

**Ideología y Enseñanza en la
España Contemporánea.
La Lucha por el Control de la
Escuela**

por Celso Almuiña Fernández

Hablar de Ideología y Escuela ha sido un tema tabú hasta fechas muy recientes, cuando oficialmente se sostenía que la Escuela debía a, estar «desideologizada». Sin embargo, su grado de ideologización ha sido más fuerte y monopolizador que en cualquier otro período histórico. En primer lugar, se confundía intencionadamente ideología con una politización partidista determinada; en segundo, la pretendida desideologización es una forma de apuntalar el inmovilismo. El «fin de las ideologías» encubría una ideología tradicionalista, de signo reaccionario.

No hay proceso educativo sin una finalidad. Y toda finalidad con sus metas y objetivos está impregnada, consciente e inconscientemente, de una ideología en sentido amplio¹. Y esto no es rechazable ni mucho menos *per se*, lo que sería rechazable sería ideologías de signo totalizador, excluyentes y que no reparan en medios (lavados de cerebros: hacer correligionarios como meta del proceso educativo) a la hora de actuar sobre el alumno.

Este planteamiento se comprueba con un simple repaso histórico: la dialéctica fundamental en las que se ha movido la educación hasta nuestros mismos días.

A) LA CIENCIA «SIERVA» DE LA FE

Durante los siglos del Medievo, e incluso los primeros de la Modernidad, la ciencia no es más que una sierva de la fe. Y no sólo dentro del Cristianismo, sino en todas las religiones y muy especialmente, por su proximidad, en el Islamismo (que en buena medida el jomeinismo ha vuelto a revitalizar). Caricatura, llena de coherencia interna, por otra parte, de esta afirmación sería la de aquel califa que al ver una magnífica biblioteca la manda quemar argüyen-

¹ El concepto Ideología, por abuso en su utilización indiscriminada, se ha convertido en un término cuando menos multívoco. Jean Touchard distingue al respecto una serie de niveles de significación, en una imaginaria disección piramidal del concepto. El vértice estaría formado por los que buscan traducir la doctrina en actos. En este sentido, podemos definir el término —y así se utilizará en este trabajo— como un sistema de opiniones y creencias que, de acuerdo con unos principios subyacentes, pretenden encauzar comportamientos de actuación.

do en su simplismo dogmatizante: si todos estos libros dicen lo mismo que el Corán, sobran; en otro caso (por heterodoxia) merecen igualmente ser quemados. Algo parecido podríamos decir del Cristianismo. Sólo la ciencia con Santo Tomás comienza a lograr cierta independencia, que se acrecentará a partir del Renacimiento, con los humanistas. La fe seguirá pesando, por supuesto, pero se abre un nuevo camino bajo la rúbrica humanista de objetivación (racionalización) de la ciencia. El cartesianismo (XVII) y sobre todo la Ilustración (XVIII) serán partes correlativas de un proceso único que tiende a independizar a la ciencia (razón) de cualquier planteamiento irracional (fe); sin que ello quiera decir necesariamente y a priori enfrentamiento entre razón y fe.

Si el control ideológico de todo el proceso educativo es brutal en el Antiguo Régimen a través de expedición de títulos al profesorado, censuras múltiples, etc.; con la llegada de la contemporaneidad, el liberalismo, justamente para acabar con la Sociedad Estamental, proyecta sobre la Escuela su propia cosmovisión.

El modelo francés de centralización, frente al autonómico del Antiguo Régimen, será el instrumento idóneo. En honor a la verdad hay que decir que los legisladores de las denominadas Cortes de Cádiz, imbuidos posiblemente de un ingenuismo exagerado, pensaron que la Enseñanza debía ser algo independiente del Gobierno de turno, para lo cual intentaron crear una Alta Magistratura independiente (semejante al Poder judicial), que entendiese en estas importantes cuestiones.

Prácticamente no pudo entrar en funcionamiento y sobre todo no podía ser de otra forma desde el momento en que los liberales no conciben la enseñanza al margen de la política, sino precisamente como instrumento del cambio político y social que persiguen². De ahí su empeño porque la Instrucción Pública sea dirigida directamente por el Gobierno, a través de órganos férreamente controlados. Así el Estado desde este planteamiento y como motor de cambio social no puede permitirse el lujo de renunciar a esta poderosa palanca de transformación.

B) LA EDUCACIÓN, INSTRUMENTO DE UNA IDEOLOGÍA POLÍTICA

Hasta mediados del siglo XIX, la educación, como el resto de las instituciones sociales, vive una época de incertidumbre y ambigüedades entre los que pretenden prolongar el pasado y los que miran hacia el futuro liberal. Es

² J. L. PESET, S. GARMA y J. S. PÉREZ GARZÓN: *Creencias y Enseñanzas en la revolución burguesa*, Madrid, Siglo Veintiuno, 1978.

significativo en este sentido en los momentos de reacción estamental³, la Instrucción Pública depende del Ministerio más ideológico del momento (el que se ocupa además de los asuntos religiosos) como es Gracia y Justicia. Cuando a partir de 1834 el Liberalismo comienza a controlar la situación, la Instrucción Pública pasa a depender orgánicamente de Interior (Gobernación) un Ministerio típicamente «político».

A partir de que el Liberalismo se sienta relativamente seguro, tras tanto vaivén frente a las fuerzas del Antiguo Régimen, se puede dar ya un segundo paso: concebir la Instrucción Pública como palanca para el desarrollo material. Es coherente en este sentido que pase a depender del ministerio económico correspondiente: en 1847 al crearse, bajo el impacto positivista, el Ministerio denominado de Comercio, Instrucción y Obras Públicas, a él pasa la Instrucción Pública. Luego, tras un breve paréntesis (regresivo) volverá a enmarcarse dentro de Gracia y Justicia. Pero casi inmediatamente y hasta finales de siglo la Instrucción Pública se incardinará ya invariablemente del Ministerio de Fomento, dentro de la línea indicada⁴.

