

# Pedagogía y sociedad de masas en España: Víctor García Hoz (1960-1975)

CARLOS VECI LAVÍN

**Abstract:** *Víctor García Hoz, catedrático de Pedagogía y miembro supernumerario del Opus Dei, percibió como un desafío los cambios económicos, sociales y culturales de la década de 1960, que iban tejiendo un contexto cada vez más dominado por la técnica y el desarraigo social y moral. Este artículo indaga en cómo estas condiciones influyeron en el proceso de elaboración de una síntesis pedagógica muy difundida, su teoría de la educación personalizada. En un momento de creciente interés por la reforma de la enseñanza en España y en la Iglesia este texto explica, en segundo lugar, cómo sus ideas contribuyeron a la puesta en marcha de una red de colegios, denominada Fomento, que nació en el entorno del Opus Dei. Su amistad con Josemaría Escrivá de Balaguer motivó su énfasis en el cultivo de la libertad, la responsabilidad y la educación para el trabajo. Por otro lado, el pedagogo subrayó, en conversación con su tiempo, la idea de la escuela como institución socializadora y la necesidad de la orientación de los estudiantes. La Ley General de Educación (1970) promovió algunos de estos planteamientos, aunque, a la postre, al complicarse su implantación, se frustró también su posible influjo en el sistema educativo español.*

**Keywords:** *Iglesia católica – Concilio Vaticano II – Opus Dei – secularización – Pedagogía – orientación – educación cívica – Víctor García Hoz – Josemaría Escrivá de Balaguer – Ley General de Educación*

**Pedagogy and Mass Society in Spain: Víctor García Hoz (1960-1975):** *Víctor García Hoz, chair of Pedagogy and supernumerary member of Opus Dei, perceived as a challenge the economic, social and cultural changes of the 1960s, which were shaping a context increasingly dominated by technology and social and moral uprooting. This article explores how these conditions influenced his preparation of a much-publicised pedagogical synthesis, the theory of personalised education, at a time of growing interest in educational*

*reform in Spain and in the Church. Secondly, he explains how his ideas contributed to the setting up of a network of schools, called Fomento, which was born in the environment of Opus Dei. His friendship with Josemaría Escrivá de Balaguer motivated his emphasis on the cultivation of freedom, responsibility and education for work. On the other hand, the pedagogue emphasised, in discussion with his time, the idea of the school as a socialising institution and the need for guidance for students. The General Education Law (1970) promoted some of these approaches, although, in the end, as its implementation was complicated, its possible influence on the Spanish educational system was frustrated.*

**Keywords:** *Catholic Church – Second Vatican Council – Opus Dei – Secularisation – Pedagogy – Pupil Development – Civic Education – Víctor García Hoz – Josemaría Escrivá de Balaguer – General Law of Education*

## INTRODUCCIÓN

España experimentó en la década de los sesenta un gran crecimiento económico. El resultado más sobresaliente fue una clase media amplia. El régimen de Francisco Franco se consolidó en estos años, aunque el deterioro del general y las aspiraciones de la nueva sociedad acomodada hacían prever algunos cambios –aún poco claros– en el sistema político. El gobierno permitió en 1966 una tímida y pronto desbordada libertad de prensa. En paralelo, se produjeron también algunos fenómenos de oposición estudiantil, intelectual y obrera. Tampoco todas las regiones y sectores económicos se desarrollaron por igual: la realidad de la emigración interior y exterior ilustra bien algunas sombras de esta época, que sufrió un vaivén al desatarse la crisis del petróleo en 1973<sup>1</sup>.

En cualquier caso, los cambios afectaron a la enseñanza y a la red escolar española. La mejora material, la convicción política de que la instrucción favorecía el desarrollo socioeconómico y las sugerencias de los organismos internacionales (OCDE, UNESCO) impulsaron la promoción de escuelas e institutos de Segunda Enseñanza. Este crecimiento fue auspiciado también por una estructura estatal más sólida y dirigida por hombres convencidos de las bondades de la planificación oficial. En paralelo, este impulso se encontró con un fenómeno no del todo inesperado: el incremento masivo del número de estudiantes. La masificación requirió la construcción de nuevas aulas, pero también más remesas de profesores. En esta presión influían el *baby-boom*, el crecimiento de la clase media y el roborante interés de las familias por la enseñanza<sup>2</sup>. En 1970, se

<sup>1</sup> Pérez López, Pelaz López, González Clavero, Blanco Andrés 2021: 312-330.

<sup>2</sup> Una síntesis en Pérez-Díaz, Rodríguez 2003: 116-132. Entre 1960 y 1970, se triplicó el número de estudiantes en la enseñanza secundaria. En las mismas fechas, la enseñanza secundaria ofi-

aprobó la Ley General de Educación, que buscó *modernizar* el sistema educativo, renovar sus fundamentos, adecuar su avejentada estructura decimonónica y proponer una reforma pedagógica<sup>3</sup>.

Por otro lado, la transformación socioeconómica que impulsaba esta expansión de la enseñanza influyó en las creencias de los españoles. En 1962, en la acostumbrada carta que la Santa Sede enviaba a las Semanas Sociales, añeja institución nacida del catolicismo social hispano de principios de siglo, el secretario de Estado, Amleto G. Cicognani, invitó a considerar que el desarrollo económico-social, «bueno y necesario», contenía «gérmenes de grave peligro para el perfeccionamiento normal» de la persona: «La vigilancia habrá de ser mayor al tratarse de una nación, como España, rica de espléndidas tradiciones, de valores espirituales, morales y religiosos en constante florecimiento»<sup>4</sup>. El materialismo, de hecho, influyó en el proceso que, en especial a partir de la década de los setenta, se consolidó bajo el nombre de “secularización”<sup>5</sup>.

Este fenómeno no era tampoco nuevo. La «debilitación paulatina de la conciencia religiosa del país» era señalada por el cardenal primado de España en 1939 como una de las causas de la Guerra Civil. Entre *los deberes de la paz* se encontraba remediar «la absurda ignorancia religiosa del país»<sup>6</sup>. De hecho, en materia de enseñanza, la crisis de la cultura y formación católica no dejó de tenerse en cuenta en la política del régimen confesional recién instaurado. Sin embargo, las reflexiones críticas con los resultados fueron un temprano lugar común<sup>7</sup>. Particularmente conocidas fueron las denuncias de la falta de eficacia de la formación religiosa impartida en las universidades<sup>8</sup>. En general, como causa de la persistente falta de vigor cristiano de muchos jóvenes, se mencionó el descuido en su educación familiar: la falta de atención y de ejemplo de sus padres<sup>9</sup>. Estas críticas circulaban en paralelo a la inquietud constante por atender mejor a los sectores más alejados de la Iglesia, como el obrero<sup>10</sup>.

Durante la década de los sesenta se prolongaron estas preocupaciones, así como los esfuerzos de algunos eclesiásticos y políticos de impulsar las escuelas

cial pasó de acoger al 17,3 % de los alumnos de este nivel, donde predominaba la enseñanza de las órdenes y congregaciones religiosas, a algo más del doble, el 35,6 %, *ibidem*: 490 y 492.

<sup>3</sup> Viñao 2020; González-Delgado, Groves 2021; Mayordomo 2021.

<sup>4</sup> Cit. VV.AA. 1964: 14.

<sup>5</sup> De la Cueva 2018: 31-54. Se ha subrayado, por ejemplo, su influjo en el descenso de las vocaciones sacerdotales y religiosas, Andrés-Gallego, Pazos 1999: 164.

<sup>6</sup> Gomá: 5, 46.

<sup>7</sup> Incluso entre los propios ministros de Educación. En fecha tan temprana como 1949, el ministro José Ibáñez Martín (1939-1951) lamentaba que las facilidades ofrecidas a la Iglesia estaban siendo desperdiciadas, cfr. Veci [CSIC, en prensa]. En el caso de Joaquín Ruiz-Giménez (1951-1956), cfr. Redondo 2009: 63-65, 398-401.

<sup>8</sup> Cfr. Redondo 2009: 307-308, 443-450, 485-488, 661-663. Sobre esta enseñanza, cfr. Otaduy 2001.

<sup>9</sup> Cfr. Serrano de Haro 1955.

<sup>10</sup> Cfr. Alfonso, Torrubia 2022.

católicas y revitalizar la formación religiosa<sup>11</sup>. En 1965, se clausuraba el Concilio Vaticano II, que reafirmó en la constitución *Gaudium et Spes* y en una específica declaración sobre la educación cristiana, *Gravissimum Educationis*, el valor de la formación y de la escuela para la Iglesia. Tampoco podía ser de otra forma en una época apasionada por la enseñanza como pasaporte hacia el bienestar, de explosión escolar y, al mismo tiempo, auge de una comunicación de masas cuyo influjo educativo era evidente<sup>12</sup>.

Las órdenes y congregaciones religiosas encauzaron sus energías en adaptarse a los textos conciliares, con particular atención a las personas más desfavorecidas<sup>13</sup>. En general, pusieron énfasis en la formación personal de sus miembros<sup>14</sup>. No obstante, la recepción del concilio coincidió a veces con actitudes contestatarias que politizaron algunas parroquias y las aulas de las instituciones religiosas dedicadas a la enseñanza<sup>15</sup>. En ocasiones, la mengua de sacerdotes y religiosos, acelerada en el postconcilio, restó eficacia a este esfuerzo. Ciertos enfoques pedagógicos y *metodologías activas* incluso cooperaron, por la vía de la praxis, a secularizar sus actividades<sup>16</sup>. En un breve análisis sobre el cambio que experimentó en los años sesenta el madrileño colegio de Areneros de la Compañía de Jesús, Pérez-Díaz y Rodríguez, que adelantan que, en las décadas anteriores, «lo que los educadores podían hacer era crear un mundo alternativo y mantenerlo en vilo durante todo el curso», afirman que se produjo un deterioro de la educación religiosa<sup>17</sup>.

Por otro lado, a pesar de las facilidades que daba a la Iglesia el Estado nacional y confesional católico, pronto resurgió un viejo conflicto: el problema de la libertad de enseñanza. La controversia se dio más por lo que el régimen español tenía de Estado nacional que de católico. Los intentos del gobierno de controlar la calidad de los centros de enseñanza se encontraron con una férrea resistencia por parte de las órdenes y congregaciones religiosas<sup>18</sup>. En el marco de la promulgación de la Ley General de Educación, la Conferencia Episcopal y la Comisión Episcopal de Enseñanza y Educación religiosa elaboraron distintos documentos para hacer valer su criterio en la reforma y, en concreto, manifestaron viva preocupación por su ausencia en los organismos que debían inspirar el desarrollo de la ley y la falta de garantías a la financiación de los centros educa-

<sup>11</sup> Cfr. Cárcel 2014: 623-624, 790-792; Veci 2025.

<sup>12</sup> Cfr. Alejos 2011: 141-160. Una síntesis sobre el impacto del concilio en España en Andrés-Gallego, Pazos 1999: 123-124, 129-131, 144-148.

<sup>13</sup> Cfr. Berdote, Davila, Naya 2015: 238-259.

<sup>14</sup> Cfr. Faubell 2000: 161.

<sup>15</sup> Cfr. Andrés-Gallego, Pazos 1999: 169, 200-206; Bruno-Jofré 2016: 53-70.

<sup>16</sup> Cfr. Martínez Valle 2016: 71-87. Sobre este tema, también Lemke, Igelmo 2021: 449-479.

<sup>17</sup> Pérez-Díaz, Rodríguez 2003: 143.

<sup>18</sup> Alfonso 1999; Veci [CSIC, en prensa].

tivos de la Iglesia<sup>19</sup>. Sin embargo, si entre 1970 y 1975 los datos de matrícula en la Segunda Enseñanza (BUP y COU) muestran un retroceso en los centros no estatales, en la Enseñanza Primaria (EGB) las unidades de sus colegios se duplicaron, mientras que los oficiales (apenas) crecieron un 17%<sup>20</sup>.

En esta encrucijada entre cambio socioeconómico, educación y religión, con no pocas concomitancias con la política del régimen, poseían particular relieve las reflexiones y actividades de Víctor García Hoz, miembro supernumerario del Opus Dei desde 1948<sup>21</sup> e influyente pedagogo: catedrático de la Universidad de Madrid, director del Instituto San José de Calasanz del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC) y presidente de la Sociedad Española de Pedagogía (SEP)<sup>22</sup>. Sus publicaciones y su documentación personal permiten profundizar, a la luz de sus inquietudes religiosas y de su mirada a las transformaciones de estos años, en la gestación de su conocida *teoría de la educación personalizada* y en su papel en la creación de una red de colegios denominada Fomento. En segundo lugar, este artículo contextualiza su aportación al impulso a la enseñanza católica propugnado en esta época. Por último, a la vez que se describe su contribución al diálogo entre la Pedagogía y la sociedad española, se pone de relieve su autoridad en el debate en torno a la determinante y ambiciosa Ley General de Educación<sup>23</sup>.

## ACERCA DE UN PEDAGOGO

Víctor García Hoz (Campillo de Aranda, Burgos, 1911-Madrid, 1998) publicó en 1941 su primer libro, *Pedagogía de la lucha ascética*, fruto de su tesis doctoral. Esta contribución a la inquietud religiosa reinante en la posguerra española respondía a los afanes espirituales del joven pedagogo. García Hoz, entonces joven dirigente de la Acción Católica<sup>24</sup>, había entrado también en con-

<sup>19</sup> Cfr. Grana Gil 2021: 150-158.

<sup>20</sup> Diferencia entre los cursos 1970-1971 y 1975-1976, Pérez-Díaz, Rodríguez 2003: 492, 496, 498. En la Segunda Enseñanza no estatal se dio un retroceso del 9 % sobre el total de matrículas según los datos trabajados por estos autores.

<sup>21</sup> Cfr. Cano 2018: 288-290; Cano 2021: 375-396; Méndiz 2022: 156-168.

<sup>22</sup> Cualificado especialista en sus ideas es Bernal 1994, 1999. Ha sido objeto de varios números monográficos: *Revista Española de Pedagogía* (153, 1981; 212, 1999), *Bordón* (239, 1981; 51/2, 1999) y *Anthropos* (18, 1982). Este trabajo aspira a un objetivo más modesto, aunque útil para conocer mejor al personaje y su ambiente: situar históricamente su trayectoria.

<sup>23</sup> Agradezco a Cristina Frutos, Carmen J. Alejos, David Iglesias y Federico Requena, así como a los revisores de la revista *Studia et Documenta*, sus observaciones y críticas a este texto. Este trabajo se ha realizado con la ayuda de la Fundación Ciudadanía y Valores (FUNCIVA) y Pro Educa Summa S.L.

<sup>24</sup> Cfr. "Informe de Manuel Aparici Navarro", 5 de septiembre de 1940, "nombramiento de vocal de la Junta Técnica Nacional de Acción Católica", 12 de mayo de 1949, AGUN/31/55.

tacto con Josemaría Escrivá de Balaguer. Tras la contienda, en 1939, se había casado con la bilbaína Nieves Rosales Lasso de la Vega. En busca de un director espiritual para ambos, un amigo sacerdote le había aconsejado acudir a Josemaría Escrivá, que le fue transmitiendo el espíritu del Opus Dei:

Su constante preocupación era que [yo] llegara a vivir la presencia de Dios de un modo continuo, que ofreciera todas las obras, alegrías y dificultades a Dios, rectificando cuantas veces fuese necesario la intención para que llegara a ser preocupación dominante el servicio y la gloria de Dios; y que atendiera a los detalles pequeños de cualquier quehacer y procurara realizar los trabajos bien hechos, terminados, para poder ofrecer algo digno a Dios; que pusiese cada vez más ilusión en el trabajo profesional que era el principal medio de santificación que Dios había puesto a mi alcance; que quisiera cada vez con más ilusión a mi mujer y a mis hijos<sup>25</sup>.

En 1941, García Hoz empezó a colaborar como secretario en el nuevo Instituto de Pedagogía San José de Calasanz del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC), creado desde el Ministerio de Educación Nacional con la premisa de restaurar «la clásica y cristiana unidad de las ciencias»<sup>26</sup>. El 17 de abril de 1942, escribió al ministro, José Ibáñez Martín, para recabar su ayuda en una gestión:

Yo aspiro a servir a Dios y a España utilizando como medio mi trabajo profesional; estudio lo que puedo y tengo la ambición de ensamblar los estudios con las prácticas docentes, cosa que no he visto realizada aún en nuestra patria. La Pedagogía como ciencia sirve en España para aprobar exámenes u oposiciones y en la práctica docente no significa nada.

Yo quisiera llevar a cabo en mi Escuela un trabajo justificado científicamente; (...) en España se hace que las bases de la Pedagogía se estudien filosóficamente sí, pero la Pedagogía en cuanto tal, ciencia práctica no lo olvidemos, se realice [sic] en los centros de educación y no pueda hablar de Pedagogía aquel que no haya trabajado “pedagógicamente” en un centro de enseñanza<sup>27</sup>.

Víctor García Hoz, maestro de escuela, había sido uno de los dos primeros licenciados de la nueva Sección de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Central (1936) y fue el primer doctor español en Pedagogía (1940)<sup>28</sup>. Su director de tesis, el filósofo Juan Zaragüeta Bengoechea, antiguo

<sup>25</sup> “Texto para el proceso de Beatificación y Canonización de Josemaría Escrivá de Balaguer”, 15 de julio de 1975: 11-12, AGUN/31/69.

<sup>26</sup> “Ley de 24 de noviembre de 1939 creando el CSIC”, BOE, 28 de noviembre de 1939.

<sup>27</sup> Copia de la carta de Víctor García Hoz a José Ibáñez Martín, Madrid, 17 de abril de 1942, AGUN/31/55.

<sup>28</sup> Cfr. “Inscripción para el grado de Licenciado, Madrid, 7 de enero de 1936. Exámenes realizados

alumno de Lovaina, representante del movimiento neoescolástico, muy apreciado en los círculos intelectuales madrileños, era un superviviente del golpe que supuso la Guerra Civil para la Pedagogía<sup>29</sup>. Esta ciencia se encontraba en estado aún incipiente en la universidad española. García Hoz se convirtió en 1944 en catedrático (el único de su área en todo el país, entregado Zaragüeta a los estudios filosóficos) en la Universidad de Madrid<sup>30</sup>.

