⁸ No sabemos con exactitud que pudo pasar. Su expediente universitario no indica cuáles fueron esos reveses. Creemos que los mismos tuvieron que ver con la defunción de su padre. Este hecho sumió a Lorenzo Gelices en una situación económica todavía más precaria que la anterior. Ello le obligó a tener que pedir una «dispensa de escolaridad plena» durante los siguientes cursos hasta 1953, año en que terminó sus estudios de Derecho.¹⁹ Lorenzo Gelices debía pasar a ocupar plaza como estudiante de matrícula libre para poder compaginar sus estudios con el trabajo. La beca de Protección Escolar cubría sólo sus gastos de matrícula y material académico y también concebía la posibilidad de dar alojamiento en residencias universitarias de forma extraordinaria.

De esta manera, a partir de 1949 ingresó en la residencia Universitaria «Cor Jesu» en el madrileño barrio de Chamartín. A consecuencia de este deambular, estrechó lazos con el *Seminario Central de Formación* y también experimentó las primeras iniciativas de extensión social universita-

¹⁷ Chueca, 1978, p. 150.

¹⁸ Carta de 19 de noviembre de 1949 al Decano de la Facultad de Derecho de Madrid/Expediente de Feliciano Lorenzo Gelices, AGUCM, Caja ES, AGUCM,112/12-17.

¹⁹ Expediente de Feliciano Lorenzo Gelices, AGUCM, Caja ES, AGUCM,112/12-17.

ria de orientación católica de los años cincuenta junto a al padre José María de Llanos y el propio Villar Arregui. Como han explicado Jon Igelmo y Gonzalo Jover, se trataba de unos programas creados a raíz de los «giros teológicos operados en el seno del mundo católico» con el fin de que «los estudiantes universitarios podían explorar formas de entrar en contacto con las clases populares» para producir un proceso de cohesión social y comprensión entre estudiantes universitarios (clases altas) y clases populares.²⁰ De hecho, Lorenzo Gelices formó parte del primer grupo de extensión social que trabajó en el Colegio Mayor Santa María del Campo en 1952.²¹ Posteriormente comenzó a vivir en el Colegio Mayor Antonio Rivera (1953)²² dado que era un centro pensado para universitarios trabajadores como era el caso de Lorenzo Gelices. Su compromiso con estos grupos debió ser notable. Al año siguiente fue elegido subdirector del último de los Colegios Mayores indicados.

Lo importante a destacar en este punto es que Lorenzo Gelices fue parte importante de lo que Llanos definió como «amigos de la segunda revolución».²³ Se refería a diferentes grupos de católicos y falangistas que, a partir de los años cincuenta, comenzaron a observar la «esencia del fascismo como germen vacío» y apostaron por un «falangismo liberal».²⁴ Trataban de buscar una nueva forma de producir un proceso de cohesión social interclasista que solucionase los problemas del entorno social inmediato. El ambiente que se respiraba en los citados Colegios Mayores produjeron en el joven Feliciano la adquisición de una serie de ideas, categorías y miradas hacia los problemas del campo español y también de la vida obrera propias de este contexto. Así, en un artículo escrito en 1958 como técnico de la Comisaría de Protección Escolar y dedicado a «La tarea formativa de los Colegios Mayores Universitarios» se podía leer su interés en que los jóvenes universitarios «sin llegar a la exageración del marxismo», experimentasen el rigor del «trabajo manual» con el fin de que se «abrieran más ampliamente las compuertas que separan a las clases sociales». A través de la recuperación de las ideas de «Comunidad» del sociólogo Ferdinand Tönnies, Lorenzo Gelices aspiraba a desechar los va-

²⁰ Igelmo Zaldivar y Jover Olmeda, 2019, p. 153.

²¹ Llanos, 1974.

²² Carta de 24 de noviembre de 1953 al Decano de la Facultad de Derecho de Madrid/Expediente de Feliciano Lorenzo Gelices, AGUCM, Caja ES, AGUCM,112/12-17.

²³ Llanos, 1974, p. 13.

²⁴ Gracia, 2004, p. 15.

lores impersonales y fríos de la «Sociedad» para abrazar la justicia social de la «vida comunitaria».²⁵

Volviendo de nuevo a su etapa de formación, este elemento de cohesión interclasista lo exteriorizaría Lorenzo Gelices en un artículo mucho más acabado que publicó en 1950 dentro del propio *Boletín de los Seminarios de Formación*.²⁶ Al igual que el anterior trabajo publicado en este mismo foro, se trataba de un texto de carácter formativo y divulgador. En este caso, el autor realizó una aproximación a las principales teorías sociales sobre la lucha de clase. Analizó las perspectivas de Michel Proudhon, Karl Marx, Vladimir Lenin o Georg Sorel, entre otros. Se trataba, en todo momento, de demostrar que la sociedad moderna surgida de la «filosofía liberal» había engendrado el «sistema capitalista» y con él se «va separando cada vez más a los hombres» hasta romper la «armonía social». La forma de superar esa ruptura social sería a través del «Nacionalindicalismo». Es decir, «la superación del concepto de lucha de clases, mediante la consecución de una justicia en la sociedad».²⁷ Como podemos observar, el texto de Lorenzo Gelices se basaba en la doctrina falangista de posguerra. Operaba bajo la lógica del conflicto de clase y la justicia social. Conceptos que, como ha señalado Carme Molinero, estaban «en el centro de la escena pública» en este momento y «ninguna fuerza podía prescindir de ello».²⁸ Así, el texto se insertaba en un contexto de crisis del Estado liberal que también había experimentado España después de la I Guerra Mundial. La integración interclasista había fallado debido al «corrupto liberalismo».²⁹ Por tanto, era necesario orquestar otro modelo social que no estuviese centrado ni en el *laissez faire* liberal ni tampoco en el marxismo. La solución, pasaba, como hemos visto, por la superación del conflicto de clases y su integración nacional a través del «armonismo social».

En este sentido, Lorenzo Gelices no representaba ninguna ruptura. Se insertaba perfectamente en el marco conceptual de su época. Trataba de superar la desigualdad creada por el sistema liberal a través de la búsqueda de la justicia social. Una idea que había podido experimentar no sólo en los circuitos intelectuales falangistas. Como ha señalado Gracia,

²⁵ Lorenzo Gelices, 1958a, pp. 12 y 13.

²⁶ Lorenzo Gelices, 1950.

²⁷ Lorenzo Gelices, 1950, p. 28.

²⁸ Molinero, 2013, p. 184.

²⁹ Gracia, 2004, p. 15.

el espacio católico de extensión social liderado por el padre Llanos también se caracterizaba por plantear un modelo de «solidaridad con la clase obrera».³⁰ El fin era hacer partícipe a las clases altas universitarias de las realidades campesinas y obreras para producir un proceso de solidaridad e integración social inspirado en el humanismo cristiano. Pero, ¿cómo superar esa desigualdad y alcanzar la justicia e integración social que el *laissez faire* no ha podido conseguir? La solución que ofreció Lorenzo Gelices en este artículo estaba, por supuesto, dentro del canon nacionalsindicalista y el marco teórico reformista. Es decir, a través de «la intervención del Estado para corregir, en caso necesario, la dominación de una clase, la más fuerte, sobre la más débil».³¹ Como ha indicado Miquel Martorell Linares, durante esta época fue muy común en los ámbitos intelectuales falangistas debatir un programa económico que defendía abiertamente la intervención del Estado en la economía. Era un momento en que se dudaba de la eficacia de la iniciativa privada para conseguir la justicia social.³² Durante la década de los cincuenta, economistas como Enrique Fuentes Quintana o Juan Velarde leían y utilizaban las teorías de John Maynard Keynes.³³ Aunque no tenemos constancia de que Lorenzo Gelices leyese a Keynes, sí bebía de dicho debate y citaba abiertamente a Werner Sombart, Tönnies o Max Weber en la medida en que dichos autores configuraban el corpus teórico del Instituto de Estudios Políticos o algunos profesores de Derecho de la Universidad Central.³⁴ Se puede decir, por tanto, que Lorenzo Gelices era un joseantoniano. Su teoría se basaba en conceptos que buscaban articular un discurso integrador que abogaba por la reforma agraria, la intervención estatal y la redistribución de la riqueza.