¿Quiere esto decir que durante la segunda mitad del XIX se concibe la instrucción única y exclusivamente como un mero instrumento del desarrollo material? No. La Dirección General de Instrucción Pública, dentro de Fomento, desde el mismo Claudio Moyano, está impregnada también de un fuerte dirigismo ideológico político. Control y centralismo pueden ser las dos coordenadas complementarias que mejor definan la segunda mitad de esta centuria.

Para ilustrar esta afirmación podríamos recordar aquí sólo tres ejemplos:

1.º) La denominada noche de San Daniel (10 de abril de 1865) protagonizada por universitarios que apoyan la libertad de cátedra, defendida por el krausista Castelar, frente a la fuerte ideología «conservadora» (que algunos identifican con un cierto carlismo práctico) de los últimos momentos del período isabelino.

³ Tras el Trienio Liberal, y como una prueba más del interés y la dialéctica encontrada por el control de la Enseñanza Primaria, puede verse el periódico católico-fernandista «El Restaurador»:

«La educación es la primera piedra sobre la que las naciones deben levantar el edificio social, si se ha de sostener; el cimiento sobre el que se ha de edificar la gran obra del hombre, si ha de ser útil a la Patria, si no se quiere hacer del más perfecto bestia feroz que sólo sirva para destrozar a los pueblos. El mayor cuidado debe ponerse en instruir rectamente la juventud. Este es el negocio más importante de cuantos pesan sobre los gobiernos: nada hay que deba merecer tantos desvelos (...)». Cfr. JULIO RUIZ BERRIO: *Política Escolar de España en el siglo XIX. 1808-1833*, Madrid, Instituto de Pedagogía S. José de Calasanz, 1970, p. 15.

⁴ FEDERICO SANZ DÍAZ: *La Segunda Enseñanza oficial en el siglo XIX (1834-1874). Configuración institucional y organización de los Estudios*, Valladolid, 1981 (tesis doctoral, inédita). Ver especialmente, tomo I, capítulo III. Hay edición resumida, publicada por el Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid, 1985.

Interesa también, *El alumnado de la Universidad de Valladolid en el siglo XIX (1837-1886)*, Valladolid, 1978: «El proceso de institucionalización e implantación de la Primera Enseñanza, en España (1838-1870)», *Cuadernos de Investigación Histórica*, n.º 4 (1980), pp. 229-268.

2.º) Tras la «apertura» del Sexenio Revolucionario (1868-1874), el segundo ejemplo nos lo ofrece nada más iniciarse la Restauración (1875) el ministro del ramo (Fomento) Manuel Orovio (del «oprobio» según sus detractores). Las líneas maestras de su programa en el campo de la enseñanza están impregnadas de una fuerte ideologización ultraconservadora: confesionalidad católica de la enseñanza, cortapisas a la libertad de cátedra, rigidez y control de cada una de las disciplinas, etc. La respuesta de ciertos sectores (krausistas) no se hace esperar. El caso de Francisco Giner de los Ríos y la creación de la Institución Libre de Enseñanza (1876) es buen ejemplo de reacción de signo contrario, con la particularidad que muy pronto y de forma preferente se va a preocupar por la Enseñanza Primaria.

3.º) El tercer paradigma de este choque de «dos conceptos de la vida» podría ser el conocido brindis del Retiro (30 de mayo de 1881), en donde una vez más y de forma pública Giner de los Ríos y Menéndez Pelayo dejan claramente marcadas las dos ideologías antagónicas⁵.

No se puede, pues, afirmar, que durante el siglo XIX la ideología no estuviese presente en la Escuela. La lucha entre la Institución Libre de Enseñanza y el sector tradicional es sobradamente conocida como para no insistir en ello y los ejemplos podrían multiplicarse a medida que profundizásemos en el tema.

Si tanto «interés» hay por la Escuela, se podría pensar de forma simplista que los medios destinados a la Instrucción Pública tenían que ser cuantiosos y, por tanto, su grado de desarrollo notable. Nada más lejos de la realidad. Veamos un testimonio significativo.

Ricardo Macías Picavea, gran conocedor de la situación de la Instrucción en la España de su época (cuando el siglo XIX está a punto de concluir) resume así el estado de la Enseñanza Primaria:

«En 30.000 poco más o menos puede calcularse el número de Escuelas de instrucción primaria. No son muchas; tampoco relativamente pocas, pero ¡qué Escuelas en su mayor parte! Cuadras destartadas, y los maestros sin pagar. Escasamente asisten con muy mala asistencia millón y medio de alumnos y llegan a aprender a leer y escribir poco más de una cuarta parte de la población.

Esto por lo que a instruir toca. En cuanto a educar ¡nada de nada! Ni medios, ni funciones, ni personal. La masa popular, para quien es principalmente este grado de la enseñanza, sale de sus manos (la que entró) tan inhábil, tosca y en bloque como la metieron.

⁵ Menéndez Pelayo entra a polemizar con los institucionistas, por invitación de su maestro Gumersindo Laverde, frente a un artículo de Gumersindo de Azcárate (*Revista España*, 28 de marzo de 1876). Polémica que se puede seguir a través de VICENTE CACHO VIU: *La Institución Libre de Enseñanza. I. Orígenes y etapa universitaria (1860-1881)*, Madrid, Rialp, 1962, pp. 521 ss. «Menéndez Pelayo y el 'Brindis del Retiro'; ANTONIO JIMÉNEZ-LANDI MARTÍNEZ: *La Institución Libre de Enseñanza*, Madrid, Taurus, 1973, pp. 514 ss.