En 1945, tras la muerte prematura del dominico Manuel Barbado Viejo, filósofo y estudioso de la Psicología que, al frente del Instituto San José de Calasanz, había orientado a García Hoz hacia las técnicas experimentales, el joven catedrático burgalés le sustituyó como director del centro del CSIC. A partir de entonces, su posición en los órganos especializados y su perseverante labor investigadora le permitieron jugar un papel sustancial en la consolidación de su ciencia en España<sup>31</sup>. En esta misma línea, a partir de 1949, tras organizar el I Congreso Internacional de Pedagogía, García Hoz fundó y empezó a dirigir la SEP. Se trataba de extender la influencia y las actividades y conversaciones entabladas en el CSIC a quienes estudiaban temas pedagógicos más allá de los cauces estatales<sup>32</sup>.

Por otro lado, el profesor Víctor García Hoz se encontraba envuelto, en aquella España de posguerra, en el esfuerzo del Estado de Franco por intervenir la investigación y la cultura para reorientar la educación de los españoles. El pedagogo, que publicó en 1944 un explícito rechazo a un posible uso totalitario de su ciencia, contribuyó, en cambio, al propósito común de recrear una *modernidad nacional* anclada en valores trascendentes<sup>33</sup>. Su idea de la escuela era, en un sentido clásico, netamente política. Así, en sus *Cuestiones de Filosofía de la Educación* (1952) explicó, en línea aristotélico-tomista, que, dada la condición social del hombre, educación y sociedad eran dependientes, aunque la educación se dirigiera directamente a la persona: «Del cuidado de la perfección individual fluirá suavemente el servicio a la sociedad»<sup>34</sup>. La educación del hombre redundaba de modo lógico en el bien común.

el 6 de febrero del mismo año”; “copia del título de doctor en Filosofía y Letras Sección de Pedagogía”, AGUN/31/55.

<sup>29</sup> Cfr. Jover, Laudo, Vilanou 2014. En general, sobre las influencias en el pensamiento de García Hoz, cfr. Bernal 1999: 209-217.

<sup>30</sup> Cfr. “Comunicación del director general p.o de Enseñanza Universitaria a Víctor García Hoz”, Madrid, 24 de febrero de 1944, AGUN/31/55; cfr. Canales, Álvarez González 2020: 98-101.

<sup>31</sup> “Don Víctor García Hoz, nuevo director del Instituto San José de Calasanz de Pedagogía”, *Revista Española de Pedagogía*, 12, 1945: 394; Canales y Álvarez González matizan, no obstante, un lugar común: la idea de que controlara por completo las cátedras de Pedagogía, 2020: 95-116. En cambio, dirigió la mitad de las tesis doctorales elaboradas en la Sección de Pedagogía de la Universidad de Madrid desde su creación, en 1932, hasta el año anterior a su jubilación, 1980, cfr. Jiménez Fernández 1981.

<sup>32</sup> Cfr. García Hoz 1989: 420-423.

<sup>33</sup> Cfr. Lemke, Veci 2023: 135-166; García Hoz 1944: 425-432.

<sup>34</sup> García Hoz 1952: 141. *Ibidem*: 123-132, 139-141.

Apenas un año más tarde, en un trabajo titulado *La escuela como tránsito* (1953), defendió que la razón principal para la existencia de un centro de enseñanza no era ya su vetusta misión intelectual –que podía llegar a realizarse incluso en el seno de las mismas familias–, sino su «insustituible»<sup>35</sup> labor socializadora. De hecho, defendía que la escuela era, en sentido estricto, un puente entre el hogar y la sociedad. Si se consideraba sólo una «prolongación de la familia», se corría el riesgo de puerilizarla<sup>36</sup>. La vida en común, en sí misma, exigía entrenamiento, puesta en ejercicio: «El hábito de vida social no puede adquirirse sino viviendo socialmente»<sup>37</sup>.

Esta reflexión estaba espoleada por los cambios que padecía ya la vida española. Por un lado, la escuela debía paliar «la desintegración de la familia a que estamos asistiendo, así como la desintegración social, por la que, perdido el sentido comunitario de los viejos gremios y estamentos sociales, se halla el individuo solo». Por otro lado, porque, desde cierto punto de vista, lo social tenía un nuevo relieve: «Es cada vez mayor el número y la intensidad de los lazos que unen la vida de un hombre y la de otros, y es también cada vez mayor la participación que al individuo se le pide en las tareas comunes»<sup>38</sup>.

Aunque lo social en estos años estaba conectado con lo *nacional* y García Hoz se movió en el entorno de la *derecha católica*, no participó en la controversia político-cultural entablada por distintos grupos de intelectuales para establecer una versión en esta clave ideológica del ser católico de España y orientar el Estado<sup>39</sup>. Tampoco parece que fuera aficionado a estas tramas. A la postre, las contiendas subterráneas que caracterizaron al régimen de Franco lastraron algunos de sus proyectos. En 1955, su Instituto San José de Calasanz fue privado del gobierno de sus centros experimentales de Segunda Enseñanza, los Institutos Ramiro de Maeztu e Isabel la Católica, absorbidos por el Ministerio de Educación Nacional en el marco de una disputa entre el equipo de un nuevo ministro, Joaquín Ruiz-Giménez (1951-1956), y algunos intelectuales refugiados en el CSIC<sup>40</sup>.

<sup>35</sup> García Hoz 1953: 141. Sobre la escuela en García Hoz, cfr. Bernal 1994: 73-123.

<sup>36</sup> García Hoz 1953: 147. Cfr. *ibidem*: 147-148.

<sup>37</sup> García Hoz 1953: 143.

<sup>38</sup> García Hoz 1953: 141.

<sup>39</sup> Sobre esta contienda, Ferrary 1993. Aunque se quiso que fuera uno de los puntales de *Arbor*, plataforma del grupo liderado por los monárquicos Rafael Calvo Serer y Florentino Pérez Embid, sus artículos fueron escasos y centrados en la actualidad pedagógica, cfr. carta de Florentino Pérez Embid a Víctor García Hoz, 19 de enero de 1948, AGUN/3/1. García Hoz participó, por otro lado, en algunas reuniones que denotan sus simpatías, como el XXV aniversario de la revista *Acción Española*, histórica cabecera del conservadurismo autoritario, véase *ABC*, 27 de febrero de 1957.

<sup>40</sup> *BOE*, 5 de julio de 1955; *BOE*, 19 de febrero de 1956. La salida de Joaquín Ruiz-Giménez del ministerio permitió que, en una nueva reorganización del patronato de estos centros, al menos figurara en ellos el director del San José de Calasanz, cfr. *BOE*, 28 de junio de 1957.

En 1960, Víctor García Hoz publicó *Principios de Pedagogía Sistemática*, una obra de madurez que constituyó la primera exposición completa de su pensamiento y de las perspectivas a su juicio necesarias para afrontar de manera total los problemas educativos. La educación estaba siempre condicionada, explicó en otro lugar, por «los rasgos peculiares del hombre en el que se realiza» y «los rasgos peculiares de la sociedad que le estimula»<sup>41</sup>. En este sentido, sus *Principios de Pedagogía Sistemática* la situaban envuelta en una creciente complicación, debida a fenómenos como los «rápidos cambios sociales» o la «irrupción de nuevas técnicas»<sup>42</sup>.

En 1961, desarrolló estos tópicos en un artículo en la revista *Nuestro Tiempo*. El pedagogo hallaba al hombre contemporáneo cada vez más desembarazado de límites sociales y políticos. También las posibilidades de vida a su alcance se multiplicaban. Su lugar de nacimiento o clase no condicionaban ya tanto su futuro. En cualquier caso, estaba cada vez más solo y en riesgo de extraviarse<sup>43</sup>. Parecían haberse agudizado los cambios aludidos en sus obras anteriores. Se presentaba una nueva encrucijada «con mayores exigencias técnicas, porque los caminos de la vida son más complicados. Con mayores exigencias morales, porque el hombre se halla más desamparado y en situación más arriesgada»<sup>44</sup>. En 1963, invitado junto a varias personalidades a participar en la *XX Semana Social de España*, subrayó que, por estas razones, «la vida del hombre contemporáneo es una vida acusadamente social»<sup>45</sup>.

Además, el pedagogo detectaba en sus *Principios de Pedagogía Sistemática* «un triunfo progresivo de la educación que tal vez ha llegado a desbordar los límites precisos de la ciencia y la técnica educativas»<sup>46</sup>. Sus cuestiones estaban suscitando un interés inédito. La demanda escolar y de enseñanzas más técnicas, por ejemplo, atañían a todos los hogares. Por otro lado, tras mencionar la incidencia del ambiente en la educación, reconocía que «el influjo de los estímulos callejeros y sociales (el cine, la radio, la prensa, el régimen de trabajo)» era «cada vez más fuerte en el desenvolvimiento de los hombres»<sup>47</sup>. La educación estaba en todas partes. Sin embargo, en su intervención en la *Semana Social*, señaló también «una desvinculación enorme y muy triste» entre la «actuación educativa y docente» y «la investigación pedagógica»<sup>48</sup>. La formación de profesores y

<sup>41</sup> García Hoz 1961: 1459.

<sup>42</sup> García Hoz 1960: 9.

<sup>43</sup> Cfr. García Hoz 1961: 1459-1465.

<sup>44</sup> García Hoz 1961: 1460.

<sup>45</sup> García Hoz 1964: 146.

<sup>46</sup> García Hoz 1960: 9. En otro lugar había señalado un problema profesional que no puede tratarse aquí, estudiado por Bernal 1994: 43-53, relativo a la necesidad de unificar y ordenar las perspectivas aplicadas en el campo pedagógico, cfr. García Hoz 1958: 117-145.

<sup>47</sup> García Hoz 1960: 270.

<sup>48</sup> García Hoz 1964: 152.

maestros no reunía base científica, mientras que los problemas de la escuela eran desconocidos por la ciencia. La Pedagogía, aún joven, debía rearmarse y tomar posiciones.

#### FOMENTO: UN CONJUNTO DE “COMUNIDADES EDUCATIVAS”

Pocos años antes, García Hoz había recibido la propuesta de un padre de familia, Antonio García de Gúdal, de poner en marcha un colegio privado en Madrid<sup>49</sup>. Josemaría Escrivá de Balaguer alentaba esta idea, como recordaría el pedagogo en su testimonio para el proceso de beatificación y canonización del fundador del Opus Dei:

Ya antes el Padre venía hablando de la conveniencia de organizar Centros para la educación de la juventud (...). La Obra promovería algunos, pero siempre en muy escaso número. Y nos estimulaba a algunos socios de la Obra a que estudiáramos el modo de poner en marcha “muchos Colegios buenos que no sean gravosos a los padres de familias modestas”. Con otro Supernumerario del Opus Dei, Ángel Pinacho, empezamos a hacer gestiones para organizar un Colegio en Madrid, después de haber hablado con los Directores del Opus Dei. Bien entendido que se trataría de obras de nuestra exclusiva responsabilidad, pero siempre contando con la asistencia espiritual de sacerdotes de la Obra<sup>50</sup>.

En otro lugar, García Hoz ha dejado escrito que los padres que acudieron a él en la década de los cincuenta para fundar un colegio estaban preocupados por la masificación de los centros y el deterioro de la calidad en la enseñanza ocasionado por el excesivo énfasis en la preparación de los exámenes oficiales en detrimento de «la formación de la personalidad»<sup>51</sup>. Posiblemente se referían al temido Examen de Estado, que debía superarse para ingresar en la universidad. Su dificultad desenfocaba la enseñanza. Por su parte, el pedagogo tenía también sus motivos, derivados de «la posibilidad de realizar una tarea educativa de

<sup>49</sup> «Hacia el año 1955», comenta García Hoz en “Texto para el proceso de Beatificación y Canonización...”: 22, AGUN/31/69. Antonio García de Gúdal (1913-2008). Licenciado en Ciencias Físicas, miembro del Grupo de Baja Frecuencia del Instituto de Electrónica del CSIC. En 1963 defendió una tesis doctoral de tema sugestivo: *Análisis y síntesis de las vocales castellanas y aplicación a la telefonía secreta*. Fue autor de varias patentes y el primer director general de Fomento (1963-1978); [Fomento de Centros de Enseñanza] 2014. *50 aniversario*, ESC: 23, 214; Borque Soria, Emilio, “Un secráfono con acento español (1955-1965)”, *Historias de la Telefonía en España* <https://historiatelefonía.com/2021/05/01/un-secráfono-con-acento-español-1955-1965/> [consultado el 9 de mayo de 2024].

<sup>50</sup> “Texto para el proceso de Beatificación y Canonización...”: 22, AGUN/31/69.

<sup>51</sup> “Cómo nació y qué es Fomento de Centros de Enseñanza”, [otoño de 1972], AGUN/31/49.

acuerdo con las exigencias técnicas sin correr los riesgos de discontinuidad ni sufrir el efecto de las trabas administrativas»<sup>52</sup>.

Sin embargo, el colegio madrileño no salió adelante<sup>53</sup>. Víctor García Hoz recibió la llamada de Rafael Caamaño, miembro de la Comisión Central del Opus Dei en España, para pedirle que reformularan el plan de acuerdo con un criterio más vasto:

Convenía pensar en un proyecto más amplio, ya que no sólo habría de organizarse un Colegio en Madrid, sino iniciar una actividad de tal suerte que se pudiera prestar ayuda a distintos grupos promotores que podrían surgir en diferentes ciudades españolas, e incluso, fuera de España. Por otra parte, debía quedar bien claro que no se trataba de instituciones del Opus Dei, sino de Colegios que se organizaban con completa libertad y bajo la absoluta responsabilidad de los grupos promotores<sup>54</sup>.

Josemaría Escrivá de Balaguer había valorado desde muy pronto la tarea que podían realizar sus hijos espirituales desde las cátedras y centros estatales<sup>55</sup>. El Opus Dei creó un colegio propio en Bilbao (1951) para llevar el espíritu de la *Obra* a sus familias y alumnos<sup>56</sup> y organizó en España otros dos centros corporativos antes de que terminara la década, en Madrid (1958) y Valencia (1959)<sup>57</sup>. Josemaría Escrivá dio unas sencillas indicaciones a los profesores del primero de estos colegios: Gaztelueta. La primera fue la necesidad de mantener diálogo con sus alumnos (tutorías). Este contacto llegaría a sus familias. También pidió que no se utilizaran los cuadros de honor, primeros puestos y otros rankings usuales entonces. En tercer lugar, les animó a vestir con trajes alegres. Por último, promovió que no se utilizaran los castigos tradicionales<sup>58</sup>.

La fundación de Gaztelueta contó con la ayuda fundamental de un grupo de padres que aportaron medios económicos y dieron el paso de matricular a sus hijos<sup>59</sup>. El centro se propuso educar en coordinación con las familias. Los profesores recibieron una carta de Josemaría Escrivá: «¡El Colegio!: el colegio son los niños y los padres de los niños y los profesores, en una unidad de intenciones, de alegrías y de sacrificios gustosos»<sup>60</sup>.

<sup>52</sup> “Cómo nació y qué es Fomento de Centros de Enseñanza”, AGUN/31/49.

<sup>53</sup> Ha seguido su pista Méndiz 2022: 224-226.

<sup>54</sup> “Texto para el proceso de Beatificación y Canonización...”: 23, AGUN/31/69.

<sup>55</sup> Cfr. González Gullón, Coverdale 2021: 58-59, 325-326.

<sup>56</sup> Cfr. Pomar 2010: 117-119.

<sup>57</sup> González Gullón, Coverdale 2021: 244-245.

<sup>58</sup> Cfr. Pomar 2010: 128-129, 135, 142.

<sup>59</sup> Cfr. Pomar 2010: 119.

<sup>60</sup> Citado en Pomar 2010: 132.

El proyecto del colegio madrileño de que se había hecho partícipe a Víctor García Hoz ya contemplaba fundar un modelo de centro instituido por «los propios padres de los alumnos»<sup>61</sup>. Este tema estaba poco explorado, aunque tampoco era original. Poseía arraigo entre los católicos la idea de que los padres debían protagonizar la educación de sus hijos. En 1929, en un texto de referencia, la primera encíclica dedicada por un pontífice a la enseñanza, la *Divini illius Magistri*, Pío XI había subrayado, ante la amenaza de los totalitarismos en boga, que el Creador había confiado los hijos a sus padres, confiriéndoles una obligación y derecho que «no puede ser violado por parte de ninguna potestad terrena»<sup>62</sup>. Algunos de sus antecesores y sucesores habían insistido en este aserto<sup>63</sup> que, junto con los derechos docentes de la Iglesia recogidos en el Código de Derecho Canónico, daba contenido a una reivindicación constante: la libertad de enseñanza. Era un tema ante el cual ningún católico que se moviera en este campo había podido permanecer al margen.

El 3 de mayo de 1962, García Hoz pronunció en el Ateneo de Madrid una conferencia titulada *Dogmatismo, neutralismo y libertad en la educación actual*. El conflicto radicaba, según su parecer, en fechas remotas, cuando el Estado había adquirido «consistencia»<sup>64</sup> para regir la sociedad entera. García Hoz detectaba la omnisciencia estatista tanto en los movimientos totalitarios –en especial, por su vigencia, el comunista–, como en el liberalismo de los Estados democráticos. En el primer caso, los «principios contingentes de la política» se convertían en «valor absoluto»<sup>65</sup>. En el segundo, indicaba el fenómeno que llamaba «neutralista», en el que «el Poder público no patrocina otras instituciones que aquellas en las cuales no se planteen problemas religiosos»<sup>66</sup>. El resultado era no tener «libertad para llevar la educación a sus últimas consecuencias. En nombre de la libertad se anula la libertad de enseñar y, lo que es más grave, se obstaculiza la libertad de aprender»<sup>67</sup>.

La solución pasaba por que el Estado reconociera sus limitaciones «institucionales» y «doctrinales», aplicando de manera efectiva una regla: el principio de subsidiariedad, vigente ya en varios países (Suiza, Holanda, Canadá) o con creciente prestigio precisamente en los neutralistas. La fórmula, cuyos puntos 2, 4 y 5 no se cumplían del todo, por diversos motivos, en España (aunque no lo mencionó), era la siguiente:

1º El reconocimiento de derechos educativos independientes del Estado.

<sup>61</sup> “Texto para el proceso de Beatificación y Canonización...”: 22, AGUN/31/69.

<sup>62</sup> Pío XI 1978: 11.

<sup>63</sup> Cfr. Arroyo 1960: 291-308, Gil García 1981.

<sup>64</sup> García Hoz 1962: 118.

<sup>65</sup> García Hoz 1962: 120.

<sup>66</sup> García Hoz 1962: 125.

<sup>67</sup> García Hoz 1962: 131.

2º Respeto, no ignorancia del Estado, a las actividades educativas que puedan realizarse privadamente.

3º Ayuda efectiva, económica, a las instituciones educativas privadas, para que éstas no queden en situación de inferioridad [...].