De hecho, apostaba abiertamente por «la distinción de las clases» en relación a las «diferencias personales que se dan en la realidad tales como la ocupación, la habilidad, el carácter, etc».. Este principio funcionalista podría otorgar, según el autor, un modelo de «transición de una clase a otra (intercomunicación), que viene a disminuir los antagonismos por la diferencia». Dicho de otra forma, apostaba por un modelo liberal organicista que corrigiese sus defectos previos a través de «la igualdad de oportunidades». O lo que es lo mismo «la sociedad ha de dar oportuni-

³⁰ Gracia, 1996, p. 89.

³¹ Lorenzo Gelcies, 1950, pp. 41 y 42.

³² Martorell Linares, 2012 y 2013.

³³ Martorell Linares, 2021.

³⁴ Sesma Landrin, 2021.

dad a cualquier capacidad de revelarse..., permitir su funcionamiento en el nivel de máximo servicio», ya que «ninguna forma de servicio social, ni aun la más elevada, debe ser privilegio de cualquier clase predeterminada». Bajo esta premisa, «las diferencias sociales se acortan hasta tal punto que hacen prácticamente imposible la lucha de clases».³⁵

Es probable que a Lorenzo Gelices le surgiesen diferentes oportunidades laborales dentro de las redes intelectuales en las que se movía. En torno a los círculos falangistas cercanos a Navarro Latorre se le presentó la posibilidad de trabajar como profesor en la Universidad Laboral de Tarragona³⁶, otro de los grandes proyectos de integración obrera por parte de Falange.³⁷ No obstante, después de su corto periplo profesional en el Colegio Mayor Antonio Rivera, aceptó formar parte de la Comisaría de Protección Escolar a inicios de 1956. Al poco tiempo, se erigiría como líder intelectual de la misma a través de su Secretaría Técnica. A partir de aquí, el uso de estas categorías analíticas le permitirían construir una nueva serie de ideas sobre la igualdad de oportunidades en la enseñanza. Las próximas páginas, se centran en analizar su concepción.

Los primeros enfoques sobre la igualdad de oportunidades en educación

Como han señalado Aurelio González Bertolín y Roberto Sanz Ponce (2018), durante la década de los cincuenta el MEN aspiraba a «extender el Bachillerato a una mayor parte de la sociedad, así como ampliar la procedencia social de los estudiantes» (p. 101).³⁸ Esta premisa era una consecuencia clara del modelo de política educativa por el que había apostado el Ministerio de Ruiz-Giménez. Durante 1952 la dictadura ingresó en la UNESCO y convergió rápidamente con las ideas educativas propuesta por el organismo internacional.³⁹ La idea principal que se había desarrollado durante estos años era que el sistema educativo tenía que funcionar como un instrumento capaz de producir una mayor formación de Capital Humano para conseguir mejorar el desarrollo económico y social del país. El sistema educativo, por tanto, debía funcionar como

³⁵ Lorenzo Gelices, 1950, p. 43.

³⁶ Alares López, 2015, pp. 43 y 44.

³⁷ Delgado-Granados y Ramírez-Macías, 2017.

³⁸ González Bertolín y Roberto Sanz Ponce, 2018, p. 101.

³⁹ González Delgado, Ferraz-Lorenzo y Machado-Trujillo, 2022

una herramienta fundamental para el desarrollo. Esta idea, además, se fusionaba con otra de justicia social basada en la perspectiva o enfoque de carácter meritocrático. El sistema educativo era el encargado de clasificar a cada individuo, según sus méritos, dentro de la jerarquía o estructura social. No obstante, para conseguir ambos objetivos era necesario introducir algún elemento de carácter compensatorio que pudiese mejorar las condiciones sociales de partida de los grupos sociales más humildes. Las políticas de igualdad de oportunidades en educación se crearon, por tanto, como un proyecto reformista que mejorase la movilidad social dentro de los países occidentales.

Por este motivo, no era nada extraño ver algunas investigaciones sobre la desigualdad en educación antes de la creación de la Comisaría. En 1949, por ejemplo, se podían leer los primeros trabajos publicado en la *Revista Internacional de Sociología* sobre el papel de la universidad en el modelo de integración e igualdad social.⁴⁰ Este objeto de estudio alcanzaría cierta notoriedad dentro del debate educativo de los primeros años cincuenta⁴¹ debido, entre otras cosas, a las primeras revueltas universitarias y a las propias preocupaciones del régimen por alcanzar una mayor modernización social. A pesar del conflicto que se había producido en torno a la Ley de Enseñanza Medias de 1953 entre el intento unificador (*comprehensivo*) de la administración Ruiz-Giménez y algunos miembros de la Asociación Católica Nacional de Propagandistas (ACNdeP), lo cierto es que la idea de universalizar las enseñanzas medias se coló como un elemento transversal y no cuestionado entre los diferentes grupos de presión o «familias políticas» en esta época.⁴²

Bajo este marco nació la Comisaría de Protección Escolar. Su premisa de partida, por tanto, era gestionar, dinamizar, difundir y modernizar la primera política de protección escolar que el régimen había puesto en marcha en 1944. La Comisaría se había creado con el fin de fomentar en el alumnado de clase obrera y campesina dos aspectos. El primero, crear en estos grupos sociales un *ethos* escolar que les permitiese ver la importancia que podía tener para su futuro o progreso individual el acceder a la enseñanza media y superior. Segundo, difundir y otorgar una serie de ayudas económicas en forma de becas que les facilitase el acceso a la educación y a un proceso de ascenso social. En cierto sentido, la premisa teó-

⁴⁰ Tena Artigas y Fraga Iribarne, 1949.

⁴¹ Tena Artigas, 1953a y 1953b.

⁴² Muñoz Soro, 2006.

rica sobre la que partía la Comisaría casaba perfectamente con la idea de justicia social propuesta en los círculos falangistas. En el fondo, se trataba de buscar la cohesión o solidaridad nacional a través de unas ayudas que permitiesen al alumnado pobre, que demostraba cualidades académicas, insertarse en el lugar que le pertenecía en la estructura social.