Ya el maestro es en España un ser horriblemente formado, mejor dicho deformado en las Normales nada se le enseña; pero en cambio le desquician la natural inteligencia, el buen sentido y el sano juicio de las cosas. ¿Hasta dónde no es popular en España la pobre, huera e ideológica pedantería de estos desgraciados, que parecen así formados para rigor de todas las desdichas? Porque después de haber engañado cruelmente su noble inteligencia (noble, sí, con la nobleza de su vocación sublime), se les engañará socialmente, profesionalmente, hasta humanamente (...).

Resultados: un 70 % de los españoles que no saben leer ni escribir, y otro 70 % del 30 restante que de la instrucción primaria alcanzada apenas logra otro beneficio útil que los que ninguna recibieron; maestros ignorantes, cuasi mendigos, desprovistos de todo prestigio e influencia social, desconsiderados por la plebe y maltratados por los cacicuelos; una masa de población inferior, que por lo que toca a su cultura, apenas puede ser rectamente calificada de población civilizada»⁶.

El cuadro que traza Macías Picavea puede que sea pesimista y hasta hiper-crítico, como corresponde a su talante novetayochista, pero no alejado de la realidad. No obstante el esfuerzo que en los dos últimos tercios de esta centuria se hace en materia de Enseñanzas Primaria no es nada desdeñable, tal y como ha puesto de manifiesto Federico Sanz:

«En resumen, podemos decir que la precaria situación que venía arrastrando la enseñanza de primeras letras bajo el Antiguo Régimen comienza a mejorar a partir de 1838 en que, desde presupuestos liberales, se diseña el marco jurídico preciso, al que seguirá el proceso de implantación real en todo el país. La legislación determina las condiciones en que ha de desarrollarse la docencia y establece los principios de libertad, gratuidad y obligatoriedad, pero contiene también elementos de discriminación de tipo local y social y en función del sexo. Paralelamente se lleva a cabo una importante labor de implantación efectiva, patente sobre todo entre 1846 y 1860, que dará como resultado la multiplicación de escuelas y un rápido avance de escolarización infantil.

Pese a ello, se mantienen altas tasas de escolarización por la insuficiencia de centros y el desinterés de padres y autoridades locales, con el que frecuentemente choca la iniciativa del Estado. El aprovechamiento escolar, es además deficiente por la irregularidad en la asistencia a clase y a la escasez de escuelas completas, sobre todo en el medio rural, mientras que en las ciudades se cuenta con el complemento de la enseñanza privada (...). Ahora bien, la importancia de estos problemas no debe hacernos perder de vista que la enseñanza primaria será durante todo el siglo la única accesible a la gran mayoría de la población»⁷.

⁶ RICARDO MACÍAS PICAVEA: *El problema nacional*, Madrid, 1899. «La cultura».

⁷ FEDERICO SANZ: «El proceso de institucionalización (...), *Cuadernos de Investigación Histórica*, n.º 4 (...), ob. cit. «Resumen».

Debemos concluir, pues, por lo que al siglo XIX afecta: primero, que sigue existiendo una fuerte ideologización; sin embargo, su orientación tras una serie de movimientos pendulares se encamina hacia un cierto pragmatismo de la Enseñanza Primaria; en segundo lugar, que la Enseñanza Primaria es un campo de apetencias tanto de la ideología tradicional, que no quiere ceder el monopolio, como del liberalismo que necesita el instrumento para implantar una nueva concepción clasista de sociedad, frente a la estamentalizadora⁸; tercero, que la Instrucción Primaria sin alcanzar cotas satisfactorias, ni mucho menos, como pone de manifiesto Macías Picavea, también no lo es menos, como concluye Federico Sanz, que lo realizado en este campo en la centuria decimonona supone un paso decisivo y el esfuerzo realizado no debe ser minusvalorado.

Por último, no obstante, no debemos olvidar algo importante y con carácter general para toda la Enseñanza en sus distintos niveles. La Enseñanza aún es considerada menor de edad, o tarea secundaria, toda vez (aparte de otros parámetros: presupuestos, etc.) que su rango en el organigrama del Estado no pasa de ser una simple Dirección General. El siglo XX será el que vea elevar dicho rango a categoría de Ministerio, lo cual no es tan secundario como pueda aparecer a primera vista.

C) LA MAYORÍA DE EDAD DE LA ENSEÑANZA PRIMARIA

El 18 de abril de 1900 Francisco Silvela se sucedía a sí mismo al frente de un gabinete conservador, pero con una novedad notable desde nuestro punto de vista, el viejo ministerio de Fomento, comandado en el último gobierno por el ultraconservador Marqués de Pidal —del cual depende la enseñanza a lo largo de la segunda mitad del XIX— se desglosa en dos, uno de los cuales es Instrucción Pública, a cuyo frente se pone a un hombre bastante abierto a ciertas reformas. Antonio García Alix será el nuevo ministro hasta comienzos de marzo de 1901. En esa fecha, los liberales, presididos, por última vez, por el viejo Sagasta, encomiendan dicha cartera al Conde de Romanones (hasta finales de 1902).