4º Respeto del Estado a las creencias religiosas, doctrinales, políticas y opiniones particulares en cuanto no vayan contra la ley natural, anterior al Estado y, por consiguiente, régimen escolar pluralista en el caso de diversidad de creencias en un país.

5º Libertad efectiva que permita a los padres escoger para sus hijos la escuela que esté de acuerdo con las exigencias de su conciencia<sup>68</sup>.

Víctor García Hoz no veía incompatible su lealtad a Franco con exponer principios teóricos poco practicados o ni siquiera reconocidos en España. Su postura fue la típica de un hombre procedente de la Acción Católica, donde se había cultivado un ideal de Estado confesional y orgánico que pretendía encarnar la historia cristiana del país: en todo caso, para que España continuara siendo España, era necesario profundizar en la doctrina católica, en la que se hacía radicar, por cierto, la *verdadera democracia*. En este sentido, vale la pena mencionar que un fragmento de *Principios de Pedagogía Sistemática* (1960) que recogía su artículo *La escuela como situación de tránsito* (1953), introdujo una alusión elogiosa al «concepto democrático de la educación» donde antes había mencionado la *Divini illius Magistri* de Pío XI<sup>69</sup>.

En España, como respuesta a las exhortaciones de los pontífices, en especial en pro de la libertad de enseñanza, existía la venerable Confederación Católica de Padres de Familia<sup>70</sup>. Sin embargo, apenas se había desarrollado la idea de

<sup>68</sup> García Hoz 1962: 134. Esta delimitación de funciones se encontraba en plena sintonía con la encíclica *Divini illius Magistri*, cfr. Pío XI 1978: 5-19. El Estado tenía, a su vez, el derecho y el deber de organizar instituciones para formar al personal de los servicios públicos, organizar los centros cuando la «iniciativa privada» no cubriera las necesidades de la sociedad y «vigilar para que la educación impartida en las distintas instituciones responda a las necesidades del bien común temporal», García Hoz 1962: 134.

<sup>69</sup> García Hoz 1960: 348. Cfr. García Hoz 1953: 143.

<sup>70</sup> Su origen se remonta al último tercio del siglo XIX, pero el antecedente con el que se puede establecer una continuidad segura son las asociaciones de Padres de Familia movilizadas precisamente en los años veinte para organizar en España la Acción Católica y lograr las reivindicaciones acostumbradas de los católicos en la Instrucción Pública. Por ejemplo, el reconocimiento civil de las escuelas y colegios de las órdenes religiosas o la enseñanza obligatoria de Religión. También desarrollaron campañas contra la inmoralidad y la pornografía. Durante la Segunda República (1931-1936) habían participado en la resistencia frente a la presión anticlerical. Incluso algunos padres se hicieron cargo de los centros que tuvieron que dejar los religiosos. Durante el régimen de Franco, estas asociaciones disfrutaron de calma para promover la formación piadosa de sus miembros y realizaron actividades de propaganda de tradiciones como el rezo del Rosario en familia. Algunas incluso organizaron beneficios sociales para sus socios, cfr. Guerrero 1957. Sin embargo, su actitud defensiva continuó durante el régimen de

que padres y maestros debían colaborar en la educación escolar, ni promovido la iniciativa paterna en la creación de centros<sup>71</sup>. También la educación familiar tenía poca importancia, aunque algunos estudiosos recomendaban prestarle más atención<sup>72</sup>. En este sentido, había tenido relieve una iniciativa de educación familiar con la que empezó a colaborar Víctor García Hoz: en el curso 1958-1959 se creó en el Instituto Ramiro de Maeztu de Madrid una Asociación de Padres de Alumnos, la primera en un Instituto estatal español, impulsada por el vicedirector del centro, su catedrático de Ciencias Naturales, colaborador del San José de Calasanz del CSIC y supernumerario del Opus Dei, Tomás Alvira<sup>73</sup>.

La Asociación de Padres del Ramiro de Maeztu quiso movilizar a las familias para que colaboraran con el centro en la formación de los estudiantes<sup>74</sup>. En el fondo, les animaba a involucrarse aún más en la educación de sus hijos y concienciarlos acerca de esta responsabilidad. Víctor García Hoz pronunció el 16 de octubre de 1959 una conferencia para la asociación con un título tan significativo como *¿Educación de los hijos? Educación de los padres*.

Si los padres influyen constantemente sobre los hijos, quiéranlo o no, si influyen también en el ambiente de la casa, no será difícil comprender que la primera condición de una acción educativa familiar no está en el cómo y el qué dirán los padres, sino que se halla en la necesidad de que los padres se propongan llegar a alcanzar una personalidad propia que pueda ser ejemplar para la educación de los hijos<sup>75</sup>.

Franco cuando se consideró amenazada la libertad de enseñanza o no fue reconocida de modo suficiente, cfr. Alfonso 1999.

<sup>71</sup> Una excepción son los consejos escolares vigentes desde la época republicana (1931). Aunque poco exitosos, por el escaso interés de los padres, buscaban su cooperación en los centros. La Ley de Educación Primaria de 1945, un texto en el que de manera especial se quiso plasmar las orientaciones de la Iglesia, recogió los derechos y deberes de las familias, pero no contempló la creación de escuelas, *Artículos 2, 26, 55, disposición decimotercera*, “Ley de 17 de julio de 1945 sobre Educación Primaria”, *BOE*, 18 de julio de 1945: 385-416. También *Gaceta de Madrid*, 10 de junio de 1931: 1281-1284; *BOE*, 27 de junio de 1939: 3491-3495; Sánchez Morales 1991.

<sup>72</sup> Por ejemplo, Serrano de Haro 1955; *Bordón*, 94-95, 1960.

<sup>73</sup> Sobre Tomás Alvira y para lo relativo a los temas que aquí nos atañen, Méndiz 2022: 168-175, 200-202, 205-208, 257-271. Tomás Alvira Alvira (Villanueva de Gállego, 1906-Madrid, 1992). Licenciado y Doctor en Ciencias Químicas. Profesor de Ciencias Naturales, tras ejercer la docencia en diversos centros ingresó, en 1941, en el cuerpo de catedráticos de Enseñanza Media. En el CSIC colaboró con el Instituto de Edafología, donde fue secretario (1944-1960), y el Instituto de Pedagogía. A partir de 1977, dirigirá la Escuela de profesorado de Fomento de Centros de Enseñanza. Fue otro de los tres primeros miembros supernumerarios del Opus Dei. Los estatutos de la asociación, en [Ministerio de Educación Nacional] 1960: 286-292. Es significativo que la ley contemplaba la creación de estas asociaciones desde hacía algunos años, cfr. *Artículo 70*, Ley de Ordenación de Enseñanza Media de 26 de febrero de 1953, *BOE*, 27 de febrero de 1953.

<sup>74</sup> Cfr. Alvira 1992: 82-86.

<sup>75</sup> García Hoz 1960b: 10.

Pío XI había insistido sobre estos temas, la educación familiar y la ejemplaridad de los padres, en su encíclica dedicada a la educación cristiana en 1929<sup>76</sup>. Esta conexión ayuda a valorar la tarea que estaba emprendiendo García Hoz, a la par que descendía al detalle de los rasgos de la personalidad de los padres que consideraba particularmente influyentes en la educación: presencia activa en casa, amor a los hijos, amor matrimonial, estabilidad emocional, generosidad, sinceridad y, por último, «sentido de la propia insuficiencia»<sup>77</sup>.

En ningún aspecto de la vida humana el esfuerzo aislado de un hombre es suficiente para alcanzar el máximo rendimiento. Es menester enlazar nuestro trabajo con el trabajo de los demás, y todavía habremos de pensar cristianamente que es menester enlazar el trabajo de los hombres con la ayuda de Dios. En la tarea de la educación donde la vida temporal y la vida eterna de un joven se halla comprometida, tiene un sentido profundo el que nuestras actividades diarias sean miradas y realizadas con visión sobrenatural o, si se quiere, con perspectiva eterna<sup>78</sup>.

En esta misma línea, a partir de 1962, la asociación lanzó la revista *Encuentro* de «educación familiar», editada por el Instituto San José de Calasanz. Sin embargo, el año siguiente trajo consigo un acontecimiento de más relieve. Josemaría Escrivá de Balaguer dio luz verde al proyecto de que el Opus Dei colaborara con centros escolares según la fórmula que había comenzado a esbozarse a finales de la década anterior. Hasta el momento, a otros padres que se le acercaron pidiéndole nuevos colegios les había remitido a los centros de las órdenes y congregaciones religiosas<sup>79</sup>. En el verano de 1963, el consiliario del Opus Dei en España, Florencio Sánchez Bella, insistió sobre este tema a su fundador. «Supernumerarios y cooperadores de diversas ciudades habían manifestado que deseaban que la Obra abriera más centros educativos porque sus hijos recibían una doctrina cristiana desacertada»<sup>80</sup>. Josemaría Escrivá señaló que era imposible ampliar el número de colegios del Opus Dei. No se contaba con los medios suficientes. Sin embargo, planteó apoyar con capellanes y profesores de Religión las iniciativas que pudieran alentar los padres. Al mismo tiempo, «añadió, como ya había sugerido para las obras corporativas, que en esos colegios –que, desde 1966, se denominaron *labores personales* para subrayar que no las promovía la Obra institucionalmente– el primer lugar lo debían ocupar los padres, después los docentes y luego los alumnos»<sup>81</sup>.

<sup>76</sup> Cfr. Pío XI 1978: 25-26.

<sup>77</sup> Cfr. García Hoz 1960b: 12-32.

<sup>78</sup> García Hoz 1960b: 31-32.

<sup>79</sup> “Documento sin título ni fecha, explicando el proyecto de crear un colegio de Fomento en Pamplona”, AF, 279.1.6.

<sup>80</sup> González Gullón, Coverdale 2021: 323.

<sup>81</sup> González Gullón, Coverdale 2021: 323.

Su primer resultado fue la empresa Fomento de Centros de Enseñanza, oficializada el 22 de enero de 1964. La rápida creación de algunos de sus colegios en Córdoba (1963), Madrid y Barcelona (1964) –en sedes provisionales–, y La Coruña y Pamplona (1965) –en edificios de nueva planta– se explica porque algunos padres interesados ya habían dado los primeros pasos para ponerlos en marcha<sup>82</sup>. En 1965, los «consejos centrales» del Opus Dei espolearon la creación de este tipo de centros según la fórmula que sería denominada *labor personal*<sup>83</sup>. Las iniciativas de las familias acogidas bajo el paraguas de Fomento fueron recibiendo el apoyo de un equipo de la empresa establecido en Madrid.

Víctor García Hoz se incorporó como asesor pedagógico al proyecto. Su influencia será patente en los colegios de la entidad, en especial a través de un organismo, con sede en Madrid, denominado con el tiempo Servicio de Estudios y Orientación Pedagógica (SEOP)<sup>84</sup>. En un texto autobiográfico publicado algunos años más tarde el pedagogo menciona que su interés por el proyecto se debía a dos motivos. En primer lugar, su experiencia previa como maestro. Uno de sus primeros destinos había sido, en 1930, una escuela fundada por padres para sus hijos en la localidad de Beas de Segura (Jaén): en ella había experimentado «las enormes posibilidades de una educación en la cual van unidos maestro y padre». En segundo lugar, una razón recurrente, «la enorme dificultad» causada a la educación por «la rigidez de las normas administrativas oficiales»<sup>85</sup>.

Forman parte de la historia de Fomento de Centros de Enseñanza algunas grandes tendencias de la época. En primer lugar, la oleada secularizadora. Víctor García Hoz no dejó de apreciar este fenómeno, al menos como norma general en Occidente<sup>86</sup>. Sin embargo, la inicial preocupación religiosa de algunos padres parece más bien prueba de una depurada sensibilidad. En 1962, el Instituto San José de Calasanz había publicado una tesis doctoral dirigida por García Hoz titulada *La religiosidad de nuestros jóvenes en un momento crítico*. El autor, Emiliano Mencía Fuente, hermano de La Salle, detectaba insuficiencias, más que graves problemas, en la formación de los estudiantes egresados del colegio en dirección a la universidad. En el prólogo, García Hoz suscribía sus consejos, a la

<sup>82</sup> Cfr. “Cómo nació y qué es Fomento de Centros de Enseñanza”, AGUN/31/49.

<sup>83</sup> Cf. González Gullón, Coverdale 2021: 324.

<sup>84</sup> El primer documento del SEOP que consta en su archivo data de 1968, cfr. “Funciones del Departamento de Orientación”, 20 de julio de 1968, AGUN/31/12. Es probable que la posibilidad de crear organismos similares, capaces de investigaciones de un alcance mayor que las que podía realizar un solo colegio, explique que se creara toda una empresa y se postpusiera el proyecto inicial madrileño, tal y como se sugiere en lugares como “Palabras pronunciadas por el consejero delegado de Fomento de Centros de Enseñanza con ocasión de la Junta General de accionistas celebrada el 3 de junio de 1975”, AGUN/31/57.

<sup>85</sup> García Hoz 1982: 10.

<sup>86</sup> “Con extraordinaria brillantez se clausuró ayer la XIV Semana Misional”, *Diario de Burgos*, 12 de agosto de 1961: 6.

par que recordaba, al hilo del ambiente católico de España, «el lado negativo de que la presión social sea para algunos la ocasión de vivir una religiosidad puramente externa y superficial»<sup>87</sup>.

Por otro lado, contribuyeron de manera decisiva a la expansión de los colegios de Fomento los cambios socioeconómicos y demográficos: el *baby boom*, la creciente demanda de puestos escolares y el nuevo prestigio de la enseñanza. El Consejo de Fomento aprobó el 21 de diciembre de 1966 una serie de criterios para asegurar que en sus colegios «la cuota mensual de los alumnos sea asequible a las familias de clase media de la ciudad». Se trataba de que «el espíritu que en él se dé, en sus líneas fundamentales, llegue al mayor número posible de familias proporcionando una enseñanza cuidada y una formación eficaz»<sup>88</sup>. El proyecto fue bienvenido, hasta el punto de que, en una reunión en El Escorial en 1968, cuando eran ya 14 los colegios en marcha, sus directivos decidieron que garantizar su eficacia docente y económica exigía moderar el ritmo de creación de centros y promover «sociedades relacionadas» que se hicieran cargo de las peticiones de grupos de padres promotores que no podían asumir<sup>89</sup>.

En 1964, Fomento convocó unas *Conversaciones Pedagógicas*. Se repitieron cada año, especializándose a medida que integraban a más profesionales. Por el momento, se encontraron una docena de profesores para tratar «las ideas fundamentales que habían de regir la vida de los colegios». No por casualidad estas eran «dirección colegiada, establecimiento de tutorías para la orientación de los estudiantes, ambiente de alegría en el Colegio, desarrollo de la libertad responsable de los estudiantes, trabajo personal de los alumnos, relaciones en[tre] los padres y los profesores»<sup>90</sup>.

Los colegios de Fomento encauzaron la colaboración de los padres mediante reuniones con cada familia (enlazadas con la tutoría) y las Asociaciones de Padres de Alumnos (A.P.A.) de cada centro. A través de estas últimas se canalizaron no pocas iniciativas de orientación familiar y la figura de los *padres delegados de curso*, enlaces entre colegios y hogares<sup>91</sup>. Esta relación entre los colegios y los padres planteó con el tiempo algunas fricciones. Era consecuencia lógica, en el fondo, de la búsqueda constante, casi inédita, de espacios y actividades colaborativos que hicieran más fecunda la labor de los centros. Víctor García Hoz trató de clarificar desde este punto de partida la relación entre padres y

<sup>87</sup> García Hoz 1962b: XI.

<sup>88</sup> “Criterios generales para los colegios de Fomento”, Madrid, 25 de octubre de 1966, AGUN/31/49.

<sup>89</sup> Cfr. Vicente Picó, “Sobre la condición de sociedad de Fomento y la participación de los padres”, 2 de octubre de 1975, AGUN/31/49; “Palabras pronunciadas por el consejero delegado de Fomento (...) el 3 de junio de 1975”, AGUN/31/57.

<sup>90</sup> “Cómo nació y qué es Fomento de Centros de Enseñanza”: 7, AGUN/31/49.

<sup>91</sup> Cfr. *Orientación de Padres* 1971: 26-27, 81-83.

profesores en la VI Asamblea de las A.P.A. de Fomento, celebrada en 1971<sup>92</sup>. El asesor pedagógico de Fomento explicó que, siempre dentro del marco colaborativo deseado, la responsabilidad de cuanto sucedía en cada colegio era de sus profesores. Las familias podrían animar la vida educativa de cada centro con actividades como conferencias, conversaciones, clubes o fiestas, pero lo relativo a los elementos técnicos de la enseñanza –por ejemplo, los métodos didácticos– era terreno exclusivo de los docentes<sup>93</sup>.

García Hoz había defendido en sus publicaciones especializadas la idea de que la escuela eran un *punte* entre la familia y la sociedad. Probablemente un motivo de prudencia le llevó en la reunión de las A.P.A. de 1971 a no expresar, tal y como había repetido en sus *Principios de Pedagogía Sistemática*, que, en este sentido, era «una aberración» o una «concepción parcial» considerar la escuela «una prolongación de la familia»<sup>94</sup>. No cabe duda de que esta independencia, que reforzaba la entidad del colegio, le ayudó a precisar la misión de la escuela en Fomento. En paralelo, fruto del ineludible relieve que habían adquirido los padres, surgió un concepto más amplio denominado *comunidad educativa*. Su definición fue recogida en un vocabulario especial elaborado por el SEOP en 1972: «Es la entidad constituida por el Colegio, las familias y la A.P.A. que, coordinando sus estímulos y actividades orienta la educación total de los alumnos, la profesional de los profesores y la familiar de los padres»<sup>95</sup>.

## RESPONSABLES DEL MUNDO

La obra de Víctor García Hoz circula, en realidad, en torno a los mismos temas e inquietudes de fondo<sup>96</sup>. Sin embargo, las circunstancias acentuaron algunas de sus reflexiones; sus proyectos reflejaron también los avatares de su tiempo. A partir de la década de los sesenta, el pedagogo mostró su preocupación por el hecho de hallarse inmerso en un contexto cada vez más técnico y capaz de arrollar al hombre con las exigencias de un cambio continuo<sup>97</sup>, a la vez que trató de influir en el rumbo de la sociedad. Esta mezcla de viejos temas, perspectivas renovadas y problemas originales se reflejó en su intervención en

<sup>92</sup> Cfr. *Orientación de Padres* 1972: 96-106.