De esta manera, cuando Lorenzo Gelices tomó la Secretaría técnica de la Comisaría su papel se debía centrar en dicho aspecto. Su primer escrito, por tanto, tuvo un claro carácter analítico. Trataba de estudiar el funcionamiento en la práctica de la política de protección escolar en una de las instituciones que intentaba desarrollar el principio de igualdad de oportunidades, los Colegios Mayores.⁴³ ¿Llegaban las becas de la Comisaría al alumnado con necesidades económicas? Lorenzo Gelices se hacía esta pregunta después de analizar la Ley de octubre de 1956 para los Colegios Mayores. Las conclusiones a las que llegaban eran negativas. Se quejaba de los criterios elegidos para seleccionar a los becarios en dicha ley. Las categorías utilizadas eran demasiado «vagas». No permitían seleccionar a los mejores talentos y al alumnado necesitado. Al centrarse casi exclusivamente en el «expediente académico» como criterio de selección dejaba fuera al alumnado que cursaba sus estudios «por enseñanza libre, alternando trabajo y estudio» un aspecto que «modificaba sensiblemente la apreciación de las calificaciones». Por tanto, era necesario tener en cuenta las «circunstancias económicas» de los becarios para que las ayudas de los Colegios Mayores no siguiesen «siendo patrimonio de los estudiantes que proceden de los niveles económicos más altos de la sociedad».⁴⁴

Para Lorenzo Gelices, una cosa parecía clara, las condiciones materiales de partida mediaban en los resultados escolares. Partía de la base de que los individuos estaban condicionados por la realidad o entorno en el que vivían. Su siguiente escrito fue en esta misma dirección. Bajo el título de «Estímulos para la investigación a los jóvenes graduados», volvía a indicar que «el problema se agudiza cuando se trata de alumnos que cursan sus estudios por enseñanza libre», ya que «éstos obtienen notas más bajas que los oficiales...».⁴⁵ Así las cosas, la Comisaría necesitaba dotarse de nuevas herramientas que mejorasen los criterios de selección de los becarios. Sólo así, se podría conseguir una política de protección escolar más justa.

⁴³ Lorenzo Gelices, 1957a.

⁴⁴ Lorenzo Gelices, 1957a, p. 14.

⁴⁵ Lorenzo Gelices, 1957b, p. 59.

Sin embargo, los trabajos inmediatamente posteriores a sus primeros análisis no se dedicaron a profundizar sobre dicha cuestión. Se centraron fundamentalmente en divulgar la información sobre el I^{er} Coloquio Internacional de Protección Escolar. Celebrado en Madrid entre el 16 y el 18 de octubre de 1957, dicho Coloquio ocupó los quehaceres de la Comisaría durante este año. Este paréntesis parecía bastante lógico a tenor de lo que suponía la celebración de tal evento en Madrid. El Coloquio había sido concedido por la *Association Internationale d'Information Scolaire Universitaire et Professionnelle* (AIISUP), un organismo internacional relacionado con la UNESCO y encargado de gestionar elementos relativos a la orientación escolar. Las gestiones llevadas a cabo por el Comisario General, Navarro Latorre, ante dicho organismo (del cual sería vicepresidente dos años después) permitieron traer a España el primer congreso que un organismo internacional realizase sobre igualdad de oportunidades en educación. Este aspecto no estaba, para nada, exento de cierto relieve dentro del MEN en el año 1957. Como era de esperar, la Comisaría se lanzó a divulgar los resultados del Coloquio en los diferentes foros relacionados con el MEN y la enseñanza media.⁴⁶ Es posible que dicho proceso divulgador estuviese relacionado con una cuestión de carácter estratégico. El Coloquio podía ser utilizado por Falange para demostrar su músculo político dentro del MEN ante el paulatino desplazamiento que había sufrido en pro de los grupos católicos por el control de la enseñanza media.

No obstante, no debemos descartar la importancia que el propio Coloquio tuvo para conocer la posición de Lorenzo Gelices y la propia Comisaría respecto al principio de igualdad de oportunidades en la enseñanza. Durante el evento, la delegación española comandada por la Comisaría presentó una *Declaración de principios sobre protección del derecho al estudio*. Este documento, que constaba de catorce puntos, fue redactado por los expertos españoles y ratificada por todos los países asistentes. Lo importante a destacar en este punto, es que dicha declaración indicaba en su principio número dos una posición que el propio Lorenzo Gelices había escrito en sus años en el *Seminario Central de Formación del Frente de Juventudes*. El citado principio indicaba que «los Estados, en nombre del bien común de sus ciudadanos, deben procurar que ninguna inteligencia destacada pueda frustrar su vocación intelectual... que garantice una

⁴⁶ Sin Autor, 1957; Aparicio Bernal, 1957.

igualdad de oportunidades».⁴⁷ Así pues, la cuestión parecía estar clara. Los individuos estaban mediados por la realidad material en la que se encontraban y debían ser ayudados por el Estado para conseguir una sociedad más igualitaria.

Este principio de claro corte reformista, comenzó a operar como lógica no cuestionada dentro de la propia Comisaría y de nuestro autor en cuestión. Los siguientes trabajos de Lorenzo Gelices se centraron en profundizar sobre este principio. Ya fuese a través de la revisión de los programas de becas de otros países extranjeros como Alemania Occidental o Francia⁴⁸ o con otro tipo de escritos figurados (DGS, 1958)⁴⁹, lo cierto es que los mismos intentaron perfilar la premisa teórica indicada. De hecho, el artículo basado en un escrito figurado es bastante interesante y nos permite entender lo que indicamos. El artículo en cuestión llevó por título «La problemática de la Protección Escolar y de la Asistencia Social del estudiante». Era una carta escrita por un estudiante universitario y enviada al Secretario Técnico de la Comisaría con la intención de ofrecer una serie de reflexiones sobre las ayudas al estudio. La carta fue escrita, en realidad, por Lorenzo Gelices. Se trataba de una estrategia de difusión en que el autor se hacía pasar por estudiante para que la misma fuese más atractiva a sus iguales. Una técnica «publicitaria» que era bastante usada dentro de la Comisaría a través de una revista de orientación universitaria que publicaba el SEU bajo el título de *Guía*. En dicha carta el supuesto estudiante establecía una crítica al modelo de protección escolar. Las becas no llegaban en realidad al alumnado de clase desfavorecida. El estudiante que ya cursaba estudios universitarios, «pertenece a sectores sociales que, en su mayoría, pueden «dar carrera» a sus hijos». Es decir, son unos privilegiados socialmente. Por tanto, «llegar a la universidad representa, en la casi totalidad de los casos, una «situación» anterior que condiciona el origen social de los estudiantes que nutren sus aulas». Por primera vez Lorenzo Gelices indicaba que el sistema educativo y las propias becas de la Comisaría producían un proceso de injusticia. No se centraban en romper la desigualdad social de partida. Como consecuencia, las becas «contribuyen a «mejorar» la situación de los actuales estudiantes, pero no a garantizar una «igualdad de oportunidades»».⁵⁰

⁴⁷ Lorenzo Gelices, 1957c, p. 83.

⁴⁸ Lorenzo Gelices, 1958b y 1961a.

⁴⁹ DGS, 1958.

⁵⁰ DGS, 1958, p. 57.

Los análisis planteados por Lorenzo Gelices en estos términos apenas se iniciaban. Los mismos comenzaron a unirse a algunas reflexiones escritas en un sentido muy parecido a las explicadas por el sociólogo Manuel Lizcano en las páginas de la propia *Revista de Educación*.⁵¹ Durante los años siguientes, Lorenzo Gelices, terminaría de perfilar un concepto mucho más acabado sobre la igualdad de oportunidades en la enseñanza.