Con el nuevo siglo nace prácticamente el nuevo Ministerio. El hecho de elevarle de rango dentro del organigrama administrativo-político, de Dirección General a Ministerio, supone, en principio, el reconocimiento oficial de la mayoría de edad de la Educación. Otra cuestión es el rango y la consideración de dicho ministerio en relación con los restantes departamentos ministeriales. El mismo Romanones en sus *Memorias*, confiesa con respecto a Instrucción Pública: «Deliberadamente no quise convertirme en técnico de

⁸ Para una visión general puede verse IVONNE TURIN: *L'Éducation et l'École en Espagne de 1874 à 1902. Libéralisme et tradition*, Paris, P.U.F., 1959.

ella, por reconocer mi falta de competencia, o por sentir inmodestamente mayores aspiraciones»⁹.

a) *El reformismo liberal*

La verdad es que durante el período de García Alix ya se inician algunas reformas, ciertamente tímidas. No en balde Silvela había aglutinado en torno a su persona una especie de coalición de derechas frente a la oligarquía del partido, lo que sumado al clima regeneracionista (que el mismo Silvela pone en marcha), le permite al nuevo ministro apuntar algunas directrices: por ejemplo, el intento de conseguir que los maestros recibiesen puntualmente de los respectivos municipios su escaso sueldo; pero sin atreverse a pasarlos directamente a depender de los presupuestos generales, salto que dará Romanones. El 21 de julio de 1900 García Alix plantea el problema de fondo, aunque la solución no sea la adecuada:

«Art. 1.º. Las obligaciones de personal y material de las Escuelas públicas de instrucción primaria tendrán, como hasta aquí carácter municipal, pero, en lo sucesivo, el pago de las mismas correrá a cargo del Estado, previo ingreso en las arcas del tesoro de los fondos necesarios de aquella procedencia».

La dependencia de los municipios sigue siendo directa, máxime cuando bastaba un certificado (obtenido en casos por amenazas o presiones del maestro) en que constare que había cobrado puntualmente como para que el Municipio actuase libremente. Posiblemente las graves dificultades de Hacienda y los recortes y austeridades impuestas por Fernández Villaverde para pagar hasta la última peseta de la guerra colonial fuesen las responsables de que el Estado no se echase nuevas cargas sobre su maltrecha hacienda.

El relevo de partido al frente del Gobierno en marzo de 1901, abre la puerta para que el regeneracionismo de signo liberal se ponga en marcha y el Conde de Romanones el encargado de llevar a cabo las reformas desde Instrucción Pública.

Para entender la labor de Romanones hay que tener en cuenta: primero, el regeneracionismo como meta y, en segundo lugar, el clima de entresiglos de un marcado anticlericalismo.

Los regeneracionistas, con intenciones prácticas, se plantean la necesidad imperiosa de reformar la escuela como la mejor palanca para regenerar España. Macías Picavea, dirá (1899): «saber es en nuestro siglo poder». La ciencia como instrumento del desarrollo (del fomento de la riqueza de los pueblos) —más bien ciencia aplicada: técnica—: «La ciencia es una fuerza que todo lo avasalla. Engendra la riqueza, arma a los ejércitos, gana las batallas, conquista

⁹ CONDE DE ROMANONES: *Notas de una vida (1868-1912)*, Madrid, Aguilar, 1945 (publicadas en 1928, por primera vez), pp. 301-302.

el globo, domina la materia, inspira el arte, autoriza la moral, ensancha la vida, hace grande a los pueblos»¹⁰.

Costa (1898) por su parte al plantearse el problema español, tras el '98, afirmará rotundamente: «La mitad del problema español está en la escuela. Hay que 'rehacer' al español: acaso dijéramos mejor 'hacerlo'. Y la escuela actual no responde ni remotamente a tal necesidad. Lo que España necesita y debe pedir a la escuela no es precisamente hombres 'que sepan leer y escribir': lo que necesita son hombres y el formarlos requiere educar el cuerpo tanto como el espíritu, y tanto o más que el entendimiento la voluntad. La conciencia del deber, el espíritu de iniciativa, la confianza en sí propio, la individualidad, el carácter. Así el problema de la regeneración de España es pedagógico tanto o más que económico y financiero y requiere una transformación profunda de la educación nacional en todos sus grados». Su lema de 'despensa y escuela' se podría traducir: hombres más fuertes físicamente (mejor alimentados) es el objetivo previo para regenerar España. La clave del proceso es el magisterio. Primer paso 'ennoblecere' el magisterio socialmente e intelectualmente instruirle mejor»¹¹.

Por las mismas fechas (1899) el institucionista Manuel B. Cossío insistirá en el mismo aspecto: «Lo primero y más urgente, en todos los órdenes de la enseñanza, es la reforma del personal existente y la formación de otro nuevo. Este es el gran problema; podríamos decir casi que el único». Y no se puede exigir el magisterio si no se paga lo que se les debe (a 30 de septiembre de 1897, según cifras oficiales, 9 millones de ptas.), no se les rescata de los Municipios («pago directo del Estado a los maestros, por lo menos en todas las provincias que han tenido atrasos, sacándolos de ellas»), etc.¹².

El rescate del maestro de la férula municipal (del cacicato municipal de turno) era algo sentido por amplios sectores, salvo por los grupos oligárquicos, como se verá en los debates posteriores. El mismo Silvela amenazará con restituir a los municipios, para preservar ¡la autonomía de éstos! cuando vuelvan al poder los conservadores, frente al «desaguisado» de Romanones.

El segundo factor a tener en cuenta, es el clima anticlerical que se revitaliza por estas fechas. La expulsión y venida a España de los jesuitas franceses, reforzará las posturas conservadoras a la vez que contribuye a aumentar el clima anticlerical. El estreno de la Electra de Galdós, la boda de la hermana de Alfonso XIII con el heredero carlista, el caso Nozaleda, el caso de la señorita Ubao (menor, «convencida» por su confesor jesuita para entrar en un convento, con la oposición de su madre), o el mismo caso del P. Montaña (confesor de la Regente y preceptor de Alfonso XIII al recordar y sostener

¹⁰ «La Educación en España», *Historia de la Educación en España*, Madrid, MEC, 1982, pp. 310 y ss.

¹¹ Cfr. *Historia de la Educación en España*, tomo III, pp. 305 y ss.