<sup>93</sup> Cfr. *Orientación de Padres* 1972: 98-103.

<sup>94</sup> García Hoz 1963: 361; García Hoz 1981: 514.

<sup>95</sup> “Fomento de Centros de Enseñanza. SEOP. Vocabulario especial, julio 1972”, AGUN/31/49. García Hoz 1970: 69-71 recoge ya este concepto, más amplio que la idea de *comunidad* –restringida, circunscrita a la escuela– manejada inicialmente en el capítulo de Sociología de la educación de *Principios de Pedagogía Sistemática*.

<sup>96</sup> Bernal 1994.

<sup>97</sup> Cfr., por ejemplo, García Hoz 1965: 862.

el III Congreso Nacional de Pedagogía (1964), organizado bajo su presidencia por la SEP. Estos eventos, iniciados la década anterior, empezaban a acreditar el dinamismo de una ciencia en auge. Se apuntaba ya en ciertos medios, y así lo recogió la primera conclusión de la asamblea, a la elaboración de una ley general de enseñanza<sup>98</sup>. El tema del encuentro, de hecho, era la reforma escolar.

Entre otras consideraciones, el pedagogo señaló que era necesario cambiar los programas. Las asignaturas se habían quedado obsoletas por «las crecientes relaciones entre diversas ciencias», la «creciente responsabilidad de la escuela en la incorporación de las necesidades sociales [sobre todo, el panorama del trabajo] a las tareas educativas» y la «necesidad de orientar personalmente a todos los alumnos»<sup>99</sup>. De hecho, indicó, «ni con la formación cultural sistematizada, ni con el conocimiento de la vida social se apunta directamente al más alto objetivo de la educación: la formación de la libertad del educando»<sup>100</sup>. Por último, añadió que el estudiante debía poseer criterio para conocerse a sí mismo.

La solución pasaba por un «sistema completo de cultura general», «programas realistas» y «programas personales»<sup>101</sup>. De entrada, debían concretarse nuevas relaciones entre asignaturas, tiempo para que los estudiantes cultivaran sus propias aficiones, conocieran el mundo alrededor y convivieran con sus compañeros. Un espacio de tutoría parecía ser una solución adecuada para el perfeccionamiento personal, «un tiempo dedicado a la conversación de maestros y alumnos no teniendo como tema las materias de enseñanza, sino haciendo objeto de conversación las preocupaciones, los ideales, los intereses, las frustraciones de los escolares»<sup>102</sup>. En este sentido debe entenderse otra de las conclusiones más destacadas del III Congreso Nacional de Pedagogía:

Se estima de urgente necesidad que todo centro de enseñanza disponga de un servicio de orientación pedagógica que contribuya tanto a la correcta instrucción de los alumnos como al desarrollo de su salud mental y al cuidado de su orientación personal, escolar y profesional<sup>103</sup>.

### “Pedagogía de la libertad”

A finales de 1965, García Hoz volvió a analizar con sentido crítico, en un artículo en el periódico *ABC*, el problema de su época. Ante las mutaciones ya mencionadas y la sustitución de la influencia de las «comunidades pequeñas

<sup>98</sup> [Sociedad Española de Pedagogía] 1965: 835. Sobre estos encuentros, cfr. Pérez Alonso-Geta 1985.

<sup>99</sup> García Hoz 1965: 850.

<sup>100</sup> García Hoz 1965: 852.

<sup>101</sup> García Hoz 1965: 851.

<sup>102</sup> García Hoz 1965: 852.

<sup>103</sup> [Sociedad Española de Pedagogía] 1965: 838.

(familia, profesión, comarca)» por «entidades sociales más difusas, más amplias, más deshumanizadas», la educación poseía dos opciones: aceptar pasivamente el futuro o tratar de orientarlo. Al responder a este dilema, el pedagogo sugería un ideal de hombre. El artículo, titulado *Construcción social*, diferenciaba entre el manipulable «hombre masa» y el «hombre auténtico» u «hombre libre». Tras mencionar el libro más conocido de Josemaría Escrivá de Balaguer, apuntaba a un modelo de persona capaz de afrontar los retos seculares:

Se adivina un orden social cristiano o marxista y se construirá uno u otro mundo en la medida de la “validez humana” de las soluciones que se propongan y de la capacidad de quienes las mantengan.

Precisamente es “Camino” uno de los libros espirituales más leídos hoy donde lisa y llanamente se dice a los cristianos la necesidad de una formación capaz de crear un mundo en el cual sea posible vivir con libertad: “¡Influye tanto el ambiente!, me has dicho’. Y hube de contestar: ‘Sin duda. Por eso es menester que sea tal vuestra formación que llevéis, con naturalidad, vuestro propio ambiente para dar ‘vuestro tono’ a la sociedad con la que conviváis” (“Camino”, 376). Vale la pena subrayar que no sólo se marca el objetivo, sino también el medio, al menos el modo, “con naturalidad”<sup>104</sup>.

Esta reflexión aparecía tratada, desde otro punto de vista, en un artículo que publicó el mismo año en la revista *Atlántida*. En este caso se planteaba la cuestión de «los motivos profundos» que dan sentido a la vida de una persona. En su argumentación hizo referencia a dos bienes, deseos o motivaciones –utilizaba distintas terminologías tratando de dialogar con autores de moda<sup>105</sup>– que encontraba presentes por doquier, a veces opuestos, otras entremezclados: los deseos de seguridad y de dignidad, es decir, supervivencia y afirmación. García Hoz recuperaba, para explicar ambas realidades, dos arquetipos enunciados por un autor socorrido en sus reflexiones: Eduard Spranger (1882-1963). Spranger había hablado de *formas de vida* y tipos ideales de hombre. En concreto, García Hoz mencionaba al *hombre económico* y al *hombre teórico* como epígonos de ambos deseos. La posesión material era más propia de la seguridad; mientras que la contemplación lo sería de la dignidad. El pedagogo los conciliaba y trataba de superar a través de una *necesidad* que convenía contemplar: el amor.

<sup>104</sup> García Hoz 1965b.

<sup>105</sup> El texto evocaba viejas y nuevas referencias filosóficas y psicológicas, desde Aristóteles a uno de los más eminentes tomistas del momento, el padre Santiago Ramírez, desde las *formas de vida* del filósofo alemán Eduard Spranger hasta las *necesidades* descritas por Abraham Maslow, pasando por Kurt Goldstein y Henry Murray.

Difícil resulta situar la necesidad de amor que el hombre tiene, porque tanto el deseo de seguridad cuanto el sentimiento de dignidad parte[n] de la viva conciencia que de sí mismo posee mientras que el amor auténtico se realiza cuando el hombre se olvida de sí.

[...] en él se halla la máxima realización de la seguridad y de la dignidad, puesto que en el amor, en cuanto se busca el apoyo de los otros, el hombre se siente más seguro. En tanto significa proyección en los demás, es la más alta significación de la persona humana.

A título de sugestión e hipótesis tal vez habríamos de pensar que la necesidad de comunicación, que eso es el amor, vendría a cerrar y coronar, con la seguridad y la dignidad, el plano más profundo de las motivaciones humanas<sup>106</sup>.

Estas propuestas, publicadas en medios de comunicación más generalistas, constituyen un eco largo de su obra anterior, iniciada en su *Pedagogía de la lucha ascética* (1941), que apareció mientras se discutía qué educación procurar a los jóvenes de la *nueva España*. Algo más de veinte años después, en 1965, se detecta un mismo planteamiento de partida: el papel de la caridad para llevar los valores a su plenitud<sup>107</sup>. En los años siguientes no dejó de defender, a veces muy explícitamente y al hilo de las reflexiones de su admirado Spranger, la vigencia, como perfección de otras formas de vida, de los valores propios del *hombre religioso*<sup>108</sup>.

Sus reflexiones adquieren más relieve si se tiene en cuenta la propuesta de las discusiones conciliares emanadas en torno a las mismas fechas. Si la declaración *Gravissimum Educationis* (28 de octubre de 1965) subrayó el valor divino subyacente a toda educación, la constitución *Gaudium et Spes* (7 de diciembre de 1965) enfatizó la relación de la Iglesia con el mundo. El Concilio Vaticano II recalcó también la vocación a la santidad de todos los cristianos –también los laicos–, tal y como promovía el *Opus Dei*<sup>109</sup>.

Pocas semanas más tarde, el 21 de enero de 1966, Josemaría Escrivá envió a las sedes del *Opus Dei* una carta sobre educación. En ella, siguiendo a Pío XI, suscribió la exigencia de una orientación cristiana para que la educación fuera «completa y perfecta»<sup>110</sup> y, a la vez que recordó que el trabajo –incluida la ense-

<sup>106</sup> García Hoz 1965c: 256.

<sup>107</sup> En cambio, se advierte la ausencia de la historia en su proyecto y, en concreto, del *tipo ideal* nacional recurrente en la posguerra, una figura bastante asimilable al hidalgo español, cfr. Lemke, Veci 2023: especialmente 140-148. De hecho, en la segunda edición de sus *Principios de Pedagogía Sistemática*, García Hoz incluso había reconocido la falta de estudios objetivos para detectar la influencia de la nación en la educación, cfr. García Hoz 1963: 395-398.

<sup>108</sup> Cfr. García Hoz 1975.

<sup>109</sup> Cfr. Alejos 2011: 150-151; González Gullón, Coverdale 2021: 350-353.

<sup>110</sup> Escrivá de Balaguer 2022: 18, 22, 28, 37, 40. Entre sus referencias se encontraba también León

ñanza– debía ser un camino para la santificación de sus miembros<sup>111</sup>, subrayó precisamente la “naturalidad” –por utilizar la expresión (y su sentido) repetida por García Hoz– de esta actividad:

Enseñar –os lo repito– es una profesión, una actividad laical y secular. Es, por tanto, lo que hemos de hacer nosotros algo muy distinto de la laudable labor que han desarrollado y desarrollan, desde hace siglos, Órdenes y Congregaciones religiosas –incluidas las que han nacido con el fin específico de ejercer el apostolado en el campo de la enseñanza– porque lo suyo es una tarea eclesial, aun cuando se dirija en muchos casos a las ciencias profanas. *Los religiosos se entregan principalmente al estudio de la doctrina ordenada a la piedad*, afirma el Doctor Angélico. *Los demás estudios no son propios de los religiosos, cuya vida se ordena a los divinos misterios, sino en cuanto se relacionan con la teología*<sup>112</sup>.

Josemaría Escrivá ordenaba desligar «de ordinario» la actividad docente de los miembros del Opus Dei y sus colegios de los eclesialicos o religiosos. Su tarea debía ser inequívocamente secular<sup>113</sup>. Pocas semanas más tarde, el 5 de febrero de 1966, el pedagogo español se reunió con él en Roma. Víctor García Hoz se encontraba allí para asistir a un encuentro de profesores católicos. El fundador del Opus Dei, que había recibido buenas referencias de la marcha de Fomento, se mostró partidario de expandir el modelo a otros países. Insistió en que los responsables de los colegios, directores y docentes, debían tener «amistad verdadera» con los padres para que los centros funcionaran mejor. Reconocía, no obstante, la dificultad de «vencer la resistencia de los padres a hablar con los maestros»<sup>114</sup>. También recomendó a García Hoz «medio en broma medio en serio» que se concentrara en estudiar «la pedagogía de la libertad».

Hablando de los Colegios y de la educación, el Padre aprovechaba cualquier oportunidad para referirse a la libertad y a la responsabilidad [...] insistió en la necesidad de acostumbrar a la libertad y a ser responsables. Educar en la libertad no es inhibirse. Los padres deben dar consejos y respetar al hijo. Que sepan los hijos que se les respeta. Que ellos tomen sus decisiones. Dejadles el riesgo de que hagan algunas pifias. Cuando saben que tienen libertad, cuentan las cosas<sup>115</sup>.

### XIII.

<sup>111</sup> Cfr. Escrivá de Balaguer 2022: 18-20, 23-26, 28-30, 37-39.

<sup>112</sup> Escrivá de Balaguer 2022: 23. La cursiva procede del original de la *Summa Theologiae*, II-II, q. 188, a. 5 ad 3.

<sup>113</sup> Escrivá de Balaguer 2022: 38-39.

<sup>114</sup> “Texto para el proceso de Beatificación y Canonización...”: 23, AGUN/31/69.

<sup>115</sup> “Texto para el proceso de Beatificación y Canonización...”: 24, AGUN/31/69.

En su testimonio para el proceso de beatificación y canonización del fundador del Opus Dei, el catedrático español mencionó que desde entonces este tema había sido una «preocupación profesional»<sup>116</sup>. Parece claro que Josemaría Escrivá de Balaguer había azuzado de nuevo esta inquietud –que mencionó, por ejemplo, en su discurso en el Congreso Nacional de Pedagogía de 1964–, probablemente suscitada desde sus primeros contactos.

En cualquier caso, a partir de 1966, sus reflexiones fueron apuntando al nacimiento de una teoría pedagógica. Él mismo cifra en una conferencia pronunciada en la Universidad de Madrid en el curso 1965-1966 los inicios de su *educación personalizada*. No puede decirse que fuera una radical novedad. Su preocupación antropológica –en la que insistía tanto en su intimidad como en su naturaleza social– permite rastrear su origen. La tercera edición de *Principios de Pedagogía Sistemática* (1966) incluyó un nuevo capítulo, dedicado a la *educación individualizada*, en el que señaló que, dentro de un grupo homogéneo, en una misma clase, se daban incluso en circunstancias normales diferencias demasiado notables como para ser pasadas por alto. Además, esta educación habitual, colectiva, en el aula, tampoco permitía prestar suficiente atención a lo social: apenas brindaba el marco para reunir «un agregado de vidas individuales sin otro contacto que el puramente externo»<sup>117</sup>. Por otro lado, la educación al modo de una clase particular no lograba atender a la condición social del alumno. Además, el esfuerzo realizado en este caso por el profesor tendía a oscurecer las posibilidades del estudiante de autoeducarse. En cambio, la *enseñanza individualizada*, a la par que cultivaría la socialización de los estudiantes, contemplaría sus diferencias personales prestando atención no sólo a los resultados, sino también al proceso de aprendizaje. «Tal vez sería más exacto hoy llamarla *educación personalizada*»<sup>118</sup>, explicaba.

García Hoz había realizado sus propias reflexiones y estudios empíricos para respaldar su teoría, en especial en lo relativo a los programas personales<sup>119</sup>. En su propuesta de *educación individualizada* ocupaba un lugar privilegiado la libertad de los estudiantes para elegir sus materias. También su participación en

<sup>116</sup> “Texto para el proceso de Beatificación y Canonización...”: 24, AGUN/31/69.

<sup>117</sup> García Hoz 1966: 326.

<sup>118</sup> García Hoz 1966: 328. Cfr. *Ibidem*: 322-329.

<sup>119</sup> También, en sus *Principios de Pedagogía Sistemática*, se remitió a la crítica a la educación de los Estados totalitarios de Henri Bouchet, el interés por el educando como ser social de Francesco de Bartolomeis o los casos estadounidenses de Walton y Winnetka. Estos nombres, cuyas coordenadas biográficas e intelectuales no se describen aquí en aras de la brevedad que exige el texto, son de interés para los lectores especialistas. Desde un punto de vista metódico, señalaba el trabajo con fichas propuesto por Robert Dottrens y Célestin Freinet; así como la enseñanza programada de Skinner –aunque con reticencia por su uso de un mismo sistema de información y respuestas para todos los estudiantes– y Norman Crowder, novedades en el capítulo del libro dedicado a la Didáctica, García Hoz 1966: 194-196, 325-339.

la vida del colegio, fruto de una autorreflexión previa que consideraba condición para la libertad. La elección de sus tareas, en diversos grados en función del desarrollo de los estudiantes, afectaba desde «el cuidado y la ornamentación del aula» hasta la formación de clubes de ocio y actualidad o «consejos para la disciplina»<sup>120</sup>.

Ya en alguna otra ocasión había defendido incorporar actividades en los colegios como periódicos y asociaciones que permitieran a los estudiantes hacerse cargo de la responsabilidad de su vida: «El hombre es verdaderamente hombre cuando es libre, es decir, cuando es capaz de dirigirse a sí mismo, y no podemos olvidar que la educación realiza esa aparente paradoja de aprender haciendo lo que no se sabe hacer»<sup>121</sup>. Un precedente de las soluciones que apuntaba puede ser el mencionado instituto Ramiro de Maeztu: el primer número de la revista *Encuentro* (enero-febrero de 1962) había descrito el funcionamiento de clubes de alumnos en torno a temas como las Ciencias Naturales, el Periodismo, la pintura y las cuestiones actuales. El autor del texto era Tomás Alvira<sup>122</sup>. En Fomento, con la colaboración de los padres, se organizaron no pocos clubes: prensa, guitarra, teatro, montañismo...<sup>123</sup>. Una vez al mes se celebraban «salidas culturales» y se crearon las denominadas «horas especiales» semanales dedicadas a «actividades espontáneas y cooperativas», entre las que, como «imprescindibles», se impulsaron la «hora social y la hora de actualidad»<sup>124</sup>.

En 1966, en sus *Principios de Pedagogía Sistemática*, García Hoz llegaba a hablar de un cierto *autogobierno de los escolares* en la medida en que los alumnos, ayudados por los profesores, irían tejiendo la vida interna del centro<sup>125</sup>. En realidad, explicaba, «la educación individualizada exige que el maestro no haga jamás lo que los escolares pueden hacer por propia cuenta». Se trataba de otra posibilidad formativa, plasmada en la elaboración de un proyecto de trabajo llamado a ser con el tiempo un «proyecto de vida»<sup>126</sup>.

En 1967, al publicarse ya el texto de su conferencia sobre la educación personalizada en la Universidad de Madrid en el curso 1965-1966, incluyó como subtítulo *La educación al servicio de la libertad*. El único epígrafe completamente novedoso con respecto a lo ya conocido apuntaba a su contexto histórico. Al menos tres razones impulsaban la educación personalizada. En primer lugar, el anhelo de alcanzar una mayor eficacia en el aula<sup>127</sup>. En segundo lugar, «la demo-

<sup>120</sup> García Hoz 1966: 339-341.

<sup>121</sup> García Hoz 1964: 157.

<sup>122</sup> Alvira, Tomás 1962. «Club de prensa», *Encuentro*: 29-34.

<sup>123</sup> Cfr. *Tertulia*, 1, 1967: 21-24; *Orientación de Padres* 1971: 27-28.

<sup>124</sup> «Fomento de Centros de Enseñanza. SEOP. Vocabulario especial, julio 1972», AGUN/31/49. Sobre este tema, García Hoz 1975c: 98-101.