¿El Pierre Bourdieu español? Clase social, mundo cultural campesino e igualdad de oportunidades

El año 1958 sería clave para las propuestas sobre la igualdad de oportunidades educativas de Lorenzo Gelices. Durante este año, se fraguaron dos de los proyectos de política económica que transformarían el panorama educativo en los años siguientes. Nos referimos al Plan de Estabilización Económica de 1959 y el Primer Plan de Desarrollo (1964-1967). El franquismo, como se ha señalado en diferentes ocasiones, desde finales de la década de los cincuenta abrazó la Teoría de la Modernización⁵² y se produjo lo que se conoció como la etapa desarrollista.⁵³ Ambos planes enmarcaban al sistema educativo como institución principal para conseguir el desarrollo económico y social. Para ello, se pusieron en marcha diferentes planes de Construcciones Escolares⁵⁴ pero, sobre todo, hubo un programa que modificaría el panorama educativo durante la década de los sesenta. Nos referimos a la creación en 1960 del Fondo Nacional para el fomento del Principio de Igualdad de Oportunidades (PIO).⁵⁵

El PIO era un proyecto en el que se obtenían fondos para la educación a través de un impuesto extraordinario en la declaración de la renta. El Ministerio de Hacienda de la dictadura había creado este fondo especial (no sin conflicto) para mejorar la redistribución de la riqueza y conseguir con ello un mayor desarrollo económico. No debemos pensar que dicho fondo quedó en agua de borrajas. Si atendemos a las cifras oficiales

⁵¹ Manuel Lizcano, 1957.

⁵² Martín García, 2018.

⁵³ Delgado Gómez-Escalonilla, 2015.

⁵⁴ González-Delgado y Groves, 2021.

⁵⁵ Ley 45/1960, de 21 de julio, por el que se crean determinados Fondos Nacionales para la aplicación social del Impuesto y del Ahorro, *BOE* n.º 176 de 23 de julio de 1960.

expuestas por Lorenzo Gelices⁵⁶, cuando se creó la Comisaría de Protección Escolar en 1955 la ayuda en becas que el MEN destinó al programa de igualdad de oportunidades no sobrepasaba los «30 millones de pesetas». Con la creación del Primer Plan de Inversiones del PIO durante el curso académico 1961-1962 el «crédito asignado ascendió a 600 millones de pesetas».⁵⁷ Unas cifras que no pararían de crecer a lo largo de los años siguientes hasta alcanzar un montante de 2.400 millones de pesetas para el curso 1967-1968.⁵⁸ Como el propio Lorenzo Gelices comentó, la inversión «puesta a disposición del Fondo de Igualdad de Oportunidades..., es superior a la que figura en los Presupuestos Generales del Estado con destino a cada uno de los seis Ministerios: de Hacienda, de Vivienda, de Trabajo, de Industria, de Información y Turismo y de Comercio».⁵⁹ Ante esta realidad, todos los escritos producidos por nuestro autor en esta época estuvieron mediados por semejante transformación cuantitativa. Sus trabajos intentaron reflexionar sobre el cambio educativo que se avecinaba al albur de la década de los sesenta. Las soluciones propuestas, como veremos a continuación, se basaron en las categorías conceptuales sobre las que operaba previamente.

De esta forma, el año 1958 supuso para Lorenzo Gelices un desarrollo más concreto de la aplicación de las ideas del reformismo social⁶⁰ a su reflexión sobre la política de igualdad de oportunidades en educación. Es decir, a la puesta en marcha del supuesto de que los sujetos están mediados por las condiciones sociales de partida y que éstas delimitan sus acciones futuras. Así, en un trabajo titulado «El derecho a la enseñanza y su protección jurídica por el Estado y la sociedad: sus problemas»,⁶¹ se expresarían las principales preocupaciones y debates que marcaron sus reflexiones futuras. En este texto, Lorenzo Gelices señaló una idea que pudimos observar en sus escritos desde finales de los años cuarenta. Bajo el uso de las categorías propuestas por el pensamiento ilustrado, indicaba que el «hombre» era un ser «racional». Por este motivo tenía derecho a la educación. Es decir, la educación era un «derecho íntimo, natural que acompaña a la persona por el mero hecho de serlo». El problema relativo

⁵⁶ Lorenzo Gelices, 1963a.

⁵⁷ *Ibidem*, pp. 5 y 6 y 19.

⁵⁸ Sin Autor, 1967.

⁵⁹ Lorenzo Gelices, 1963b, p. 49.

⁶⁰ Cabrera, 2014.

⁶¹ Lorenzo Gelices, 1958c.

a su escasa «democratización» (extensión) radicaba en que los individuos estaban mediados por las condiciones sociales de partida. Sin embargo, no debía ser el individuo el encargado de resolver el problema. Tenía que ser «el Estado, como órgano gestor del bien común, quien ha de procurar la creación de las condiciones externas necesarias para que el conjunto de los ciudadanos desarrolle su vida natural e intelectual». La educación era un derecho que no podía ser negociado debido a la propia naturaleza humana pero también al propio desarrollo económico. Así, la necesidad de fomentar el derecho a la educación en Lorenzo Gelices también bebía de la Teoría de la Modernización. Aceptaba que «la principal riqueza de un país no la constituye la abundancia de las materias primas... es el hombre, en términos económicos..., el más importante factor del progreso..., lo que... se ha llamado «capital humano»». ⁶²

No obstante, la extensión del derecho a la educación y la «democratización» o universalización de la enseñanza media no parecía producirse a la rapidez que el MEN quería. El alumnado de clase popular no solicitaba las becas que ofrecía la Comisaría, ni acudía a los centros escolares. Cuál era el problema, se preguntaba Lorenzo Gelices. Por primera vez en España, este autor estableció una causalidad entre clase social y resultados escolares. Para él, «la apertura de las aulas docentes a un mayor número no es, fundamentalmente, un problema de Construcciones Escolares». ⁶³ La experiencia mostraba que el alumnado de clase obrera registraba una «mínima matrícula» en los «Institutos Laborales» a pesar de ser «prácticamente gratuitos». El problema estaba en el origen social. Según lo expresaba el propio Lorenzo Gelices, «el nivel de educación de una persona viene determinado, en general, por la clase social a la que pertenece», puesto que «pueden contarse con los dedos de la mano los centenares de muchachos que, procediendo de clases verdaderamente humildes, alcanzan títulos superiores». Y es que, terminaba el autor, «hay una evidente relación entre la redistribución de la riqueza y el saber a adquirir». Esta reflexión venía dada por las propias categorías de las que partía. Había llegado a esa conclusión fruto de los argumentos expuestos por «Veblen en su Teoría de la clase ociosa» o los «análisis de Marx y de Weber». ⁶⁴

Es evidente, por tanto, que el problema de la extensión de la enseñanza estaba mediado por la realidad material del individuo en cuestión.

⁶² *Ibidem*, pp. 61 y 62.

⁶³ *Ibidem*, p. 62.

⁶⁴ Lorenzo Gelices, 1958c, p. 62.