¹² *Ibidem*, tomo III, pp. 338 y ss.

que «el liberalismo es pecado»), etc., son manifestaciones y, a la vez, nuevos factores para avivar el enfrentamiento entre clericalismo y anti-clericalismo. Y este clima hay que tener en cuenta para poder valorar las reformas y, sobre todo, qué filosofías laten detrás de cada una de ellas.

Romanones, ya desde la oposición, en 1899 es un crítico muy duro contra el ultraconservador Marqués de Pidal (Ministro de Fomento) por su «Plan de Estudios de la Segunda Enseñanza». Escribe Romanones al respecto: «ofrecíame para ello buen blanco su carácter reaccionario y el concepto clerical en que la oposición le tenía». Al discutirse en 1900, ya creado el Ministerio, lo que serían los primeros presupuestos, Romanones, aparte de tachar de raquí-tica la cifra (17 millones) apunta «en germen lo principal de cuantas reformas llevé a cabo o intenté», diría el mismo interesado. Cuando se le nombra ministro (Sagasta le apoyará en todo momento) no es ningún secreto lo que pretenden: reforma de la Enseñanza en «sentido liberal», lo que por una parte quiere recoger la inquietud regeneracionista y, por otra, incorporar ese clímax anticlerical: en la dirección, por ejemplo, de un Canalejas: «hay que dar la batalla al clericalismo».

La obra de Romanones se vuelca con la Primera Enseñanza y en una triple dirección: independizar al magisterio de los caciquismos municipales; elevar el nivel del maestro (reglamentación del ingreso en Escuelas Normales) y «conseguir que la acción del Estado se incorpore a la acción social, auxiliándola y vigorizándola con el celo y la eficacia que exige su solidario interés»: reorganización de juntas provinciales y municipales de enseñanza, al tiempo que recortan atribuciones a las órdenes religiosas.

Por el famoso decreto del 26 de octubre de 1901, Romanones consigue: «Se autoriza al Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes para que en los presupuestos generales de su departamento, a partir del que se forme para el año 1902, incluya las partidas necesarias, conforme a las disposiciones de este decreto, para el pago de las atenciones del personal y material de las Escuelas públicas de primera enseñanza» (Art. 1).

(Art. 10): «Los sueldos de los Maestros de las Escuelas públicas de primera enseñanza se satisfarán por el Estado, con cargo al presupuesto del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes»¹³.

La vieja aspiración comenzaba a ponerse en marcha. Otra cuestión, siempre retrasada, sería la subida de sueldos. La oposición de los grupos caciquiles hará todo lo posible por retrasar y seguir controlando en lo posible al maestro, como posible «subversivo» del orden establecido.

La Iglesia y los sectores clericales por su parte reaccionarán especialmente contra otra serie de medidas de dicho ministro: reafirmación de la «libertad

¹³ Real Decreto, 26 de octubre de 1901. Cfr. *Historia de la Educación en España*, Madrid Ministerio de Educación y Ciencia, 1985, tomo II, pp. 157/169 (*Colección Legislativa de España*, tomo X, volumen 3.º de 1901, pp. 508-518).

de cátedra»; diferencia de trato a favor del alumno oficial frente al no oficial; exigencia de la titulación debida a los religiosos para poder formar parte de los tribunales de examen de sus propios alumnos; prohibición de tribunales ambulantes examinando a centro por centro en sus propias dependencias; inspección oficial de los establecimientos no oficiales, etc.

Los conservadores, por boca de Silvela, y el Congreso Católico reunido en Santiago de Compostela (verano de 1902), con su proclamación del principio de «libertad de enseñanza», frente a lo que se consideraba una intrusión estatal, desataron en torno a la reforma de la Enseñanza Primaria de Romanones una vasta y encendida polémica¹⁴.

La justificación y el alcance de sus reformas las explicita el mismo Romanones en la inauguración del curso 1902-1903 en la Universidad de Salamanca (ante el rector Unamuno):

«Son combatidas mis reformas porque se cree que me ha movido a ellas principalmente el propósito de emancipar la instrucción pública de la tutela de la Iglesia (...). El Magisterio de la Iglesia fundada por Cristo tiene su esfera propia en las regiones elevadas y sublimes del dogma y la moral, mas no en las disciplinas humanas que dejó encomendadas el Divino Maestro a las disputas de los hombres.

No; no ha sido mi propósito destruir predominios ni influencias legítimas, como, equivocadamente, por alguien se me atribuye. En vano se esfuerzan los que me atacan en hacerme aparecer como enemigo de la Iglesia (...).

En materia como la instrucción pública, a la cual van ligados tantos intereses, toda obra reformadora es arriesgada; sólo es indiscutible lo anodino» (...).

«Yo no sólo no combato la enseñanza privada, sino, antes por el contrario, demandando su cooperación y su ayuda; no solamente no la creo nociva, sino que la creo beneficiosa en alto grado (...), a lo que me he opuesto y me opondré (...) es a que la enseñanza esté en manos de una sola clase, aunque

¹⁴ «El Conde de Romanones había publicado un decreto [se refiere al R. D. de 1 de julio de 1902 sobre Inspección de los establecimientos de enseñanza no oficial, *Colección Legislativa de España*, tomo XII, volumen 2.º de 1902, pp. 413-420] en virtud del cual se declaraba que correspondía al ministro del ramo la inspección de los Establecimientos de Enseñanza no oficial. Se sometía a sus directores a determinadas obligaciones y se ordenaba a los profesores de los Colegios de Corporaciones religiosas debían poseer títulos académicos, derogando a este respecto una disposición del ministro García Alix (1-julio-1902). El decreto comprendía la anulación de la situación autonómica de ciertos centros (...). Si fondo de justicia existía en la determinación ministerial, no interesaba tanto esto al titular como el efecto político de la reforma. No se hizo esperar la repulsa de los conservadores, alzando la voz nada menos que el jefe de las huestes Francisco Silvela. Aquel verano se reunió el Congreso Católico de Santiago de Galicia y allí se defendió la libertad de enseñanza como un principio básico del programa». MANUEL BALLESTROS-GAIBROIS: *Historia de España y su influencia en la historia universal*, Barcelona, Salvat Editores, 1956 (segunda edición), volumen undécimo, tomo octavo, p. 497.