<sup>125</sup> García Hoz 1966: 339-341.

<sup>126</sup> García Hoz 1966: 340.

<sup>127</sup> Cfr. García Hoz 1967: 12-13.

cratización de la sociedad». No abundaba en ello, pero el pedagogo lo conectaba con una consideración política:

Todo el pensamiento de Dewey, y gran parte de la producción pedagógica norteamericana, encuentra en la necesidad de salvaguardar los valores democráticos una de las razones para la enseñanza individualizada. Resumiendo William J. Platt los objetivos de la enseñanza, señala claramente que una democracia requiere un programa de enseñanza más rico que el de un régimen totalitario «en razón de la más amplia gama de objetivos individuales y colectivos»<sup>128</sup>.

No obstante «la más profunda razón de la educación personalizada» radicaba en «la consideración del hombre como persona, su carácter de sujeto activo frente a un mundo de realidades objetivas, respecto del cual ocupa un plano de superior dignidad y cuya vida es plenamente humana, auténtica, sólo mediante el ejercicio de su libertad personal»<sup>129</sup>. García Hoz encontraba en el Concilio Vaticano II, en sus declaraciones sobre la educación y la libertad religiosa, «tal vez el máximo exponente actual del reconocimiento de la dignidad humana»<sup>130</sup>.

Por otro lado, el epígrafe de la conferencia publicada en 1967 dedicado al *autogobierno de los escolares* incluyó otra novedad, un énfasis en la responsabilidad de las acciones de los estudiantes y una definición de la libertad.

Más que libertad como ausencia de coacción, es decir, como *libertad de*, interesa considerar la libertad como condición para que el hombre pueda forjar sus propios planes de actividad y vida. Es más bien una *libertad para*, libertad en función de una actividad posterior, condición de un proyecto personal de vida y de trabajo.

[...] Cuando el hombre se encuentra ante distintas posibilidades necesita tener capacidad para *elegir* adecuadamente el camino. Pero también se encuentra el hombre en situaciones determinadas por elementos que le son dados. En ese caso la libertad puede ejercerse como *aceptación* de los hechos y situaciones<sup>131</sup>.

En 1968, la cuarta edición de sus *Principios de Pedagogía Sistemática* rubricó su idea de persona al deducir tres notas características, implícitas de alguna manera en sus trabajos anteriores. En primer lugar, su «autonomía», que incluía la libertad de elegir y de aceptar la realidad, con el añadido de otra forma de libertad: la iniciativa personal. En segundo lugar, la «dignidad», que denominó «singularidad» al menos a partir de 1970, cuando confirió un nuevo esta-

<sup>128</sup> García Hoz 1967: 13.

<sup>129</sup> García Hoz 1967: 13.

<sup>130</sup> García Hoz 1967: 13.

<sup>131</sup> García Hoz 1967: 24-25.

tus a estas propuestas a través del libro *Educación personalizada*, donde unificó y amplió sus reflexiones. Este concepto, que ya venía utilizando, contemplaba tanto el conocimiento como la acción del hombre sobre el mundo, su formación cultural y su preparación técnica<sup>132</sup>. Por último, en un pasaje esclarecedor de su idea del ser humano, la «apertura», es decir, «la preparación del muchacho para la *colaboración con los demás* en la *vida social* y especialmente en *el mundo del trabajo*, en las *relaciones familiares*, en las *relaciones de amistad* y en las relaciones que constituyen *la vida religiosa*»<sup>133</sup>.

En torno a las tres características de la noción de persona cabe insertar, por cierto, una sorprendente declaración de Víctor García Hoz, tras aludir a la «pedagogía de la libertad» en su testimonio para el proceso de beatificación y canonización de Josemaría Escrivá de Balaguer: «Muchas veces he pensado en esta recomendación hecha como al margen de una charla paternal, (...) aunque, desdichadamente, no haya respondido con eficacia a esa insinuación»<sup>134</sup>. En ocasiones, el sacerdote daba signos de ir por delante del pedagogo que, en el mismo texto, recoge que, tras un encuentro con el fundador del Opus Dei en el colegio El Prado de Madrid el 18 de octubre de 1972, en el que había sugerido la necesidad de que los alumnos se ayudaran entre sí, se había desarrollado la idea de los estudiantes fueran «coeducadores»<sup>135</sup>. En 1973, una circular interna de Fomento propuso, como experiencia satisfactoria en muchos colegios, que los estudiantes colaboraran en las tutorías:

En este punto convendrá tener en cuenta que no sólo los más inteligentes pueden ayudar a sus compañeros. La personalidad del estudiante es suficientemente compleja para que quien en algún aspecto necesita ayuda de sus compañeros pueda ofrecérsela en otros. Lo ideal sería que todos los estudiantes pudieran ejercer alguna ayuda en favor de otros<sup>136</sup>.

En el mismo sentido, Víctor García Hoz recogió en un documento interno un par de años más tarde, al plantearse sus fundadores la identidad de los colegios de Fomento, que los estudiantes desempeñaban, aunque fuera de manera inconsciente, también un papel crucial en la educación de sus propios padres<sup>137</sup>. Aunque se trata de un caso extraordinario, cabe entender el valor que tuvo para García Hoz la historia, que conservó en su archivo personal, sucedida en el año

<sup>132</sup> Cfr. García Hoz 1968: 27-28.

<sup>133</sup> García Hoz 1968: 28. Cfr. también García Hoz 1970.

<sup>134</sup> “Texto para el proceso de Beatificación y Canonización...”: 24, AGUN/31/69.

<sup>135</sup> “Texto para el proceso de Beatificación y Canonización...”: 25, AGUN/31/69.

<sup>136</sup> “Circular nº 46 de régimen interior. Profesorado y rendimiento de los colegios”, 13 de julio de 1973, AGUN/31/49.

<sup>137</sup> García Hoz, Víctor, “Qué se entiende por un colegio de Fomento / Quién forma a los padres”, julio de 1975, AGUN/31/49.

académico 1975-1976 en el curso de 1º de EGB del colegio Terraferma de Lérida. El profesor de Religión constató que uno de sus alumnos no conocía el Padre Nuestro ni el Ave María. Tras poner de tarea a la clase el estudio de estas oraciones, la familia del muchacho no sólo se las había aprendido, sino que las rezaba antes de comer, como era habitual en el colegio<sup>138</sup>.

### *Un proyecto educativo secular*

Víctor García Hoz estaba encontrando en el mensaje del Opus Dei algunas vías transitables para, a la luz de sus particulares coordenadas intelectuales y profesionales, superar ciertos problemas que se planteaba en su quehacer como pedagogo. Tuvo una especial repercusión en sus escritos la homilía que pronunció Josemaría Escrivá de Balaguer el 8 de octubre de 1967 en una Misa con asistencia multitudinaria en el campus de la Universidad de Navarra. En un nuevo artículo en *Atlántida* hizo alusión expresa a su publicación. El texto del pedagogo evidencia que veía en el espíritu del Opus Dei una clave para responder al desafío contemporáneo planteado por la técnica y los cambios sociales deshumanizantes. La respuesta no sólo consistía en recuperar los «contenidos morales y religiosos», otra de las realidades aludidas por García Hoz en su artículo, sino en apreciar la inteligencia y el espíritu detrás de la técnica: «Es, a fin de cuentas, una realización humana; más aún, uno de los modos que el hombre tiene de cumplir la exigencia de perfeccionar y dominar el mundo y el mandato divino de trabajar [cfr. Gen 2, 15]»<sup>139</sup>. De acuerdo con el fundador del Opus Dei, parafraseado por el pedagogo, era posible «descubrir en el trabajo y en las realidades humanas su sentido divino»<sup>140</sup>.

El contenido del artículo de *Atlántida* figuró en la siguiente edición de *Principios de Pedagogía Sistemática* (1968), con una referencia aún más explícita a la necesidad de fortalecer la «vida de fe en un mundo secularizado»<sup>141</sup> y a que el objetivo de la educación personalizada era también –y, sobre todo– religioso:

Dado que toda comunicación implica una cierta igualación entre los que se comunican, la vida religiosa entendida como comunicación personal con Dios es el más radical enaltecimiento del hombre y por lo mismo constituye el objetivo más alto de la educación personalizada<sup>142</sup>.

Por otra parte, en este mismo año 1968, Víctor García Hoz se midió en la clausura del IV Congreso Nacional de Pedagogía con el problema de *La edu-*

<sup>138</sup> “Colegio Terraferma. Anécdotas. Curso 75/76”, AGUN/31/22.

<sup>139</sup> García Hoz 1967b: 503.

<sup>140</sup> García Hoz 1967b: 504.

<sup>141</sup> García Hoz 1968: 32.

<sup>142</sup> García Hoz 1968: 28.

*cación en la sociedad post-industrial*. Se ha podido intuir ya que la *naturalidad* o secularidad incorporadas por el pedagogo a sus reflexiones implicaban también una mirada abierta a las posibilidades de los cambios sociales y técnicos. El catedrático se mostró seducido por la revolución electrónica. No se trataba sólo de una posibilidad didáctica, una ayuda a través de las computadoras para la enseñanza programada, sino, siguiendo a Marshall McLuhan (1911-1980), a quien citó –con algunos matices– en varias ocasiones, «una vía de pensamiento tanto como una vía de acción»<sup>143</sup>. Su impresionante eficacia estaba llamada a transformar toda la época. García Hoz parecía anonadado por sus posibilidades hasta el punto de proponer un cierto modelo de hombre –recogido en la obra *Automation, Education and Human Values* dirigida por William W. Brickman (1913-1986)– adaptado al funcionamiento de la electrónica.

Si el técnico especialista puede considerarse el hombre típico de la edad industrial, el tipo representativo de la sociedad post-industrial es el directivo político, empresario, gerente, el ejecutivo como ahora se dice, capaz de entender los procesos totales de actividad y armonizar los diferentes elementos que en ella han de intervenir<sup>144</sup>.

Al hilo de la reflexión de los mencionados autores, la revolución electrónica tenía su correlato en el mundo de la información y la comunicación, que pasaba a desempeñar un papel central en la educación: «La educación deberá desarrollar en el hombre primordialmente su capacidad de comunicación, es decir, su capacidad expresiva y comunicativa»<sup>145</sup>. No obstante, el pedagogo advirtió en otros textos que el uso irresponsable de los medios de comunicación podía, al falsear la realidad y transformarla en sucedáneos informativos producidos en serie, corromper las relaciones sociales, anular la capacidad de discurrir, aislar aún más al hombre<sup>146</sup>. Sin embargo, el propósito de este texto es profundizar en la relación entre las convicciones de Víctor García Hoz, sus teorías y sus proyectos educativos.

En agosto de 1970 abordó estos temas en el VII Congreso de la Unión Mundial de Educadores Católicos en Montreal. En este foro tan específico trató con más detalle los textos conciliares, que, en lo relativo a su mirada al mundo moderno propugnada en *Gaudium et Spes*, relacionó con la predicación de Josemaría Escrivá de Balaguer: «En rigor no se puede decir que haya realida-

<sup>143</sup> García Hoz 1969: 608.

<sup>144</sup> García Hoz 1969: 608. No obstante, conviene tener en cuenta que la búsqueda por parte del pedagogo de una educación que se hiciera cargo de las diferencias individuales de los estudiantes le había movido a señalar también, pocos años antes, el peligro de crear moldes abstractos, cfr. García Hoz 1964: 158-159.

<sup>145</sup> García Hoz 1969: 611.

<sup>146</sup> Por ejemplo, García Hoz 1970c: 5.

des profanas»<sup>147</sup>. En palabras del pedagogo, «fundidas en un todo la educación cristiana y la educación total del hombre será éste capaz de adquirir la plenitud cristiana»<sup>148</sup>. El español ofreció la «educación personalizada» como «respuesta que la técnica educativa da a la Iglesia cuando nos recuerda –y citaba de nuevo la constitución *Gaudium et Spes*– que “es la persona del hombre la que hay que salvar”»<sup>149</sup>. Más adelante añadió, completando la cita del documento conciliar: «Es la sociedad humana la que hay que renovar»<sup>150</sup>.

La propuesta de Víctor García Hoz que probablemente tuvo mayor peso en los colegios de Fomento profundizó en esta línea. Se trata de su impulso a la *orientación*, que también planteó, en línea con su propósito de transformar el mundo, como don para la sociedad por venir<sup>151</sup>. En concreto, el pedagogo proporcionó fundamentación científica a un «sistema de valores» que debían servir de guía en la orientación para alcanzar el ideal formativo de la educación personalizada. Se trataba de valores individuales (criterio propio, alegría, reciedumbre), técnicos (hábitos de trabajo, constancia, orden, sobriedad), sociales (sinceridad, confianza, compañerismo, espíritu de colaboración, justicia, generosidad) y trascendentales (vida religiosa). Este último valor aparece más preciso en otro documento del SEOP, fechado en mayo de 1971, en el que la «preocupación e interés ante lo religioso» era acompañada de la meta de «saber trascender la vida y el trabajo»<sup>152</sup>.

En 1972, Fomento barajó editar una serie titulada *Sistema de Fomento de Centros de Enseñanza* y García Hoz preguntó a los responsables del Opus Dei en España si había «inconveniente» en que se mencionara a Josemaría Escrivá en lo relativo a «la orientación cristiana que sigue Fomento de Centros de Enseñanza, especialmente en las obras previstas sobre fundamentos doctrinales del sistema, formación religiosa y formación ética»<sup>153</sup>. La petición añadía que «por supuesto, las referencias al Padre se mantendrán únicamente en el terreno de los

<sup>147</sup> “Monseñor Josemaría Escrivá de Balaguer, Cartas, Madrid, 6-5-1945”, citado en García Hoz 1970c: 2.

<sup>148</sup> García Hoz 1970c: 2.

<sup>149</sup> García Hoz 1970c: 2.

<sup>150</sup> García Hoz 1970c: 10.

<sup>151</sup> “La orientación de la juventud”, *Tertulia*, 17, 1972: 10

<sup>152</sup> El SEOP de Fomento culminó en junio de 1969 una *taxonomía de objetivos cognoscitivos* y en febrero de 1970 otra de *objetivos del dominio afectivo*. Ambas series, propuestas luego en su libro *Educación personalizada* publicado este último año, ofrecen una idea cabal de cómo su teoría se realizó en paralelo a la puesta en marcha de los colegios de Fomento. Los *objetivos del dominio afectivo*, que debían cultivarse en especial a través de la orientación, se traducían en este «sistema de valores», cfr. “Fomento de Centros de Enseñanza. SEOP. Objetivos del dominio afectivo, febrero 1970”, AGUN/31/12; García Hoz 1970: 188-191, 242-261; “Fomento de Centros de Enseñanza. SEOP. Reunión de orientadores, mayo 1971”, AGUN/31/12.

<sup>153</sup> Tal vez conviene aclarar que la acepción de este término utilizada esta vez por García Hoz no se corresponde con la de la *orientación* propia del ámbito de la educación.

principios sin comprometerle para nada en soluciones técnicas». Los temas «en que más habrían de mencionarse las enseñanzas del Padre» eran «la vocación universal a la santidad, la trascendencia divina de las virtudes humanas, la libertad y la responsabilidad personales, el valor sobrenatural del trabajo y el especial relieve de la sinceridad, la amistad y la alegría»<sup>154</sup>.

Los responsables del Opus Dei juzgaron muy buena la iniciativa de Fomento, sin embargo, consideraron «preferible no incluir ninguna cita textual», en todo caso podía incluir una «referencia sencilla» a que «la labor educativa de Fomento corresponde en su orientación espiritual a las enseñanzas de Mons. Escrivá de Balaguer, *sin nombrar al Opus Dei*»<sup>155</sup>. Probablemente esta respuesta se explica por el deseo de distinguir los colegios corporativos de *labores personales* como esta y de no identificar el mensaje de *la Obra* con una escuela pedagógica<sup>156</sup>. Por otro lado, entre los documentos personales de Víctor García Hoz se conserva una nota manuscrita en la que se indica que la independencia entre Fomento y el Opus Dei «no quita que el espíritu fundacional de Fomento fuera establecido por un grupo de hombres cuya vida espiritual está orientada por las enseñanzas de Mons. Jos[é] M. E.»<sup>157</sup>. El mismo documento enumeraba una serie de puntos de *Camino* en lo que parece una referencia clara al influjo de Josemaría Escrivá de Balaguer en Fomento. La mayoría subrayaban la importancia del estudio y, en general, el sentido sobrenatural del trabajo<sup>158</sup>.

El tema del trabajo, en el que también se insistía en *Gaudium et Spes*, era especialmente querido por el pedagogo, que lo consideraba una de las manifestaciones de la diferencia entre la educación familiar y la labor escolar<sup>159</sup>. El boletín *Orientación de Padres*, que publicó el contenido de las asambleas de las A.P.A. de Fomento a partir de la correspondiente a 1970, recoge que García Hoz se centró en este tema en sus intervenciones en los años 1972, 1973 y 1974. En 1972 subrayó su valor para el aprendizaje –usar y transformar algo primero exige conocerlo bien–, a la vez que incidió en relacionar la *misión social* de la escuela con el contenido social –colaborativo, hecho para los demás, profesio-

<sup>154</sup> “Publicaciones de Fomento de Centros de Enseñanza”, [1972], AGUN/31/10.

<sup>155</sup> “Cuartilla 1412/72”, 5 de junio de 1972, AGUN/31/10. Subrayado en el original.

<sup>156</sup> Sobre este tema, cfr. González Gullón, Coverdale 2021: 319-320.

<sup>157</sup> El documento incluye una segunda versión de esta frase: «(...) no quita que el espíritu fundacional de Fomento fuera establecido por un grupo de hombres que quieren orientar su vida espiritual con las enseñanzas de Mons. Jos M. E.», “Nota manuscrita alusiva a Mons. Josemaría Escrivá de Balaguer”, [sin fecha], AGUN/31/49.

<sup>158</sup> Los puntos eran: 1, 332, 340, 357, 359, 372, 440, 545, 933. “Nota manuscrita alusiva a Mons. Josemaría Escrivá de Balaguer”, [sin fecha], AGUN/31/49. Véase, por ejemplo, el 340: «Estudia. -Estudia con empeño. -Si has de ser sal y luz, necesitas ciencia, idoneidad. ¿O crees que por vago y comodón vas a recibir ciencia infusa?». Cfr. Escrivá de Balaguer 2002.