Pertenecer a una clase social u otra era determinante en el éxito educativo y el ascenso social. En cierto sentido, Lorenzo Gelices había establecido una teoría de la reproducción en educación. La creación de escuelas o la ampliación de programas de becas como las ofrecidas por la Comisaría podían ayudar, pero no lograban revertir de por sí el yugo del origen social. Pero, ¿sólo era una cuestión material y económica? La rápida aceleración del programa de becas de la Comisaría en sus primeros años y su escaso éxito hizo reflexionar a Lorenzo Gelices sobre los problemas para alcanzar una verdadera «igualdad de oportunidades para las familias de rentas bajas».⁶⁵ En este mismo artículo señaló otro de los puntos que configurarían sus reflexiones acerca de la desigualdad en educación. ¿Qué hacía que el hijo de un obrero o un campesino no llegase a la universidad?; ¿Y si accedía, por qué en la mayoría de los casos acababa abandonando? La respuesta la expresó en estos términos Lorenzo Gelices:

El hecho de que el hijo de un obrero de bajo salario, o de un bracero campesino, llegue a la Universidad, supone una ruptura total con su mundo anterior. Significa su adscripción a un mundo cultural que antes le era totalmente extraño y, podríamos decir, hostil. Es corriente que los individuos que gozan de una posición considerable dificulten la admisión en su mismo rango de otros individuos de nivel inferior...⁶⁶

En efecto, Lorenzo Gelices había configurado también una teoría de la reproducción cultural. En cierto sentido, su perspectiva partía de las mismas consideraciones teóricas y llegaba a las mismas conclusiones que las que Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron establecerían unos años más tarde en la obra *Les Etudiants et leurs études*⁶⁷; estudio preliminar que sería el utilizado para la publicación del famoso libro *Les Heritiers: Les étudiants et la culture*.⁶⁸ Es evidente que estas reflexiones eran muy novedosas dentro del campo educativo español de finales de los cincuenta. Con ellas, Lorenzo Gelices se acercaba a una serie de argumentos que también eran comunes entre los intelectuales y literatos españoles de su generación. Novelas como *La familia de Pas-*

⁶⁵ *Ibidem*, p. 63.

⁶⁶ *Ibidem*, p. 63.

⁶⁷ Bourdieu, Passeron y Eliard, 1964.

⁶⁸ Bourdieu y Passeron, 1964.

cual Duarte de Camilo José Cela⁶⁹, *El Camino* o *Las Ratas* de Miguel Delibes⁷⁰ o *El Jarama* de Rafael Sánchez Ferlosio⁷¹ explicaban perfectamente la distancia cultural existente entre el mundo popular y el culto (o el mundo rural y el urbano) y la desigualdad que ello suponía en el ámbito educativo.

Esta preocupación terminaría por configurar el trabajo futuro de Lorenzo Gelices en su etapa dentro de la Comisaría. Todos los artículos posteriores se enmarcarían dentro de este debate. Aunque ninguno de ellos tiene una continuidad lógica entre sí, es evidente que se situaron dentro del marco intelectual que hemos indicado. Así, en un artículo publicado en unos meses después sobre «La distribución de la renta en la Universidad»,⁷² profundizaba sobre una serie de «cifras representativas que manifiestan en guarismos esas evidentes desigualdades que en el ámbito provincial se observan y sus consecuencias para la educación».⁷³ En cierto sentido, Lorenzo Gelices trataba de perfilar las conclusiones a las que había llegado desde su entrada a la Secretaría Técnica de la Comisaría. Al año siguiente, volvería a insistir sobre la realidad selectiva de la estructura social y el propio sistema educativo con un nuevo artículo titulado, de forma clarificadora, «Estructura social y coste de la enseñanza».⁷⁴ En este caso, a través del marco teórico propuesto por Max Weber, venía a señalar la necesidad de entender que la clase social se configuraba a partir de «tres elementos que la constituyen: la posesión de los medios económicos, el nivel de vida y el modo de vida». Como podemos ver, la clase para Lorenzo Gelices implicaba tener presente cuestiones como el «estatus» para comprender tanto la «delimitación del concepto»,⁷⁵ como la implicación que los fenómenos de carácter cultural podían tener en el espacio educativo.

La importancia que iría adquiriendo tales categorías en los estudios de Lorenzo Gelices le permitieron escribir el que seguramente fuese el trabajo más acabado sobre la desigualdad en educación del autor. Titulado «Igualdad de oportunidades ante la enseñanza», este artículo fue publi-

⁶⁹ Cela, 1942.

⁷⁰ Delibes, 1950 y 1962.

⁷¹ Sánchez Ferlosio, 1956.

⁷² Lorenzo Gelices, 1958d.

⁷³ *Ibidem*, p. 49.

⁷⁴ Lorenzo Gelices, 1959.

⁷⁵ *Ibidem*, p. 33.

cado, de nuevo, en la *Revista de Educación*.⁷⁶ La intención del autor con este escrito era ofrecer una serie de recomendaciones y advertencias que el Ministerio de Hacienda debía tener ante el inminente lanzamiento del Primer Plan del PIO dentro del futuro Plan de Desarrollo. A Lorenzo Gelices no se le escapaba que «la enseñanza se ha convertido en un poderoso medio, el más importante sin duda, para la movilización social».⁷⁷ Por este motivo, los Planes de Desarrollo debían atender las desigualdades regionales que se derivaban del modelo de crecimiento español. Para Lorenzo Gelices, la desigualdad existente entre las «urbes tentaculares» y los «municipios» producían «una evidente desigualdad económica» que tenía una «honda repercusión en el terreno educativo». Dicho de otra forma, «también España tiene, como la próspera Italia, su «mezzogiorno»».⁷⁸ Por este motivo, la oficina encargada de poner en marcha el Plan de Desarrollo debía, a juicio de Lorenzo Gelices, tener presente el principal problema para conseguir una «política de igualdad de oportunidades» que no fuese «ilusoria»:

Uno de éstos [problemas], y a nuestro juicio el más importante, es el de las profundas desigualdades que se originan para un muchacho rural en orden a su promoción social. [...] El acceso a los centros medios y superiores de enseñanza está vedado para muchos jóvenes campesinos. El mundo agrario, se encuentra a una extraordinaria distancia del mundo urbano. Salir de aquel contorno, verdadero modo de vida, supone un inaudito esfuerzo para insertarse en la órbita de la ciudad.⁷⁹

Como el lector ha podido comprobar, Lorenzo Gelices no sólo reflexionaba en torno a la desigualdad cultural en los mismos términos que lo harían Bourdieu y Passeron. Se puede decir que también había llegado a similares conclusiones (y explicaciones causales) respecto a la desigualdad escolar y distancia cultural entre las clases rurales y las altas que Antonio Gramsci indicase décadas atrás en sus *Quaderni del Carcere*. La reflexión sobre el *mezzogiorno* español y la distancia cultural entre el mundo rural y urbano y las dificultades que ello implicaba para el alumnado de origen campesino partían de la misma lógica conceptual. Pero

⁷⁶ Lorenzo Gelices, 1961b.

⁷⁷ *Ibidem*, p. 25.

⁷⁸ *Ibidem*, p. 26.