El punto de vista de Romanones, puede verse en *Notas, ob. cit.*, pp. 304 y ss.

ésta sea tan respetable por muchos conceptos. No cabe en un molde estrecho la germinación de ideas, de sentimientos y de aspiraciones que llenan el espíritu de la juventud. En nuestros agitados días sólo la lucha templó los caracteres; sólo el estudio fortifica las inteligencias; sólo la libertad educa a los individuos» (...).

«Yo no defiendo ni aspiro al monopolio del Estado; pero frente al poder del Estado no admito el poder ni la supremacía, ni el monopolio de nadie».

«No renovemos, no, lo que en un tiempo fue gravísima cuestión: la intervención directa e inspectora de la Iglesia en la enseñanza» (...).

«Lo esencial para la vida de los pueblos es 'el consorcio indisoluble de la ciencia y de la libertad'»¹⁵.

La polémica continuará prácticamente hasta nuestros días y sus posiciones básicas vamos a ver cómo se plantean por estas fechas.

b) *Principales posiciones ideológicas con respecto a la Escuela*

La polémica que veíamos en el terreno de la política cotidiana, aparte de las razones apuntadas, en el fondo laten las distintas posturas ideológicas, es decir, cuál es el fin de la educación y, por ende, de la Escuela Primaria.

Vamos a procurar sintetizar dichas posturas, sin poder entrar en matices y precisiones que estarían fuera de las pretensiones de este trabajo. Para ello, hemos seleccionado figuras o momentos que consideramos representativos de la respectiva ideología, sin pretensiones de agotar el tema ni mucho menos. Así la síntesis de posiciones la vamos a hacer para los católicos fijándonos en el P. Manjón; para institucionismo utilizaremos el programa de la ILE de 1876, hasta el informe de 1919 presentado a la Comisión del Consejo de Instrucción Pública; el programa socialista —aparte de las concomitancias políticas con lo anterior— lo concretamos en la propuesta de «Escuela Nueva de Madrid» presentada en 1918; y las posturas libertarias a través de Ferrer Guardia y su propuesta de «Escuela Nueva».

Adelantando que, en la praxis hasta finales del reinado de Alfonso XIII (1931), la polémica girará fundamentalmente entre la escuela tradicional católica y el reformismo liberal imbuido hasta cierto punto de institucionismo. Las propuestas socialistas no tendrán efectividad hasta la II República y las libertarias debemos considerarlas como un horizonte ideal. Tal vez en zonas concretas y momentos de la guerra civil algo se ensayó en este sentido, pero sin tiempo suficiente por su desarrollo completo; por otra parte, tampoco

¹⁵ Romanones en la inauguración del curso 1902-03 en la Universidad Central hace una defensa pública de sus planteamientos, lo que repite en Salamanca ante Unamuno, «el rector por antonomasia». *Notas, ob. cit.*, p. 314.

El texto del discurso en *Historia de la Educación en España, ob. cit.*, tomo III, pp. 351 y ss.

existen estudios detallados y serios que nos permitan hacer una valoración práctica de la escuela libertaria.

1) *La educación según el modelo católico: P. Manjón*¹⁶

El sujeto de la educación es el niño considerado de forma global, total («en todo su ser físico, intelectual y moral»). El fin de la educación es desarrollar y perfeccionar al educando «en relación con el destino temporal y eterno, esto es, tal cual lo exige la naturaleza del educando y lo requiere la voluntad de Dios». En conclusión, «el ideal de la educación es la perfección y ninguno es perfecto si de Dios se aparta».

Fin, modelo cristiano, que el P. Manjón lo resume así: «Dios es nuestro Fin, Jesucristo nuestro Modelo, la Iglesia nuestra Madre y educadora conforme a ese Modelo venido del Cielo, y la Escuela que sabe orientar todas sus enseñanzas hacia ese ideal, es verdaderamente cristiana».

Frente a las posibles críticas de que ese planteamiento lleva a convertir la Escuela en Iglesia, al maestro en cura y reducir la enseñanza en aprender a rezar, el P. Manjón contraargumenta textualmente: «La sal, la levadura, en nada merma la sustancia, sino que la hace más agradable; así la sal y el fermento de la moral cristiana en nada mengua ni cambia la naturaleza de la enseñanza y si le da (...) cierta nobleza y elevación que la dignifica (...) y sobre todo el fin ético que la moraliza, más el alcance cristiano que promete recompensa eterna hasta por un vaso de agua, cuanto más por el pío y recto desempeño de una cátedra o escuela».

El fin último, sobrenatural, debe aparecer incluso en la moraleja que se puede obtener de cualquier tipo de enseñanza o ejemplo por muy trivial que parezca, así: «¿Qué perderá la astronomía porque el profesor diga que, así como todos los planetas giran alrededor del sol, así todas las acciones y poderes humanos deben girar alrededor de Dios?»

¿Qué mal vendrá al lenguaje porque yo enseñe que, así como el verbo es el alma de la oración principal, así Jesucristo, que es el Verbo de Dios hecho carne, es el alma de la oración que se dirige al Padre?».

Y ello, entiende el P. Manjón, no sólo es científico, sino que además es buscar la razón última del proceso educativo: «Eso es lo que se llama, no confusión, sino orientación y santificación de la enseñanza, la concentración

¹⁶ Además del P. Manjón, convendría fijarse también en la propuesta del P. Poveda. Su idea básica era que los católicos no sólo no se debían replegar a los centros privados, sino actuar también en los centros públicos. Las ventajas tanto económicas, como legales son evidentes. Metodología que sería una copia —según Pérez Galán— de la Institución Libre de Enseñanza.