<sup>159</sup> Cfr. García Hoz 1960: 353-362. También *Gaudium et Spes*, 33-39, 67, [Vaticano II] 1974: 227-233, 267-268.

nal– del trabajo<sup>160</sup>. No había dejado de señalar el pedagogo el problema de que la tendencia a la masiva producción en serie, a ciertas formas alienantes de *trabajo en equipo*, podía también deshumanizar al hombre. En cambio, en claro eco de las enseñanzas de Josemaría Escrivá, recordó que el trabajo era un medio para que el hombre participara en la «obra creadora de Dios»<sup>161</sup>.

Su propuesta, que esbozó también aquel año 1972 en el V Congreso Nacional de Pedagogía, era vincular la vida de las escuelas a las empresas. Los estudiantes de los últimos cursos, cuando la labor del profesor era más prescindible, dedicarían parte del tiempo escolar a cumplir una tarea en el ámbito laboral. Sus intervenciones sobre el mismo tema en las asambleas de Fomento de 1973 y 1974 fueron, en gran medida, una defensa reiterada de su idea, percibida como una utopía por los padres<sup>162</sup>. Aunque se planteó al menos un ensayo<sup>163</sup> y en algunos colegios los estudiantes realizaron, junto a distintos encargos de los profesores, tareas similares a trabajos profesionales –por ejemplo, un cierto número de alumnos fue remunerado por vigilar el autobús escolar–<sup>164</sup>, a la altura del curso 1976-1977 esta propuesta continuaba siendo apenas un ideal<sup>165</sup>.

#### LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN: UNA REFORMA PRECIPITADA

A finales de 1968, el ministro de Educación, José Luis Villar Palasí (1968-1973), preparaba una reforma total de la enseñanza. Su equipo estaba elaborando un informe sobre la educación en España, el más tarde famoso *libro blanco*. En este contexto se organizó en Pamplona el IV Congreso Nacional de Pedagogía (28 de octubre-3 de noviembre de 1968). Aún a riesgo de resultar repetitivos, vale la pena insistir en que la destacada participación de Víctor García Hoz en los congresos nacionales de la SEP realza su influencia directa y su contribución a través de sus propuestas teóricas y prácticas tanto al debate político como a los tópicos del gremio pedagógico. En 1968, celebró en la clausura el cumplimiento

<sup>160</sup> Cfr. García Hoz 1973: 86-90.

<sup>161</sup> García Hoz 1973: 90. La crítica al trabajo contemporáneo se puede encontrar, por ejemplo, en García Hoz 1970c: 5.

<sup>162</sup> García Hoz 1973; García Hoz 1974; García Hoz 1975b.

<sup>163</sup> En el archivo personal del pedagogo se conserva una propuesta del consejo directivo del colegio Montearagón de Zaragoza, firmada por Ángel Ariño Montero y Gerónimo Sáez, en este sentido, 31 de julio de 1973, AGUN/31/22. En su caso contaban con la «aceptación general» de los padres.

<sup>164</sup> Es el caso de Montearagón, pero también de otros centros, cfr. Vázquez, Antonio, “El trabajo de los alumnos”, [sin fecha], AGUN/31/22.

<sup>165</sup> García de Gúdal, Antonio, “El trabajo de los alumnos”, 29 de noviembre de 1976, AGUN/31/22.

legal de algunas reivindicaciones generales de otros encuentros como el inicio de la orientación en los colegios españoles<sup>166</sup>.

Las conclusiones del congreso recuperaron dos demandas de la anterior edición, apoyadas en su discurso. En primer lugar, una ley de bases para el sistema escolar<sup>167</sup>. Esta petición apunta a una realidad compleja que merece un estudio en profundidad, aunque vale la pena sugerirla: la contribución intelectual y el apoyo de Víctor García Hoz al propósito de conectar los distintos *niveles de la enseñanza* –así se denominaban entonces– en aras de crear un mismo itinerario formativo para todos los jóvenes españoles. Hasta el momento, persistía a nivel estructural una distinción brusca entre quienes apenas recibían una instrucción primaria y la selecta minoría que, en ocasiones con grandes esfuerzos de las familias, cursaba el bachillerato y acudía a la universidad.

En segundo lugar, el presidente de la SEP reclamó ayuda (moral y económica) del ministerio a la libre experimentación pedagógica<sup>168</sup>. García Hoz insistió también en que esta libertad debía hacerse extensiva como principio a la formación de los estudiantes, respaldado por «la conciencia de libertad que se ha desarrollado extraordinariamente en nuestro mundo» y porque «por la acción de los nuevos medios de comunicación, entre otros factores, el hombre de hoy, el joven, se siente implicado como miembro activo, es decir, como persona, como sujeto con libertad personal, en el desarrollo de la sociedad»<sup>169</sup>.

El 4 de agosto de 1970 se aprobó la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE). El afán de mejorar la eficacia de la enseñanza nacional impregnó sus disposiciones, teñidas, entre otros colores, viejos y nuevos, de un marcado tono regeneracionista. El concepto de *capital humano* y la llegada de criterios técnico-pedagógicos hasta las esferas gubernamentales explican su articulado<sup>170</sup>. La Educación General Básica (EGB, 6-13 años, ocho cursos, gratuita y obligatoria) y el Bachillerato Unificado Polivalente (BUP, tres cursos, 14-16 años) trataban de ajustarse a la necesidad de garantizar una enseñanza fundamental a todos los españoles y conectar los distintos niveles de la enseñanza. El Curso de Orientación Universitaria (COU, un curso, 17 años) entroncó el bachillerato con la actividad de las facultades<sup>171</sup>.

<sup>166</sup> Cfr. García Hoz 1969: 599-600. Decreto 497/1967, por el que se establecen los Servicios de Orientación Escolar, *BOE*, 20 de marzo de 1967. El pedagogo aprovechó la ocasión para divulgar su teoría de la educación personalizada. No es un detalle menor el hecho de que la cuarta edición de sus *Principios de Pedagogía Sistemática* se hubiera impreso apenas un par de semanas antes (28 de octubre de 1968) con el sello de la dirección general de Enseñanza Primaria del Ministerio de Educación y Ciencia.

<sup>167</sup> Cfr. García Hoz 1969: 601.

<sup>168</sup> Cfr. García Hoz 1969: 601.

<sup>169</sup> García Hoz 1969: 603.

<sup>170</sup> Cfr. Mayordomo 2021: 89-91. Sobre su contenido, *ibidem*: 72-81.

<sup>171</sup> Cfr. Artículos 2, 12, 15, 21, 31, 32, Ley 14/1970, *BOE*, 6 de agosto de 1970.

Esta línea de reforma venía principalmente planteada por organismos internacionales como la OCDE y la UNESCO; algunos funcionarios de estas entidades, además, formaban parte del equipo del ministro<sup>172</sup>. Sin embargo, también la recomendaron los círculos intelectuales afines al Estado. La LGE no fue el reconocimiento de un fracaso político-pedagógico<sup>173</sup>, que hubiera obligado al régimen a practicar una *homologación* en este sentido, sino consecuencia de la evolución del Ministerio de Educación de acuerdo con un ideal de estatismo racional y planificador, sustentado también por teóricos nacionales, abierto a las demandas de la sociedad y de la economía<sup>174</sup>.

No son pocos los que han visto la huella de Víctor García Hoz en su texto. José Blat Gimeno, funcionario de la UNESCO y colaborador en la redacción de la LGE, ha confirmado que los Congresos Nacionales de Pedagogía, al poner el dedo en la llaga de los problemas de la enseñanza española, impulsaron su reforma. Sus ideas y conclusiones ejercieron una cierta influencia<sup>175</sup>. Por otro lado, Blat ha señalado que Víctor García Hoz llamó a posteriori la atención «sobre las insuficiencias y los riesgos de la reforma» y realizó «sugerencias para eventuales reorientaciones»<sup>176</sup>.

Al promulgarse la ley, García Hoz publicó un complejo análisis en la *Revista Española de Pedagogía* acerca de los aspectos relativos al sistema escolar y la técnica pedagógica<sup>177</sup>. La Ley General de Educación introducía explícitamente la orientación (art. 9.4) y la idea de «educación personalizada» (art. 26).

El ejercicio responsable de la libertad mencionado en el 1<sup>er</sup> artículo de la Ley, la adecuación de contenidos y métodos al desarrollo de los alumnos, así como la orientación educativa y profesional (artículo 9), la valoración del rendimiento en función de la capacidad de cada escolar (artículo 11), el desarrollo de la espontaneidad, la creatividad y la responsabilidad (artículos 14, 18 y 22), las opciones de materias y trabajos (artículos 23 y 27) y tantas otras disposiciones que se pudieran mencionar están en el ámbito de la educación personalizada<sup>178</sup>.

<sup>172</sup> Cfr. González-Delgado, Groves 2021: 209-252, Viñao 2020: 131-141.

<sup>173</sup> Aunque en sus resultados podía haber llegado a minar la naturaleza autoritaria del régimen de Franco y su contextura ideológica; de hecho, una parte de las orientaciones pedagógicas recogidas en la LGE habían sido descalificadas en la posguerra como contrarias a la ortodoxia política, cfr. Mayordomo 2021: 99-100.

<sup>174</sup> Cfr. Urbez, Veci 2023.

<sup>175</sup> Cfr. Blat 1981: 399.

<sup>176</sup> Blat 1981: 399.

<sup>177</sup> Cfr. García Hoz 1970b: 395-401.

<sup>178</sup> García Hoz 1970b: 399. El pedagogo celebró también la pretensión de reformar los contenidos de la enseñanza en aras de hacer frente a la «explosión de conocimiento». En concreto, elogió una cierta voluntad de resolver este problema buscando «la unidad de la cultura» a través de «áreas educativas», García Hoz 1970b: 397.

Sin embargo, el tono de su análisis revela el temor de que la reforma no pudiera llevarse a cabo. A su juicio, se hacía con prisa, sin la preparación necesaria. No existía aún una investigación que desarrollara de manera suficiente estos planes, ni personal formado para hacerse cargo de la orientación y de aplicar nuevas metodologías en todo el sistema educativo español como proponía la ley, a pesar de que «en bastantes centros, aunque pocos en comparación de todos los existentes en España, son ya una realidad algunas de las innovaciones preconizadas por la Ley General de Educación»<sup>179</sup>. Era una discreta alusión, entre otras entidades, a los 17 colegios de Fomento de Centros de Enseñanza<sup>180</sup>.

El 13 y 14 de noviembre de 1970, las asociaciones de padres de Fomento organizaron su V Asamblea, clausurada por Víctor García Hoz con una conferencia sobre un tema de la ley: *Un problema para los padres: evaluación suficiente y evaluación satisfactoria*. Se había referido a ello en su análisis en la *Revista Española de Pedagogía*:

En este campo, tal vez el artículo más revolucionario sea el 19, en el cual se establece para la Educación General Básica lo que se pudiera llamar promoción automática, al disponer que “aquellos alumnos que, sin requerir una educación especial no alcanzaran una evaluación satisfactoria al final de cada curso, pasarán al siguiente, pero deberán seguir enseñanzas complementarias de recuperación”. Este artículo responde a una concepción racional de la promoción, pero su realización implica serias dificultades en el diagnóstico de la capacidad y limitaciones de los alumnos, en la valoración del progreso del alumno en reacción con su propia capacidad y en la programación de las enseñanzas complementarias que en el mismo artículo se mencionan<sup>181</sup>.

Se acababan las repeticiones hasta los 14 años. Se trataba de «una de las mejores cosas que se dicen en la Ley», pero «probablemente» era el aspecto que iba «a dar lugar a más fraudes en el proceso educativo»<sup>182</sup>. La exposición de García Hoz era compleja, porque daba un sentido distinto a las palabras de la ley para que pudiera desarrollarse con eficacia. En resumidas cuentas, reivindicaba una *evaluación personalizada*, que suponía enjuiciar al alumno en función de sus propias capacidades, evitándole también una repetición innecesaria de curso que suponía volver al principio de un aprendizaje, rebajándose al nivel de compañeros que no habían cursado los mismos estudios. Otra cuestión es que, para continuar con el BUP, debiera acreditar una *evaluación suficiente*. Encauzar este problema exigía instrumentos de diagnóstico para los profesores –que

<sup>179</sup> García Hoz 1970b: 401. *Ibidem*: 398, 399-400.

<sup>180</sup> “Palabras pronunciadas por el consejero delegado de Fomento [...] el 3 de junio de 1975”, AGUN/31/57. Otras entidades en García Hoz 1970: 147-152.

<sup>181</sup> García Hoz 1970b: 398.

<sup>182</sup> Cfr. García Hoz 1971: 70.

se apresuró a elaborar el SEOP de Fomento– y preparar la labor de los padres, tanto respecto a lo negativo –reconociendo las deficiencias de sus hijos– como a lo positivo –educándoles para ser responsables o no decepcionándose con ellos si fracasaran–<sup>183</sup>.

La LGE recibió un comentario más extenso en la VI Asamblea de las asociaciones de padres de Fomento (8-10 de octubre de 1971). Se dijo que era «motivo de singular complacencia» que «muchos de los aspectos que allí se reflejaron se han vivido en nuestros Colegios desde los primeros momentos»<sup>184</sup>. Una ponencia estudió su contenido. Se celebró el deber de constituir asociaciones de padres en los centros (art. 5). También se comentó con satisfacción el reconocimiento de la educación personalizada y de la tutoría<sup>185</sup>. Aunque probablemente el hecho era desconocido por ellos, la redacción de algunos pasajes del *libro blanco* en que se inspiraba el texto legal, dedicados a la crítica a la situación de la Enseñanza Media, había estado realizada por un equipo de profesores que habían trabajado en Gaztelueta, el colegio vizcaíno fundado por el Opus Dei en 1951<sup>186</sup>. Entre otras carencias, habían citado la «falta de un plan sistemático de orientación personal, escolar y profesional»<sup>187</sup>.

Por otro lado, las críticas de Víctor García Hoz a la LGE también encontraron eco en las asambleas de padres de Fomento. En 1971, el encuentro reiteró su miedo a que la prisa echara por tierra la reforma. También se comentó un problema recurrente en las relaciones entre el Estado y los colegios, ya planteado en este artículo: la cuestión de la libertad de enseñanza. El afán planificador del Ministerio de Educación y Ciencia avivaba la controversia:

Se acuerda advertir a los padres de la conveniencia de estar atentos a la evolución de la realización práctica de la Ley General de Educación, que en el terreno de los principios pedagógicos y técnicos se juzga totalmente positiva.

[...] Se señala la preocupación de esta Asamblea en el caso de que al determinarse los futuros conciertos y subvenciones se arbitren criterios rígidos y uniformadores. Consideramos que esto sería contrario al necesario respeto a la iniciativa y personalidad de cada Centro, como, por otra parte, está reconocido en las mismas disposiciones legales.

Se tiene la esperanza de que todos los cálculos y valoraciones concretas de los futuros conciertos [art. 96] se realizarán sobre los costes reales, para que cada

<sup>183</sup> Cfr. García Hoz 1971: 69-77; “Fomento de Centros de Enseñanza. SEOP. Reunión de orientadores, mayo 1971”, AGUN/31/12.

<sup>184</sup> *Orientación de padres* 1972: 28.

<sup>185</sup> Cfr. *Orientación de padres* 1972: 33-38.

<sup>186</sup> Cfr. Pomar 1998: 244-246.

<sup>187</sup> Ministerio de Educación y Ciencia 1969: 72-73.

uno de los Centros de Enseñanza no estatales conserven, dentro de los límites generales determinados [art. 56.1], su propia peculiaridad y de esta manera posibilitar el reconocido derecho a que cada padre pueda escoger el Centro que juzgue más apto para su hijo<sup>188</sup>.

Víctor García Hoz había señalado en su temprano análisis de la LGE que su «más grave riesgo político» era no ya «la escasez de medios económicos», sino «hacer tabla rasa de los elementos institucionales y personales con que el Estado y la sociedad española cuentan para llevar adelante la reforma»<sup>189</sup>. Se trataba de una alusión al profesorado, pero también a los centros de enseñanza y, en concreto, a las iniciativas privadas, entre las cuales destacaban las de la Iglesia. Probablemente pensaba también en el Instituto San José de Calasanz del CSIC y en un nuevo encargo que había recibido y no acababa de recibir la confianza estatal: el Instituto de Ciencias para la Educación (ICE) de la Universidad de Madrid<sup>190</sup>.

García Hoz dio a conocer estos argumentos al subsecretario del Ministerio de Justicia, Alfredo López, antiguo dirigente de la Acción Católica, que se vio involucrado en la polémica en torno a la libertad de enseñanza entre el Ministerio de Educación y Ciencia y la Iglesia, mencionada en la introducción de este trabajo. López, eminencia gris de un ministerio encargado de encauzar las relaciones entre el Estado español y la Santa Sede, había pedido su opinión sobre algunas quejas que tenían encima de su mesa a un par de especialistas<sup>191</sup>. El pedagogo le envió su informe con una tarjeta en la que se podía leer lo siguiente: «Aunque no es del caso consignarlo en las *notas* bueno es que sepas que en el fondo de toda la situación hay una lucha o tensión por si la reforma la hacemos de verdad nosotros o *nos la hacen* con mentalidad foránea»<sup>192</sup>.

García Hoz compartía la alarma de la Iglesia. El pedagogo lamentó, en primer lugar, que, a pesar de la declaración de profesión cristiana de la ley, no se prestara atención a la formación religiosa ni a la educación familiar en los cursos

<sup>188</sup> *Orientación de padres* 1972: 35-36.

<sup>189</sup> García Hoz 1970b: 400.

<sup>190</sup> Cfr. *BOE*, 11 de diciembre de 1969; abunda en ello en “notas acerca de la orientación cristiana y la acción y presencia de la Iglesia en el campo de la educación, especialmente ante el proceso de reforma del sistema educativo”, [julio-agosto de 1971], AGUN/2/10/28.

<sup>191</sup> El otro era Ángel González Álvarez, catedrático de Metafísica y antiguo director general de Enseñanza Media (1962-1967). Sobre la mesa de López se encontraban, entre otros documentos, una pro memoria de una entrevista mantenida entre el presidente de la Comisión Episcopal de Enseñanza y Educación religiosa y el ministro de Educación y Ciencia (9 de marzo de 1971) y un informe crítico de la misma comisión “acerca de la acción y presencia de la Iglesia en el campo de la educación, especialmente ante el proceso de reforma del sistema educativo” (17 de julio de 1971).

<sup>192</sup> Tarjeta con “notas acerca de la orientación cristiana y la acción y presencia de la Iglesia en el campo de la educación, especialmente ante el proceso de reforma del sistema educativo”, AGUN/2/10/28. Subrayado en el original.

organizados por el Centro Nacional de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (CENIDE), creado en 1969, que asesoraba al ministerio.