⁷⁹ *Ibidem*, p. 27.

no sólo había una similitud interpretativa de la realidad escolar. La solución educativa planteada por Lorenzo Gelices era similar a la propuesta por el político comunista sardo. La única manera de superar esa desigualdad cultural para el alumnado campesino, escribía Lorenzo Gelices, era la creación de «un Plan de Instituciones Residenciales [que]... facilite la oportunidad de acceder a los centros de estudio a los habitantes de nuestras amplias zonas rurales».⁸⁰ Incluso, el partir de la teoría social indicada, permitía a Lorenzo Gelices llegar a premisas muy parecidas a las que años más tarde llegaría Basil Bernstein⁸¹ respecto a los límites de la educación compensatoria (*compensatory education*) para el alumnado de clase popular. En palabras del secretario técnico de la Comisaría de Protección escolar, «...es muy probable que los obstáculos y limitaciones que se interponen a los hijos de las familias de rentas bajas no puedan superar, a través de las concesiones de becas..., o mediante la enseñanza gratuita... [...] ... la única solución eficaz se encuentra en la aceleración de nuestro grado de desarrollo económico, que promueve paralelamente el bienestar social y cultural».⁸² O lo que es lo mismo, la mejora educativa pasaba en última instancia por la redistribución de la riqueza; un aspecto sobre el que insistiría en un último artículo publicado en la revista *Arbor*.⁸³

Por último, sería interesante tener presente una cuestión respecto al interés que podía tener el régimen en relación a la promoción del alumnado de clase popular más allá de lo expresado por Lorenzo Gelices. Ya hemos dicho que las ideas de este autor no deben verse como un elemento aislado o verso suelto dentro de la dictadura. Su enfoque, era la posición oficial expresada por la Comisaría de Protección Escolar. Era su intelectual orgánico. Por tanto, los argumentos esgrimidos dentro de sus escritos estaban dentro de las preocupaciones institucionales franquistas. A falta de establecer una investigación más profunda sobre el desarrollo práctico del PIO dentro de la España de los años sesenta, se debe tener presente los siguientes hechos. Como se ha puesto de manifiesto en otras investigaciones, el régimen, bajo la figura de Laureano López Rodó, estuvo muy implicado en la puesta en marcha del Primer Plan de Desarrollo. Dicho plan, como ya hemos indicado, contemplaba al sistema educativo como una de

⁸⁰ Lorenzo Gelices, 1964, p. 76.

⁸¹ Bernstein, 1970.

⁸² Lorenzo Gelices, 1963c, p. 9.

⁸³ Lorenzo Gelices, 1968.

las patas centrales para su consecución.⁸⁴ Por tanto, existía un notable interés en que el PIO saliese adelante. Por este motivo, se celebró en Madrid, entre el 26 y el 31 de octubre de 1964, un Congreso que llevó por título *La formación de los Hombres y el Desarrollo Económico*. Una de las conferencias invitadas fue la impartida por Bourdieu y Passeron. Ambos autores hablaron sobre la citada investigación *Les Etudiants et leurs études* (1964).⁸⁵ Este aspecto quizá manifieste el interés que tenía el régimen en comprender cuáles eran los motivos por los que el alumnado de clase popular rechazaba las becas o la cultura escolar. Interés, que también se demostraba con la publicación, poco después, de esta misma obra en la editorial Labor bajo el título de *Los estudiantes y la cultura*.⁸⁶

Pero quizá existe un hecho que demuestra el interés que las autoridades franquistas pudieron tener en intentar recoger el debate acerca de la igualdad de oportunidades sobre el que había profundizado Lorenzo Gelices. Cuando se publicó el Plan de Desarrollo en 1964, entre sus propuestas respecto a la «Política de enseñanza», se recogía la creación de «internados» para la enseñanza elemental y también de «internados anexos a los institutos laborales» como espacios delimitados para el acceso del alumnado campesino a los estudios universitarios.⁸⁷ Sea como fuere, Lorenzo Gelices no continuó como intelectual orgánico en la Comisaría de Protección Escolar. En 1965, se marchó a Radio Televisión Española. Ocuparía un cargo dentro del Departamento de Programas Educativos y Culturales. Allí coincidiría con viejos amigos falangistas como Navarro Latorre y el exjefe nacional del SEU, Jesús Aparicio Bernal. De esta forma, la primera voz de lo que se puede considerar como la Sociología de la Educación de carácter moderno en España, terminaba su andadura en torno a la teorización sobre la igualdad de oportunidades en educación.

Conclusiones

La política sobre la igualdad de oportunidades en educación desarrollada bajo el franquismo se inspiró en premisas o categorías analíticas si-

⁸⁴ Delgado Gómez-Escalonilla, Martín de la Guardia y Pardo Sanz, 2016.

⁸⁵ Bourdieu, Passeron y Eliard, 1964.

⁸⁶ Bourdieu y Passeron, 1966.

⁸⁷ Plan de Desarrollo Económico y Social para el período 1964-1967 (Continuación), Boletín Oficial del Estado, 10 de febrero de 1964, 35, pp. 1768 y 1903.

milares a la de otros países del ámbito occidental. Este aspecto nos indica la necesidad de ser cautelosos respecto a las tradicionales afirmaciones que suelen hacerse cuando se desarrolla una investigación sobre educación y franquismo y a tener presente un par de cuestiones. Primero, quizá sería interesante comenzar a acercarnos a la educación durante la dictadura desde una visión más compleja. Es cierto que el análisis de los valores (nacional-catolicismo) que pretendía transmitir la dictadura a través de la enseñanza son importantes. También lo ha sido sin duda el análisis y estudio de los procesos de depuración del profesorado. Estas dos líneas de trabajo constituyen un hito en relación a la investigación sobre la cultura educativa de esta época. No obstante, una vez conocida dicha realidad, quizá ha llegado el momento de producir un giro historiográfico sobre este objeto de estudio. Seguir insistiendo o centrando la mayoría de nuestras fuerzas sobre el elemento político-represivo puede producir un proceso unidireccional a la hora de comprender la naturaleza educativa de la dictadura.

Como hemos podido ver en este trabajo, Lorenzo Gelices fue un intelectual orgánico del MEN. Fue uno de los principales expertos educativos de la Comisaría de Protección Escolar durante sus primeros años de vida. Su perspectiva, desde la década de los cuarenta, bebía de los principales teóricos sociales liberales (Weber, Tönnies, Veblen...) con los que había interactuado dentro de los espacios formativos falangistas. Usaba sus mismas categorías y conceptos para captar los hechos que tenía delante de sí. En cierta medida, se puede decir que las categorías usadas por Lorenzo Gelices y el contexto intelectual en el que se desarrolló se enmarca dentro de un espacio conceptual que le permitió operar e interpretar la realidad bajo una forma determinada. Su teoría no fue expuesta para legitimar al régimen en el ámbito internacional o por una simple estrategia política de cara a la galería. Se movía dentro del imaginario del liberalismo organicista.⁸⁸ Por este motivo, como hemos visto, llegó a las mismas conclusiones, o por lo menos a los mismos principios causales, que teóricos y sociólogos educativos considerados como algunos de los abanderados de las ideas progresistas en educación: Pierre Bourdieu, Jean Claude Passeron, Antonio Gramsci o Basil Bernstein.

Segundo, este hecho en sí debe llevarnos a realizar una reflexión sobre la naturaleza o esencia de la educación durante la dictadura y la forma

⁸⁸ Cabrera, 2003.

de estudiar la misma. Quizá sea necesario comenzar a modificar nuestra perspectiva teórica a la hora de analizar esta época histórica. A tenor de los datos examinados, sería interesante pensar en que lo más importante para captar la naturaleza de la educación bajo el franquismo no es centrarnos en el elemento ideológico (o confrontación ideológica) en sí. Parece necesario adoptar un enfoque que tenga presente otros factores que no se han tenido en cuenta hasta ahora. Las categorías, conceptos e imaginario en el que se movieron los expertos educativos del régimen produjeron que sus interpretaciones y comprensión de la realidad se conformase en torno a una serie de supuestos teóricos implícitos o perspectiva que fue similar a la de sus colegas en otros países o regímenes políticos. Por tanto, quizá sea el momento de apuntar la importancia que los conceptos y categorías que componen ese imaginario pudieron tener a la hora de configurar la mirada educativa de los intelectuales del régimen. Este aspecto le ocurrió a Feliciano Lorenzo Gelices, pero también a muchos otros expertos educativos franquistas independientemente de si eran católicos o falangistas. Sería interesante, por tanto, seguir con la profundización de temas similares al de la igualdad de oportunidades en educación para observar el paradigma o imaginario discursivo que delimitó y enmarcó la naturaleza de la educación en esta etapa histórica.