Véase sobre el P. Poveda y la creación de la institución teresiana a M.^a ANGELES GALINO: *Itinerario pedagógico. Pedro Poveda*, Madrid, 1965.

Los textos del P. Manjón en *Historia de la Educación en España*, tomo III, pp. 277 y ss.

de los fines parciales en uno más alto y general». Dicho de otro modo, la ciencia, o mejor, las ciencias parciales se justifican y encuentran su propio horizonte en la fe (en lo sobrenatural).

En resumen, para el P. Manjón la Escuela ha de atender al niño de forma total, de acuerdo con su papel temporal y, sobre todo, con su destino sobrenatural. Hacia ello debe encaminarse toda la acción. Ciertamente de realizarse plenamente este modelo educativo, las diferencias entre Escuela/Iglesia y maestro/cura serían más bien de matiz, no sustanciales. La diferencia entre púlpito y cátedra en la praxis muy difíciles de distinguir.

Para el planteamiento católico todo lo que se aparte del fin es condenable. Pero incluso el «modelo» (escuela privada/escuela pública; es decir, escuela confesional católica/escuela pluralista) es la causa de la mayor parte de las polémicas. El anticlericalismo no debe ser confundido con ateísmo. Y Romanones o el mismo Canalejas son ejemplos evidentes y contemporáneos del planteamiento.

El peso social, los medios materiales de la Iglesia (órdenes religiosas) y la entrega a su labor serán elementos supletorios a tener en cuenta a la hora de valorar el peso del «modelo católico» de Escuela Primaria en España en el primer tercio de nuestra centuria.

2. *El individualismo y «neutralidad» institucionista*

En cuanto al desarrollo e influencia de la Institución Libre de Enseñanza en el ámbito de la Enseñanza Primaria hasta la II República, escribe M.^a Dolores Gómez Molleda: «De 1881 a 1931, el avance de los principios propios del pensamiento institucionalista, camino adentro de la política escolar, es un hecho indudable, pese a la oposición que encuentra y pese a las contradicciones aparentes de su marcha.

La corriente ideológica institucionista y la inserción de sus ideas base en la marcha de nuestra instrucción pública (...) sigue el proceso lineal sin solución de continuidad hasta la caída de la monarquía. Con una sola excepción: la del período maurista de 1907 a 1909. Pasado este momento puede decirse que la curva de su influencia de la Institución Libre sigue sin interrupciones notables hasta alcanzar su punto álgido, representado por la política pedagógica de la Segunda República»¹⁷.

Y esta influencia se va a hacer efectiva mediante un doble camino: actuando sobre los centros de decisión social, bien a través de personajes influyentes y/o mediante instituciones controladas por la ILE (Institución Libre de Enseñanza); en la praxis, predicando con el ejemplo.

¹⁷ M.^a DOLORES GÓMEZ MOLLEDA: *Los reformadores de la España Contemporánea*, Madrid, C.S.I.C., 1966, p. 441.

En el primer plano del poder no cabe duda que hombres afectos o «tocados» por el institucionismo (Romanones, por ejemplo y un largo etcétera) tratarán de plasmar en la política pedagógica los principios de la ILE, aunque ésta «oficialmente» y como tal jamás está en el poder (técnicamente le repugna). La nómina de políticos y personas con capacidad de decisión en el primer tercio del XX, que son plasmadores más o menos conscientes del institucionismo, sería muy numerosa.

El copo o más bien la creación de instituciones nuevas será otra de las vías. Desde el Consejo de Instrucción Pública, la Junta de Ampliación de Estudios, Residencia de Estudiantes, las mismas Escuelas Normales, etc., se procuran controlar, para desde aquí difundir los nuevos planteamientos pedagógicos: objetivos y metodología.

En el terreno de lo cotidiano, el ejemplo sería la otra gran vía de penetración. A las personas formadas por la Institución se las debía distinguir inmediatamente, incluso por su forma externa (vestimenta, pulcritud, corrección, etc.). Por una determinada conciencia cívica (arraiga en una sólida ética), que no es precisamente «conciencia social» (como entenderán los socialistas, por ejemplo). Al institucionismo se le ha achacado un exagerado individualismo (oposición visceral al Estado, del cual no quieren incluso ningún tipo de ayudas económicas: la independencia es un principio sagrado), individualismo de origen y metas burguesas, con una gran carga de elitismo encubierto. Se trataría de formar «selectos» más que de profundizar en la vertiente social.

La segunda nota sería la «neutralidad»¹⁸. Ya en los Estatutos fundacionales (1876) aparece claramente reflejada esta idea:

«La ILE es completamente ajena a todo espíritu e interés de comunión religiosa, escuela filosófica o partido político; proclamando tan sólo el principio de la libertad e inviolabilidad de la ciencia, y de la consiguiente independencia de su indagación y exposición respecto de cualquiera otra autoridad que la de la propia conciencia del Profesor, único responsable de sus doctrinas» (Art. 15).

En un informe presentado a la Comisión del Consejo de Instrucción Pública en 1919, en cuanto al ideario de la ILE, se reafirma la misma idea: «La Institución, como tal, no profesa, ni en esta clase de problema, ni en ninguna otra, un dogma concluso, rígido y articulado, con soluciones definitivas, a modo de recetas: sino un sentido general, capaz de recibir muy variadas aplicaciones en cada tiempo, y que aspira sólo a mantenerse en comunión con las más autorizadas corrientes pedagógicas»¹⁹.

¹⁸ Sobre las «Escuelas laicas», puede verse J. TURIN: *L'Éducation et l'école en Espagne*, ob. cit., p. 205/267; FERNANDO MILLÁN: *La revolución laica. De la Institución Libre de Enseñanza a la Escuela de la República*, Valencia, Fernando Torres, 1983.