Las actividades del CENIDE se realizan de acuerdo con el asesoramiento pedagógico de una Misión permanente de la UNESCO (formada como es costumbre únicamente por extranjeros) mediante cursos y seminarios desarrollados por profesores, también extranjeros, especialmente invitados. La mayoría de estos cursos se refieren a cuestiones técnicas, independientes de cualquier preocupación doctrinal o religiosa. Pero algunos de ellos tienen una proyección ideológica inevitable, dándose el caso de que entre los profesores invitados *reiteradamente* figura alguno declaradamente marxista según parece<sup>193</sup>.

García Hoz prestó atención en su informe a dos problemas económicos señalados por la comisión episcopal en sus textos. Tenían repercusión en los colegios de Fomento. Por un lado, señaló que, aunque «la intervención del Ministerio en la regulación de los precios puede tener su justificación en la evitación de abusos» era «faltar a la justicia establecer arbitrariamente la limitación de los precios sin estudiar cuidadosamente los servicios educativos que los Centros ofrecen y sus costos reales»<sup>194</sup>. En segundo lugar, destacó que uno de los grandes afanes de la reforma, la gratuidad de la enseñanza, era un «sarcasmo» mientras hubiera aún niños por escolarizar. Se basaba en estadísticas que indicaban entre trescientos mil y seiscientos mil niños en esta situación: «¿No debería atenderse a la creación de puestos escolares para estos niños antes de emplear una buena parte del presupuesto nacional en subvencionar unas escuelas que los medios privados están sosteniendo?»<sup>195</sup>. Por último, insistió en el tema de los esfuerzos para emprender la reforma:

Parece como si la renovación educativa se quisiera establecer con la implantación de un esquema que lo mismo puede aplicarse a un país que a otros, sin atender a la más urgente necesidad: la de informar adecuadamente y requerir la colaboración del profesorado actual que es quien en definitiva tiene que realizar cualquier reforma de la educación. Entre este profesorado una parte importante es el de los Centros no estatales, algunos de los cuales en los últimos años se han puesto en la vanguardia de una educación renovada de acuerdo con las posibilidades y condiciones de la sociedad actual<sup>196</sup>.

El V Congreso Nacional de Pedagogía (6-9 de noviembre de 1972) estuvo dedicado precisamente a insistir en los medios necesarios para introducir en

<sup>193</sup> “Notas acerca de la orientación cristiana...”: 1-2, AGUN/2/10/28. Subrayado en el original

<sup>194</sup> “Notas acerca de la orientación cristiana...”: 3, AGUN/2/10/28.

<sup>195</sup> “Notas acerca de la orientación cristiana...”: 3, AGUN/2/10/28.

<sup>196</sup> “Notas acerca de la orientación cristiana...”: 3-4, AGUN/2/10/28.

los centros las aspiraciones de la ley. Se trataba, explicó García Hoz, de ir más allá de la necesaria buena coordinación administrativa, de dar auténtica «vida» a la reforma, tarea de profesionales, «de técnicos de la educación, si así podemos hablar»<sup>197</sup>. El pedagogo, que introdujo los temas a discutir, pronunció también una conferencia sobre *Realización de la educación personalizada* en la que subrayó que la reforma no podría llevarse a cabo «a menos que cuente con un profesorado imbuido en el mismo espíritu y dispuesto a revisar sus propias ideas acerca de la educación»<sup>198</sup>. Por otro lado, presentó un *código de la educación personalizada*, fruto del esfuerzo de cuatro grupos –uno de los cuales estaba compuesto exclusivamente por profesores de Fomento– con una serie de principios metódicos ordenados en cuatro etapas de reforma<sup>199</sup>.

La revista de la SEP llegó a publicar un artículo en 1974 de cómo se habían aplicado ya las dos primeras etapas en uno de los colegios de Fomento, El Prado, de Madrid. En el centro funcionaban 7 cursos de EGB y 4º, 5º y 6º del antiguo bachillerato. En primer lugar, se habían organizado nuevos departamentos y programado la enseñanza con ejercicios obligatorios y voluntarios. En segundo lugar, se había reforzado la orientación, aunque ya funcionaba en el centro. A través de una *División de Actividades Orientadoras* se impulsaban y coordinaban distintas tareas: tutoría (grupal e individual), dirección espiritual y enseñanza de la Religión y colaboración familiar<sup>200</sup>. El propio García Hoz incluyó en un trabajo escrito en estas fechas algunas de estas entidades y actividades como notas originales de Fomento:

La agrupación de los diferentes departamentos en dos grandes divisiones, la de actividades docentes y la de actividades orientadoras, con el fin de que ésta última tenga la entidad que le corresponde y no queden las realidades más profundas de la educación ocultas y olvidadas por los quehaceres docentes y el aprendizaje de las distintas materias.

La inclusión, en la división de orientación, de la dirección espiritual, con el fin de que ésta, que a fin de cuentas refleja la preocupación más hondamente

<sup>197</sup> García Hoz 1972: 13.

<sup>198</sup> García Hoz 1972b: 96.

<sup>199</sup> García Hoz 1972b: 95-107.

<sup>200</sup> Cfr. Rodríguez 1974: 103-113. Sobre la colaboración familiar, puede leerse en un documento que concretaba la actividad de orientación en los colegios: «Se ha de entender como una unidad de trabajo destinada a coordinar las actividades que, programadas por el colegio, pueden realizar personas que no forman parte del cuerpo docente del mismo. Igualmente cae dentro de su esfera de acción la responsabilidad de estimular la actuación de las Asociaciones de Padres y Amigos solicitando de ellas cuantas actividades puedan realizar en beneficio del colegio y, recíprocamente, ofreciéndole cualquier apoyo personal y técnico que las propias Asociaciones entiendan puedan serle útiles», «Fomento de Centros de Enseñanza. SEOP. División de actividades orientadoras, junio 1973», AGUN/31/12. Se buscaba así mayor eficacia en una de las relaciones fundamentales del colegio.

sentida, no quede como una especie de apéndice que actúa por su cuenta ni tampoco se diluya en una actividad sin perfiles propios<sup>201</sup>.

En el colegio El Prado se había empezado a practicar también, en tercer lugar, el diagnóstico de los estudiantes para determinar qué podía considerarse en cada caso un rendimiento satisfactorio. En cuarto lugar, se había consolidado un sistema de dirección y organización participativa del centro. El artículo se detenía en las tareas desempeñadas por los alumnos: existía un consejo de curso –elegido democráticamente– que entre otras misiones ayudaba a los compañeros con dificultades en el estudio, y se asignaban encargos personales o en equipo –ya previstos<sup>202</sup> o ideados por el consejo de curso–. Entidad propia gozaba la función de *jefe de día*.

El jefe de día es el alumno que tiene como misión general el recordar las distintas actividades a realizar en el Ciclo donde se encuentre. Cuida de que la zona a él encomendada esté ordenada, recoge y confecciona distintos partes (asistencia, comedor...), realiza encargos encomendados por profesores, atiende a las visitas de padres acompañándoles hasta los despachos del profesor de que se trate. Hay un turno para el desempeño de esta función, que es la lista de clase, comenzando por un curso y siguiendo el orden hasta que por este puesto hayan pasado todos los alumnos del ciclo<sup>203</sup>.

Estas propuestas coincidieron, sin embargo, con nuevas complicaciones. Por un lado, empezó a hacerse patente un cambio al que García Hoz aludió de manera elocuente en una entrevista publicada el 15 de marzo de 1972: «En los años 40 se sabía qué es lo que se quería realizar, qué tipo de hombre se quería formar. Hoy, la confusión doctrinal reinante en el mundo se ha proyectado, no podía menos, en la educación»<sup>204</sup>. Hacía casi un año la Conferencia Episcopal Española había utilizado la misma expresión, «confusión doctrinal», en un documento del que se hizo eco la revista *Tertulia*, otra publicación editada por Fomento, en el número de junio de 1972. Los obispos, tras advertir acerca de la desorientación en materia de Fe y la creciente «relajación moral», habían llamado al pueblo cristiano a permanecer leal a Jesucristo y a su Iglesia<sup>205</sup>. Este

<sup>201</sup> García Hoz 1975c: 25.

<sup>202</sup> Jefe de Día, Vigilancia de estudios, Corrección de pruebas objetivas, Ayudante laboratorio, Ordenar material de la clase, Rezo de la mañana y de la salida, Ángelus, Encerado y tizas, Partes de clase y comedor, cfr. Rodríguez 1974: 112-113.

<sup>203</sup> Rodríguez 1974: 112.

<sup>204</sup> «Ingenio y creatividad. Antes y ahora», *Escuela Española*, 2000, 15 de marzo de 1972, AGUN/31/40.

<sup>205</sup> «Luces y sombras», *Tertulia*, 17, 1972: 3. La revista recogió tres documentos 20-22 (25 de marzo, 18 de junio y 29 de septiembre de 1971), cfr. [Conferencia Episcopal Española] 1984: 188-213.

clima explica que Víctor García Hoz, invitado por la Confederación Católica Nacional de Padres de Familia a clausurar un ciclo de conferencias, añadiera una advertencia al repetir su consabido elogio del siglo: «Las realidades temporales se impregnarán de sentido religioso únicamente a condición de no vaciar el núcleo mismo del encuentro con Dios»<sup>206</sup>.

Por otro lado, la aplicación de la LGE se ralentizaba y se produjeron algunas turbulencias. De entrada, el Estado no poseía la potencia económica ni personal suficiente para hacer frente por sí mismo al reto de la escolarización plena y la gratuidad de la enseñanza. Otros fenómenos, como el *baby boom* y la crisis del petróleo, agravaron las dificultades<sup>207</sup>. A partir de 1972, en especial tras el cese de José Luis Villar Palasí, sustituido por los ministros Julio Rodríguez (1973-1974) y Cruz Martínez Esteruelas (1974-1975), las subvenciones a centros no estatales incrementaron la presencia de las órdenes religiosas en el ámbito de la EGB<sup>208</sup>, aunque el creciente respaldo del Estado no cubrió de ninguna manera los costes de todos<sup>209</sup>. Las tensiones incluso se prolongaron y acentuaron, aunque bajo circunstancias políticas distintas, durante la década siguiente<sup>210</sup>.

Los directivos de Fomento enviaron el 13 de julio de 1973 una circular de orden interno con medidas drásticas de ahorro para sus colegios. «Las circunstancias económicas y sociales» de los colegios de la empresa, «lo mismo que todos los debidos a la iniciativa privada», obligaban a apelar a la imaginación de directores y profesores para sugerir formas de mantener una educación personalizada<sup>211</sup>. Los días 16 y 17 de noviembre de 1973, las A.P.A. de Fomento celebraron en Valencia su asamblea. La primera de las ponencias estuvo dedicada a la educación no estatal. Los representantes de los padres de los colegios, coaligados con «los representantes de las Asociaciones de centros pertenecientes a sociedades relacionadas de Valladolid, Bilbao, Granada, Jaén, Barcelona, Cádiz, Sevilla, Málaga; con la asistencia de los padres de los colegios en promoción»<sup>212</sup>, emitieron sus conclusiones en un tono solemne y combativo al mismo tiempo, e iniciaron una campaña de formación sobre «los derechos y deberes de cada padre como individuo, del Estado, y de la iniciativa privada en materia de educación»<sup>213</sup>, movilización en prensa y contacto con otras asociacio-

<sup>206</sup> García Hoz 1975.

<sup>207</sup> Cfr. Grana Gil 2021: 157-160.

<sup>208</sup> Cfr. Grana Gil 2021: 157-160.

<sup>209</sup> Cfr. Zamarriego 1981: 146. En 1975, estaba subvencionada por completo la enseñanza de un 44 % de las unidades privadas. Otro 10 % recibía subvenciones por valor de la mitad del coste de su enseñanza.

<sup>210</sup> Sevilla, 2016; Grana Gil 2021.

<sup>211</sup> “Circular nº 46 de régimen interior. Profesorado y rendimiento de los colegios”, 13 de julio de 1973, AGUN/31/49.

<sup>212</sup> *Orientación de padres* 1974: 29.

<sup>213</sup> *Orientación de padres* 1974: 30.

nes de padres. Durante el curso 1973-1974, las subvenciones se habían basado en «cuotas de escolaridad y emplazamiento»<sup>214</sup>, no en conciertos singulares con los centros.

El relato de esta batalla excede el límite de este trabajo, aunque permitió insistir, como se afirmó en otra de las asambleas de las A.P.A. de Fomento, celebrada en 1975, en el relieve de «la toma de conciencia de la propia responsabilidad»<sup>215</sup> de los padres. Los colegios de Fomento eran ya 22, con 15.360 alumnos y 817 profesores<sup>216</sup>. La conferencia de clausura de la asamblea de las A.P.A., pronunciada como de costumbre por Víctor García Hoz, giró en torno al legado educador de Josemaría Escrivá de Balaguer, fallecido el 26 de junio de ese año. El pedagogo se detuvo en un concepto, «unidad de vida», como clave para comprender la antropología que había inspirado sus enseñanzas. Josemaría Escrivá había entendido «la creación del mundo y del hombre» como «una manifestación del amor de Dios»<sup>217</sup>. No cabía, por lo tanto, conjugar las realidades temporales al margen de su Creador. Al hombre se le confiaba participar en su cuidado.

## CONCLUSIONES

Víctor García Hoz, catedrático de Pedagogía en la Universidad de Madrid y director del Instituto San José de Calasanz del CSIC, profundizó en la década de los sesenta en su idea de la educación y de la escuela: los centros de enseñanza, comunidades modelo, debían atender expresamente a la condición individual y social del ser humano, cada vez más desafiada por las transformaciones económicas y técnicas. El pedagogo burgalés insistió en nociones clave como persona y libertad. También subrayó el relieve en la enseñanza de ámbitos como el del trabajo. La convivencia en la escuela, enriquecida por una relación más intensa entre padres, estudiantes y profesores, debía comprometer a todos y mejorar la vida social española. Sin duda, conocer otras facetas de ésta permitiría ahondar en sus proyectos. En su condición de catedrático vivió, por ejemplo, la crisis de la universidad y los avatares del movimiento de contestación estudiantil. Las fuentes consultadas apuntan a su creciente inquietud por la aparición de nuevas amenazas deshumanizadoras.

Este texto ha subrayado la influencia de Josemaría Escrivá de Balaguer en la trayectoria del pedagogo. Se concretó en su interés por la familia –cuyo

<sup>214</sup> *Orientación de padres* 1974: 32.

<sup>215</sup> *Orientación de padres* 1976: 36.

<sup>216</sup> “Palabras pronunciadas por el consejero delegado de Fomento [...] el 3 de junio de 1975”, AGUN/31/57.

<sup>217</sup> García Hoz 1976: 92.

papel en la educación se estaba redescubriendo y aprendiendo a articular en sus relaciones con los centros–, el trabajo y la libertad personal como parte de la vocación cristiana. Ello incluía, en cualquier caso, una mirada trascendente a las realidades seculares. Nuevas fuentes de archivo, como su correspondencia personal con Josemaría Escrivá de Balaguer, podrían ofrecer más luz sobre estos temas. Supondrían una contribución de algún interés a la historia del Opus Dei y de la Iglesia en España. De entrada, puede señalarse la sintonía del proyecto intelectual y escolar aquí relatado con el rumbo educativo establecido por el Concilio Vaticano II. También coincide con otras tendencias como el impulso a la participación del laicado y el valor reconocido al trabajo y al mundo contemporáneo en estos años.

Se ha hecho evidente que Víctor García Hoz, católico y miembro del Opus Dei, veía en su ciencia, como en la enseñanza, un apostolado. Su particular aprecio del mundo y de la acción del hombre como prolongación de la obra creadora de Dios le llevaron a concebir a la propia Pedagogía como otro cauce para realizar su vocación cristiana. En este sentido, su propuesta y la extensión de los colegios de Fomento, en sintonía con las orientaciones conciliares, añade un contrapunto valioso a los estudios sobre la secularización.

Por otro lado, parece claro que los colegios de Fomento de Centros de Enseñanza, surgidos en este contexto de transformaciones, respondían a una preocupación bastante aguda acerca de la mejorable formación religiosa en los centros educativos españoles. Este tema requiere, sin embargo, investigaciones capaces de ofrecer una visión de conjunto del periodo, repleto de luces y sombras. En el caso del pedagogo es evidente una cierta conciencia de vivir en una situación desafiante. Se trataba, en este caso, de responsabilizarse del mundo: «Un hermoso objetivo de la educación cristiana es el de formar al hombre “constructor” de la sociedad y no “producto” de ella»<sup>218</sup>. La insistencia de Víctor García Hoz en el trabajo y la libertad respondió, desde luego, al deseo de reenfocar la escuela católica y ampliar su radio de acción.

García Hoz pensó en que los alumnos de los colegios de Fomento practicasen un cierto gobierno de sus centros y realizaran actividades que los prepararan para la participación en la vida comunitaria. La educación de los estudiantes entre sí, sus responsabilidades en el aula y en el colegio y la creación de clubes deportivos y culturales encarnaron este empeño. Se trataba de reforzar su condición social y entrenar aspectos necesarios para la convivencia como el sacrificio personal y la ayuda mutua. Estos elementos completaban a las asignaturas clásicas. El estudio de centros concretos –incluso de algunos pertenecientes a sociedades relacionadas con Fomento o regentados por discípulos de Víctor García Hoz– y de las tareas de sus profesores, permitiría calibrar el éxito de estas propuestas.

<sup>218</sup> García Hoz 1970c: 6.

Por otro lado, la organización de multitudinarios Congresos Nacionales por parte de la SEP que presidía García Hoz y sus reflexiones en revistas culturales como *Nuestro Tiempo* o *Atlántida* pusieron de manifiesto no sólo su afán de fortalecer la red de su ciencia y de encontrar apoyo político y la colaboración del público culto, sino el interés suscitado por las cuestiones vinculadas a la educación. Algunos conceptos y tendencias pedagógicas en boga pueden ser fruto de futuras investigaciones. A través de Víctor García Hoz es posible seguir la penetración en España de corrientes en torno a los estudios sobre el lenguaje, la educación cooperativa y la educación comprensiva. El pedagogo burgalés trató de integrar en su teoría, utilizando diversos niveles, vinculándolos y supeditándolos a su idea de la persona, los enfoques de la educación que iba conociendo en el curso de sus lecturas y viajes. Aquí se pone atención en algunos de ellos, sin rechazar de ninguna manera la validez de otros para aproximarse al personaje y a su época.