Fuentes

- Carta de 19 de noviembre de 1949 al Decano de la Facultad de Derecho de Madrid/Expediente de Feliciano Lorenzo Gelices, Archivo General de la Universidad Complutense de Madrid (AGUCM), Caja ES, AGUCM,112/12-17.
- Carta de 24 de noviembre de 1953 al Decano de la Facultad de Derecho de Madrid/Expediente de Feliciano Lorenzo Gelices, AGUCM, Caja ES, AGUCM,112/12-17.
- Certificado de afiliado al SEU de 28 de septiembre de 1945/Expediente de Feliciano Lorenzo Gelices, AGUCM, Caja ES, AGUCM, 112/12-17.
- Expediente de Feliciano Lorenzo Gelices, AGUCM, Caja ES, AGUCM,112/12-17.
- Ley 45/1960, de 21 de julio, por el que se crean determinados Fondos Nacionales para la aplicación social del Impuesto y del Ahorro de 23 de julio de 1960, *BOE*, 23 de julio de 1960, 176.
- Ley de 14 de abril de 1955 sobre reforma de algunos artículos de la Ley Orgánica del Ministerio de Educación Nacional de 10 de abril de 1942, *BOE*, 15 de abril de 1955, 105.
- Ley de 19 de julio de 1944 de Protección Escolar, *BOE*, 19 de julio de 1944, 203.

Ley de 26 de febrero de 1953 sobre Ordenación de la Enseñanza Media, *BOE*, 27 de febrero de 1953, 58.

Plan de Desarrollo Económico y Social para el período 1964-1967 (Continuación), *BOE*, 10 de febrero de 1964, 35.

Fuentes literarias

CELA, Camilo José, *La familia de Pascual Duarte*, Aldecoa, Madrid, 1942.

DELIBES, Miguel, *El Camino*, Destino, Barcelona, 1950.

DELIBES, Miguel, *Las ratas*, Destino, Barcelona, 1962.

SÁNCHEZ FERLOSIO, Rafael, *El Jarama*, Destino, Barcelona, 1956.

Bibliografía

ALARES LÓPEZ, Gustavo, *Nacional-sindicalismo e Historia: El archivo privado de José Navarro Latorre (1916-1986)*, Instituto Fernando el Católico, Zaragoza, 2015.

APARICIO BERNAL, Jesús, «La Asociación Internacional de Información Escolar, Universitaria y Profesional», *Revista de Educación*, 58, 1957, pp. 42-46.

BERNSTEIN, Basil, «A Critique of the Concept of Compensatory Education», en RUBINSTEIN, D. y STONEMAN, C. (eds.), *Education for Democracy*, Penguin, London, 1970, pp. 57-71.

BOURDIEU, Pierre y PASSERON, Jean Claude, *Les Heritiers: Les étudiants et la culture*, Minuit, Paris, 1964.

BOURDIEU, Pierre y PASSERON, Jean Claude, *Los estudiantes y la cultura*, Labor, Barcelona, 1966.

BOURDIEU, Pierre, PASSERON, Jean Claude y ELIARD, Michel, *Les étudiants et leurs études. Cahiers du Centre de Sociologie Européenne*, 1, 1964.

CABRERA, Miguel Ángel, «La crisis de la historia social y el surgimiento de una historia postsocial», *Ayer*, 51, 2003, pp. 201-224.

CABRERA, Miguel Ángel, «From liberal organicism to social citizenship», *Journal of Iberian and Latin American Studies*, 29, 1, 2023, pp. 5-19.

CABRERA, Miguel Ángel, *El reformismo social en España (1870-1900). En torno a los orígenes del Estado del Bienestar*, PUV, Valencia, 2014.

CANALES SERRANO, Antonio Francisco, «Falange y Educación: el SEPEM y el debate sobre el bachillerato en los años cuarenta», *Educación XXI*, 15, 1, 2012, pp. 219-239.

CHUECA, Ricardo, «El Boletín de los Seminarios de Formación del Frente de Juventudes», en RAMÍREZ, M. (ed.), *Las fuentes ideológicas de un Régimen (España 1939-1945)*, Pórtico, Zaragoza, 1978, pp. 157-175.

- DELGADO GÓMEZ-ESCALONILLA, Lorenzo, «Modernizadores y tecnócratas. Estados Unidos ante la política educativa y científica de la España del desarrollo», *Historia y política*, 34, 2015, pp. 113-146.
- DELGADO GÓMEZ-ESCALONILLA, Lorenzo, MARTÍN DE LA GUARDIA, Ricardo y PARDO SANZ, Rosa (Coord.), *La apertura internacional de España. Entre el franquismo y la democracia*, Madrid, Silex, 2016.
- DELGADO-GRANADOS, Patricia y RAMÍREZ-MACÍAS, Gonzalo, «¿Conveniencia o necesidad? La formación de la clase obrera en las Universidades Laborales franquistas (1955-1978)», *Historia Crítica*, 63, 2017, pp. 117-136.
- DGS, «La problemática de la Protección escolar y de la Asistencia Social al estudiante», *Revista de Educación*, 74, 1958, p. 57.
- GONZÁLEZ BERTOLÍN, Aurelio y SANZ PONCE, Roberto, «Excluyentes» y «comprensivos». Joaquín Ruiz-Giménez y los orígenes de la extensión de la Enseñanza Media en España, *Educació i Història*, 32, 2018, pp. 89-113.
- GONZÁLEZ-DELGADO, Mariano y GROVES, Tamar, «La UNESCO y la Ley General de Educación: La influencia de los organismos internacionales en torno a la modernización educativa en el franquismo», *Historia y Memoria de la Educación*, 14, 2021, pp. 209-252.
- GONZÁLEZ-DELGADO, Mariano, FERRAZ-LORENZO, Manuel y MACHADO-TRUJILLO, Cristian, «Towards an educational modernization process: UNESCO interactions with Franco's Spain (1952-1970)», *History of Education Review*, 51, 1, 2022, pp. 16-31.
- GRACIA, Jordi, *Estado y cultura. El despertar de una conciencia crítica bajo el franquismo (1940-1962)*, Presses Universitaires du Mirail, Toulouse, 1996.
- GRACIA, Jordi, *La resistencia silenciosa. Fascismo y cultura en España*, Anagrama, Barcelona, 2004.
- IGELMO ZALDÍVAR, Jon y JOVER OLMEDA, Gonzalo, «Cuestionando la narrativa del aprendizaje servicio a partir de dos iniciativas de extensión social universitaria de orientación católica en la década de 1950 en España», *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 87, 2019, pp. 151-162.
- LIZCANO, Manuel, «Núcleos retrasados y política educativa», *Revista de Educación*, 71, 1957, pp. 61-64.
- LLANOS, José María de, «Cartas desde la vejez: A los amigos de la segunda revolución», *El Ciervo*, 250, 1974, p. 13.
- LORENZO GELICES, Feliciano, «El tribunal de las aguas», *Boletín de los Seminarios de Formación*, 5, 1948, pp. 73-74.
- LORENZO GELICES, Feliciano, «El nacional-sindicalismo ante la lucha de clases», *Boletín de los Seminarios de Formación*, 18, 1950, pp. 27-44.
- LORENZO GELICES, Feliciano, «Aspectos de los Colegios Mayores», *Revista de Educación*, 63, 1957a, pp. 13-16.
- LORENZO GELICES, Feliciano, «Estímulos para la investigación a los jóvenes graduados», *Revista de Educación*, 67, 1957b, pp. 57-60.

- LORENZO GELICES, Feliciano, «El I Coloquio Internacional de Protección Escolar», *Revista de Educación*, 68, 1957c, pp. 80-84.
- LORENZO GELICES, Feliciano Lorenzo, «La tarea formativa de los Colegios Mayores Universitarios», *Revista de Educación*, 72, 1958a, pp. 10-15.
- LORENZO GELICES, Feliciano, «La ayuda a los estudiantes en Alemania Occidental», *Revista de Educación*, 76, 1958b, pp. 45-47.
- LORENZO GELICES, Feliciano, «El derecho a la enseñanza y su protección jurídica por el Estado y la sociedad: sus problemas», *Revista de Educación*, 80, 1958c, pp. 61-66.
- LORENZO GELICES, Feliciano, «La distribución de la renta en la Universidad», *Revista de Educación*, 89, 1958d, pp. 49-52.
- LORENZO GELICES, Feliciano, «Estructura social y coste de la enseñanza», *Revista de Educación*, 106, 1959, pp. 33-36.
- LORENZO GELICES, Feliciano, «La política de promoción social a través de la Educación en Francia», *Revista de Educación*, 129, 1961a, pp. 8-10.
- LORENZO GELICES, Feliciano, «Igualdad de oportunidades ante la enseñanza», *Revista de Educación*, 127, 1961b, pp. 25-28.
- LORENZO GELICES, Feliciano, «La evolución de la política de protección escolar (en el octavo aniversario de la Comisaría de Protección Escolar) (I)», *Revista de Educación*, 153, 1963a, pp. 5-11.
- LORENZO GELICES, Feliciano, «La evolución de la política de protección escolar (en el octavo aniversario de la Comisaría de Protección Escolar) (II)», *Revista de Educación*, 154, 1963b, pp. 44-51.
- LORENZO GELICES, Feliciano, «Procedencia social de los universitarios», *Revista de Educación*, 150, 1963c, pp. 6-9.
- LORENZO GELICES, Feliciano, «El Plan de Igualdad de Oportunidades», *Arbor*, 219, 1964, pp. 65-82.
- LORENZO GELICES, Feliciano, «Ante la reforma de la división territorial de la enseñanza», *Arbor*, 271-272, 1968, pp. 39-54.
- MARTÍN GARCÍA, Óscar José, «Una utopía secular. La teoría de la modernización y la política exterior estadounidense en la Guerra Fría», *Historia y política*, 34, 2015, pp. 27-52.
- MARORELL LINARES, Miguel, «La razón en las palabras de José Antonio. Pensamiento y acción política de los jóvenes economistas de Falange en los años 50», *Historia y política*, 27, 2012, pp. 83-111.
- MARORELL LINARES, Miguel, «De la reforma fiscal a la subida de salarios: Falange y la distribución de la renta en los años cincuenta», en RUIZ CARNICER, M. A. (Coord.), *Falange, las culturas políticas del fascismo en la España de Franco (1936-1975)*, Instituto Fernando el Católico/CSIC, Zaragoza, 2013, pp. 317-340.
- MARORELL LINARES, Miguel, «Enrique Fuentes Quintana: el falangista que leía a Keynes (1948-1957)», *Ayer*, 121, 1, 2021, pp. 253-283.

- MOLINERO, Carme, «Falange y construcción del Régimen, 1939-1945. La búsqueda de unas bases sociales», en RUIZ CARNICER, M. A. (Coord.), *Falange, las culturas políticas del fascismo en la España de Franco (1936-1975)*, Instituto Fernando el Católico/CSIC, Zaragoza, 2013, pp. 181-198.
- MUÑOZ SORO, Javier (2006). «Joaquín Ruiz-Giménez o el católico total (Apuntes para una biografía política e intelectual hasta 1963)», *Pasado y Memoria. Revista Contemporánea*, 5, 2006, pp. 259-288.
- MUÑOZ SORO, Javier, «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: autocríticas y convergencias*, Comares, Granada, 2016, pp. 123-151.
- RUIZ CARNICER, Miguel Ángel, «La voz de la juventud. Prensa universitaria del SEU en el franquismo», *Bulletin Hispanique*, 98, 1, 1996, pp. 175-199.
- SESMA LANDRIN, Nicolás, «Un scandale: Franco's a l'UNESCO: The Franco Dictatorship and the Struggle for International Representation in the Social Science», en Jonvé i Miret, M. y Presas i Puig, A. (eds.), *Science, Culture and National Identity in Franco Spain, 1939-1959*, Palgrave Macmillan, Cham, 2021, pp. 349-369.
- SIN AUTOR, «I Coloquio Internacional de Protección Escolar», *Enseñanzas Medias*, 11, 1957, pp. 65-74.
- SIN AUTOR, «Plan 1967-68 de Protección Escolar», *Revista de Educación*, 193, 1967, pp. 70-73.
- TENA ARTIGAS, Joaquín, «Los estudiantes de Madrid. Sobrevisión por muestreo en la Universidad», *Revista de Educación*, 12, 1953a, pp. 28-56.
- TENA ARTIGAS, Joaquín, «Los estudiantes de Madrid. Sobrevisión por muestreo en la Universidad (II)», *Revista de Educación*, 13, 1953b, pp. 124-146.
- TENA ARTIGAS, Joaquín y FRAGA IRIBARNE, Manuel, «Una encuesta a los estudiantes universitarios de Madrid», *Revista Internacional de Sociología*, 28, 1949, pp. 5-45.

Financiación y agradecimientos

Este trabajo se inscribe en el marco del proyecto de Generación del Conocimiento 2023 (PID2023-148903NB-I00).

Agradezco encarecidamente los comentarios realizados por Miguel Ángel Cabrera, Inmaculada Blasco, Aníbal Mesa, Vicente Díaz, Said Karboune, Tamar Groves y Manuel Ferraz a una versión previa de este trabajo. También a las atentas y certeras recomendaciones indicadas por los revisores anónimos de la revista.

Datos del autor

Mariano González-Delgado es Profesor Titular de Universidad en el Departamento de Historia y Filosofía de la Ciencia, la Educación y el Lenguaje en la Universidad de La Laguna. Su investigación se ha especializado en Historia de la Educación. Sus líneas de trabajo se centran en la modernización educativa en el franquismo y la historia del currículum. Ha publicado diferentes trabajos sobre estos temas en revistas como *History of Education*, *British Journal of Educational Studies*, *History of Education Review* o *Hispania: Revista española de Historia*. Recientemente ha publicado el libro *Trasnational Perspectives on Curriculum History* (editor junto a Gary McCulloch y Ivor Goodson, Routledge) y junto a Jon Igelmo Zaldivar y Patricia Quiroga Uceda *Historia de la Educación: pasado y presente de un ámbito de conocimiento*. Ha sido investigador visitante en el UCL Institute of Education de la Universidad de Londres y en la Uppsala University, Suecia.