La creciente influencia de la Pedagogía en la vida española fue confirmada por la promulgación en 1970 de la Ley General de Educación (LGE), que recogió también algunas aspiraciones de la educación personalizada. Se planteaba la oportunidad de influir, en este sentido, en todos los centros de enseñanza, aunque a García Hoz no se le permitió intervenir demasiado en la reforma. De hecho, la vivió en un segundo plano y manifestó su inquietud. La prisa de los legisladores y las omisiones propias de un modelo abstracto elaborado por funcionarios internacionales, desconocedores de la situación real del país, habían acelerado un cambio que requería tiempo para la formación de profesores y estudiar los pasos de su implantación natural. La aplicación de la reforma hizo también aflorar un viejo problema: la cuestión de la libertad de enseñanza. Víctor García Hoz la consideraba, en línea con los planteamientos de los pontífices y la Iglesia en España, una necesidad para que la familia ejerciera su derecho docente. Fomento incluso buscaba favorecer una intervención renovada de los padres en la educación de sus hijos. Esta libertad era, además, una condición para garantizar la estabilidad y la realización de la investigación pedagógica en las aulas que había movido a García Hoz a involucrarse en la creación de colegios.

Algunos síntomas del proceso de secularización en marcha, como el deterioro moral, cargaron de razones al pedagogo para insistir en la necesidad de trasplantar la educación experimentada en Fomento a otros centros. A partir de 1975, la muerte del general Franco cambió también las circunstancias políticas en las que García Hoz desenvolvía sus reflexiones y actividades. La aparición de nuevas autoridades, la redacción de la Constitución Española (1978) y el desempeño de otros actores con marcado interés por la educación –como el Partido Socialista Obrero Español (PSOE) y el Partido Comunista (PC)– caracterizan un periodo que no sólo influyó en sus ideas, sino que le espolé a acentuar su presencia pública al mismo tiempo que llegaba a su jubilación como docente y pró-

cer de la Pedagogía española (1980-1981). Aún aguardaban, sin embargo, otras aventuras y propuestas intelectuales en el marco de la *educación personalizada*.

## BIBLIOGRAFÍA Y FUENTES

### *Fuentes archivísticas*

Archivo General de la Universidad de Navarra (AGUN)

- Fondo Alfredo López (2)
- Fondo Florentino Pérez Embid (3)
- Fondo Víctor García Hoz (31)

Archivo de Fomento de Centros de Enseñanza (AF)

### *Hemeroteca*

ABC (1939-1975)

Atlántida (1967-1972)

Boletín Oficial del Estado (BOE) (1939-1975)

Encuentro (1962-1965)

Diario de Burgos (1960-1975) – Biblioteca Virtual de Prensa Histórica

Nuestro Tiempo (1954-1975)

Orientación de Padres (1971-1976)

Revista Española de Pedagogía (REP) (1943-1975)

Tertulia (1967-1975)

### *Bibliografía de Víctor García Hoz citada*

#### a. Publicaciones especializadas

García Hoz, Víctor 1944. “Algunas direcciones actuales de la Pedagogía”, *REP*, 8, pp. 425-432.

García Hoz, Víctor 1952. *Cuestiones de Filosofía de la Educación*, Madrid, Instituto San José de Calasanz.

García Hoz, Víctor 1953. “La escuela como tránsito”, *REP*, 42, pp. 141-155.

García Hoz, Víctor 1958. “Países de lengua castellana. España”, *REP*, 62/63, pp. 117-145.

García Hoz, Víctor 1960, 1963, 1966, 1968, 1981. *Principios de Pedagogía Sistemática*, Madrid, Rialp.

García Hoz, Víctor 1962. *Cuestiones de Filosofía individual y social de la educación*, Madrid, Rialp.

García Hoz, Víctor 1962b. “Prólogo”, en Mencía Fuente, Emiliano, F.S.C., *La religiosidad de nuestros jóvenes en un momento crítico*, Madrid, Instituto San José de

Calasanz de Pedagogía del CSIC, pp. XI-XII.

García Hoz, Víctor 1967, *Educación personalizada. La educación al servicio de la libertad*, Madrid, Facultad de Filosofía y Letras – Universidad de Madrid – Fundación Valdecilla.

García Hoz, Víctor 1970. *La educación personalizada*, Madrid, CSIC.

García Hoz, Víctor 1982. “Autobiografía intelectual de Víctor García Hoz”, *Anthropos*, 18, pp. 5-16.

García Hoz, Víctor 1989. “El Instituto ‘San José de Calasanz’ de Pedagogía”, *REP*, 184, pp. 413-428.

#### b. Conferencias y artículos de divulgación

García Hoz, Víctor 1960b. *¿Educación de los hijos? Educación de los padres*, Madrid, Publicaciones del Instituto Ramiro de Maeztu.

García Hoz, Víctor 1961. “Exigencias de la educación actual”, *Nuestro Tiempo*, 90, pp. 1459-1465.

García Hoz, Víctor 1964. “La actividad escolar ante las tareas del hombre contemporáneo”, *La educación social y cívica en una sociedad de masas*, Madrid, Junta Nacional de las Semanas Sociales de España – Rialp, pp. 145-160.

García Hoz, Víctor 1965. “Discurso de clausura. III Congreso Nacional de Pedagogía”, *REP*, 92, pp. 845-862.

García Hoz, Víctor 21 de octubre de 1965b. “Construcción social”, Madrid, *ABC*, p. 3.

García Hoz, Víctor 1965c. “Deseo de seguridad y sentimiento de dignidad”, *Atlántida*, 15, pp. 249-256.

García Hoz, Víctor 1967b. “La problemática perspectiva de la educación actual”, *Atlántida*, 29-30, pp. 497-504.

García Hoz, Víctor 1969. “La educación en la sociedad post-industrial”, *La educación actual*, Madrid, SEP – Instituto San José de Calasanz del CSIC, pp. 599-615.

García Hoz, Víctor 1970b. “Ante la nueva ley de educación”, *REP*, 112, pp. 395-401.

García Hoz, Víctor 1970c. “El valor de la educación católica en la escuela actual”, *Ponencia en el VII Congreso (3-7 de agosto de 1970) de la Unión Mundial de Educadores Católicos*, AGUN/31/21.

García Hoz, Víctor 1971. “Evaluación suficiente y evaluación satisfactoria”, *Orientación de Padres*, Madrid, Secretaría Permanente de las A.P.A., pp. 67-77.

García Hoz, Víctor 1972. “La reforma cualitativa de la educación”, *Reforma cualitativa de la educación*, Madrid, SEP-Instituto de Pedagogía del CSIC.

García Hoz, Víctor 1972b. “Realización de la educación personalizada”, *Reforma cualitativa de la educación*, Madrid, SEP-Instituto de Pedagogía del CSIC, pp. 95-107.

García Hoz, Víctor 1973. “El trabajo en la educación: un desafío para padres y profesores”, *Orientación de Padres*, Madrid, Secretaría permanente de las A.P.A. de Fomento, pp. 85-100.

García Hoz, Víctor 1974. “Otra vez el trabajo y el estudio como factores de formación”, *Orientación de Padres*, Madrid, Secretaría permanente de las A.P.A. de Fomento, pp. 67-82.

- García Hoz, Víctor 23 de febrero de 1975. “Formas de vida y educación cristiana”, [ND], AGUN/31/57.
- García Hoz, Víctor 1975b. “Implantación del trabajo en el plan de actividades educativas”, *Orientación de Padres*, Madrid, Secretaría permanente de las A.P.A. de Fomento, pp. 71-85.
- García Hoz, Víctor 1975c. *Organización y dirección de centros educativos*, Madrid, Cincel.
- García Hoz, Víctor 1976. “La educación en monseñor Escrivá de Balaguer”, *Orientación de Padres*, Madrid, Secretaría permanente de las A.P.A. de Fomento, pp. 89-111.

#### Bibliografía general citada

- AA.Vv. 1964. *La educación social y cívica en una sociedad de masas*, Madrid, Junta Nacional de las Semanas Sociales de España – Rialp.
- Alfonso Sánchez, José Manuel 1999. *Iglesia y Estado. La actuación de la Iglesia Católica en la legislación educativa española: Leyes de Enseñanza Media de 1938 y 1953*, Madrid, Fundación Universitaria Española.
- Alfonso Sánchez, José Manuel; Torrubia Balagué, Eulalia 2022. “Los primeros pasos del Secretariado Nacional de Formación Profesional de la Iglesia (1957-1960)”, *Cauriensi*, pp. 1-24.
- Alejos, Carmen José 2011. “La declaración Gravissimum Educationis y su recepción en el Magisterio de la Iglesia”, *Annuario Historiae Conciliorum*, 43, pp. 141-160.
- Alvira, Tomás 1992. *El ‘Ramiro de Maeztu’*. *Pedagogía viva*, Madrid, Rialp.
- Andrés Gallego, José; Pazos, Antón M. 1999. *La Iglesia en la España contemporánea, 2, 1936-1999*, Madrid, Encuentro.
- Arroyo del Castillo, Victorino 1960. “Directrices pontificias sobre educación familiar”, *Bordón*, 94-95, pp. 291-308.
- Berdote, Esther; Davila, Paulí; Naya, Luís Maria 2015. “La renovación pedagógica y el Concilio Vaticano II: el caso de La Salle y las Vedrunas en el País Vasco”, *Historia Social y de la Educación*, 4(3), pp. 238-259.
- Bernal Guerrero, Antonio 1994. *Pedagogía de la persona. El pensamiento de Víctor García Hoz*, Madrid, Editorial Escuela Española.
- Bernal Guerrero, Antonio 1999. “Influencias en el pensamiento de Víctor García Hoz (1911-1998)”, *Bordón*, 51, pp. 209-217.
- Blat Gimeno, José 1981. “García Hoz visto por un ‘alumno a distancia’”, *Bordón*, 239, pp. 397-402.
- Bruno-Jofré, Rosa 2016. “Las religiosas del Niño Jesús en Bembibre, León, España, en la segunda etapa del franquismo: la escuela sin puertas”, *Historia de la Educación*, 35, pp. 53-70.
- Canales, Antonio Francisco; Álvarez González, Yasmina 2020. “Las cátedras de la Sección de Pedagogía de la Universidad de Madrid bajo el primer franquismo”, *Revista de Educación*, 389, pp. 98-101.
- Cano, Luis 2018. “Los primeros supernumerarios del Opus Dei. La convivencia de 1948”, *Studia et Documenta*, 12, pp. 251-302.

- Cano, Luis 2021. “Los primeros supernumerarios del Opus Dei (1930-1950)”, en Martínez Sánchez, Santiago; Crovetto Posse, Fernando (coords.), *El Opus Dei. Metodología, mujeres y relatos*, Cizur Menor, Thomson Reuters Aranzadi, pp. 375-396.
- Cárcel Ortí, Vicente 1994. *Actas de las Conferencias de Metropolitanos españoles*, Madrid, BAC.
- De la Cueva Merino, Julio 2018. “La secularización tranquila: procesos de secularización bajo el franquismo (1960-1975)”, en de la Cueva, Julio; Hernando de Larramendi, Miguel; Planet, Ana I., *Encrucijadas del cambio religioso en España: secularización, cristianismo e islam*, Granada, Comares, pp. 31-54.
- [Conferencia Episcopal Española] 1984. *Documentos de la Conferencia Episcopal Española, 1965-1983*, Madrid, BAC.
- Escrivá de Balaguer, Josemaría 2002. *Camino. Edición crítico-histórica*, Madrid, Instituto Histórico Josemaría Escrivá-Rialp.
- Escrivá de Balaguer, Josemaría 2022. *Cartas, II*, Madrid, Instituto Histórico Josemaría Escrivá-Rialp.
- Faubell, Vicente 2000. “Educación y órdenes y congregaciones religiosas en la España del siglo XX”, *Revista de Educación*, [número extraordinario], pp. 137-200.
- Ferrary, Álvaro 1993. *El franquismo: minorías políticas y conflictos ideológicos (1936-1956)*, Pamplona, Eunsa.
- [Fomento de Centros de Enseñanza] 2014. *50 aniversario Fomento de Centros de Enseñanza*, Madrid, Editora Social y Cultural.
- Gil García, Anastasio 1981. *Naturaleza y finalidad de la educación cristiana a la luz de la encíclica ‘Divini Illius Magistri’*, tesis doctoral inédita, Pamplona, Facultad de Teología de la Universidad de Navarra.
- Gomá, Isidro 1939. *Lecciones de la guerra y deberes de la paz*, Toledo, Editorial Católica Toledana.
- González-Delgado, Mariano; Groves, Tamar 2021. “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, pp. 209-252.
- González Gullón, José Luis; Coverdale, John F. 2021. *Historia del Opus Dei*, Madrid, Rialp.
- Grana Gil, Isabel 2021. “La Ley General de Educación y la Iglesia: encuentros y desencuentros”, *Historia y Memoria de la Educación*, 14, pp. 143-175.
- Guerrero, Eustaquio 1957. “La Confederación Católica Nacional de Padres de Familia”, *Atenas*, 275, pp. 12-19.
- Jiménez Fernández, María del Carmen 1981. “Notas para un estudio sobre los doctores en Pedagogía”, *Bordón*, 239, pp. 407-429.
- Jover, Gonzalo; Laudo, Xavier; Vilanou, Conrad 2014. “Juan Zaragüeta y los orígenes de la Filosofía de la Educación en España un pedagogo entre dos mundos”, *REP*, 258, pp. 327-346.
- Lemke Duque, Carl; Igelmo Zaldívar, Jon 2021. “«Ad cura personalis et civitatis utilitatem». Examining Jesuit Postconciliar Renewal and Educational Innovation in Spain”, *El Futuro del Pasado*, 12, pp. 449-479.
- Lemke Duque, Carl; Veci Lavín, Carlos 2023. “‘Tipo ideal español’: clave sociopedagógica

- gica del primer franquismo”, *Revista Mexicana de Sociología*, 85, pp. 135-166.
- Martínez Valle, Carlos 2016. “Secularización social y métodos activos para la catequesis en el franquismo (1939-1975): problemas y efectos de una transferencia de praxis educativa”, *Historia de la educación*, 35, pp. 71-87.
- Mayordomo Pérez, Alejandro 2021. “La Ley General de Educación y la Pedagogía. Reencuentro y señal”, *Historia y Memoria de la Educación*, 14, pp. 69-110.
- Méndiz, Alfredo 2022. *Tomás Alvira. Vida de un educador (1906-1992)*, Madrid, Rialp.
- [Ministerio de Educación Nacional] 1960. “Enseñanza Media. Legislación sobre alumnos”, Madrid, MEN-Cuadernos de Legislación.
- [Ministerio de Educación y Ciencia] 1969. *La educación en España. Bases para una política educativa*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.
- Otaduy Guerin, Jorge 2001. “Teología en la Universidad: régimen legal de la enseñanza religiosa durante el Franquismo y la Transición”, *Anuario de Historia de la Iglesia*, 10, pp. 75-94.
- Pérez Alonso-Geta, Petra María 1985. *Los Congresos Nacionales de Pedagogía*, Valencia, Sociedad Española de Pedagogía-Nau libres.
- Pérez-Díaz, Víctor; Rodríguez, Juan Carlos 2003. *La educación general en España*, Madrid, Fundación Santillana.
- Pérez López, Pablo; Pelaz López, José-Vidal; González Clavero, Mariano; Blanco Andrés, Roberto 2021. *España contemporánea*, Pamplona, Eunsa.
- Pío XI 1978. *Divini illius Magistri*, Facultad de Teología - ICE de la Universidad de Navarra.
- Pomar, Ramón 1998. *Gaztelueta: un estilo educativo*, Las Arenas, Fundación Gaztelueta.
- Pomar, Ramón 2010. “San Josemaría y la promoción del Colegio Gaztelueta”, *Studia et Documenta*, 4, pp. 103-146.
- Redondo, Gonzalo 2009. *Política, cultura y sociedad en la España de Franco (1939-1975)*, II/2, Pamplona, Eunsa.
- Rodríguez Martínez, Elicio 1974. “Colegio el Prado. Implantación secuencial de los principios de educación personalizada”, *Bordón*, 201, pp. 103-113.
- Sánchez Morales, Fulgencio 1991. “Los consejos de protección escolar en Murcia durante la II República (1931-1939)”, *Anales de Pedagogía*, 9, pp. 261-286.
- Serrano de Haro, Agustín 1955. “Ante el XXV aniversario de la ‘Divini Illius’. Un gran fallo en la educación cristiana”, *Ecclesia*, 751, pp. 11-12
- Sevilla Moreno, Diego 2016. “La difícil traslación a una política de gobierno de un acuerdo constitucional forzado. La Unión de Centro Democrático y su malograda Ley Orgánica del Estatuto de Centros Escolares (LOECE) de 1980”, *Historia y Memoria de la Educación*, pp. 45-70.
- [Sociedad Española de Pedagogía] 1965. “III Congreso Nacional de Pedagogía”, *REP*, 92.
- [Sociedad Española de Pedagogía] 1969. *La educación actual*, Madrid, Sociedad Española de Pedagogía – Instituto San José de Calasanz del CSIC.
- Úrbez Fernández, Pablo; Veci Lavín, Carlos 2023. “De universitarios díscolos y televisores. Estado, políticos y educación en los estertores del franquismo”, en Uría, Ignacio (coord.), *En torno a 1972. Cambios culturales, crisis políticas*, Universidad de Alcalá de Henares, pp. 149-198.
- [Vaticano II] 1974. *Documentos del Vaticano II*, Madrid, BAC.

- Veci Lavín, Carlos 2025. “Política a través de la ciencia: Manuel Lora Tamayo, ministro de Educación”, *Historia Contemporánea*, 77, pp. 291-324.
- Veci Lavín, Carlos [en prensa]. *José Ibáñez Martín: catolicismo, política y educación* (1914-1958), Madrid, CSIC.
- Viñao, Antonio 2020. “La Ley General de Educación de 1970: ¿final de una etapa?, ¿comienzo de otra?”, en Ferraz Lorenzo, Manuel (ed.), *Modernización educativa y socialización política: contenidos curriculares y manuales escolares en España durante el tardofranquismo y la transición democrática*, Universidad de La Laguna-Morata, pp. 125-149.
- Zamarriego, Tomás 1981. “1970-80: Historia de la gratuidad de la enseñanza”, *Razón y fe*, 995, pp. 140-154.

Carlos Veci Lavín (Santander, España, 1993). Doctor en Historia e investigador en el Instituto Cultura y Sociedad (ICS) de la Universidad de Navarra. Estudia la encrucijada entre religión, política, cultura y educación en el siglo XX.  
Email: cveci@unav.es  
ORCID: 0000-0002-1436-1128