¹⁹ Cfr. *Historia de la Educación en España*, tomo II, pp. 385 y ss.

Y en el Boletín de la ILE en plena II República (1934) se vuelve a recalcar que la Institución no es ni puede ser de ningún modo una escuela de propaganda. Ajena, por tanto, a todo particularismo religioso, filosófico y político.

«Neutralidad» que muchas veces parece como sinónimo de eclecticismo, pero que desde luego en la práctica lo que sí conlleva, como ha puesto de manifiesto Gómez Molleda, es una fuerte carga laicista y, por ende, de enfrentamiento y choque con las órdenes religiosas, desde el momento que imparte un tipo de enseñanza «religiosa»²⁰.

Ya Giner de los Ríos había propuesto el lema de la «neutralidad» escolar; es decir, la enseñanza no se debe utilizar para hacer del niño «siervo de una comunión determinada y le quite en el futuro toda independencia intelectual para seguir los ideales que más le cuadren»²¹. Se trata de «una pedagogía de la libertad»²².

Indirectamente las medidas de Romanones potenciando la enseñanza oficial venían a coincidir con este planteamiento de escuela laica y rescate de la enseñanza de manos de las órdenes religiosas (romper el monopolio de la enseñanza privada confesional). La denominada escuela laica (no atea como desde ciertos sectores se quiso interpretar) venía a ser una escuela plural, no dogmática. La escuela laica como ideal se plantea a partir de este momento y será sobre todo en la II República, cuando adquiera toda su fuerza, como luego veremos.

En el planteamiento institucionalista (anti-dogmático, laico, individualista-cívico) lo cierto es que subyace también un enfoque globalizador de la educación, no se conforma con el desarrollo parcial del niño, sino total. Y es desde esta postura cuando el choque con otras visiones «totalizadoras» (católica) se hace inevitable. En el citado informe de 1919 se resume así el concepto que se tiene de la educación: «no es sólo mera instrucción y enseñanza, sino la plena educación intelectual, y con ella la del sentimiento y la del carácter; aquella que abraza desde el pensar y discurrir hasta la limpieza corporal y el refinamiento de las maneras; la armoniosa salud, en suma, del cuerpo y del espíritu, para lo cual ya es bien sabido que no hay factores tan eficaces como los que proporciona la continuidad de comunión con el medio más sano posible en todos los momentos de la actividad desde el trabajo más severo hasta la función al parecer más mínima y subalterna»²³.

Incluso en la metodología a aplicar hay cierta semejanza con los católicos: una especie de misionado laico a través de internados (continuidad y contacto

²⁰ M.^a DOLORES GÓMEZ MOLLEDA: *Los reformadores (...), ob. cit.*, ver especialmente capt. XII. «Pedagogía y política».

²¹ FRANCISCO GINER: *Estudios sobre educación*, Madrid, Espasa-Calpe, 1933 (2.^a edición), «La Enseñanza confesional y la Escuela».

²² ENRIQUE GUERRERO SALOM y otros: *Una pedagogía de la libertad. La Institución Libre de Enseñanza*, Madrid, Cuadernos para el Diálogo, 1977.

²³ I.L.E.: *Informe presentado a la Comisión del Consejo de Instrucción Pública*, 1919.

directo), excursiones, etc. Crear hombres, «personas capaces de concebir un ideal —se dice ya en el programa de 1876— de gobernar con sustantividad su propia vida y de producirla mediante el armonioso consorcio de todas sus facultades. Para conseguirlo en el cultivo del cuerpo y del alma quiere el ILE que «nada les fuese ajeno».

3) *El PSOE y la «escuela nueva»*

Aunque ciertamente entre los planteamientos de la ILE y los del PSOE puedan existir algunas coincidencias sobre el tema (escuela laica, etc.), sin embargo, los planteamientos son distintos, porque distinto es el fin (sociedad sin clases, no una nueva sociedad burguesa modernizada) e incluso los instrumentos: el socialismo se apoya en el Estado como palanca para el cambio, mientras la ILE tiene alergia a todo estatismo. Que en la II República hay ciertas concomitancias y acercamientos tácticos no nos debe llevar a confusión y calificar de sinónimos los planteamientos que la ILE y el PSOE hacen con respecto a la Enseñanza.

De una ponencia de la «Escuela Nueva de Madrid» presentada al «programa mínimo» del PSOE en el Congreso celebrado en 1918, extraemos la finalidad que se le atribuye a la Escuela desde el planteamiento socialista:

«Todo programa de reorganización de la instrucción pública en España ha de inspirarse en este principio fundamental: la socialización de la cultura, que supone no sólo la idea universalmente reconocida del derecho a la instrucción, sino también esta otra igualmente admitida, pero muy pocas veces realizada: la igualdad de derechos ante la instrucción.

No se trata de una igualdad ficticia, sino de buscar una igualdad real, verdadera, la cual únicamente es posible cuando se dan a cada hombre los medios necesarios para educarse y se imprimen los obstáculos que se oponen al pleno desenvolvimiento de la personalidad humana»²⁴.

Para conseguir este fin, el PSOE propone y aspira a que la Escuela Primaria pública sea totalmente gratuita, alejada de todo dogmatismo en materias políticas y religiosas y obligatoria para todos los niños y niñas entre los 6 y 14 años.

Con el fin de no imponer una selección de tipo económico (si es necesaria la selección «debe hacerse única y exclusivamente por las capacidades intelectuales») y que cada miembro social pueda desarrollar sin soluciones de continuidad sus facultades la «Escuela unificada», es decir, la desaparición de barreras entre los distintos grados del proceso educativo. Unificación «que supone la uniformidad u homogeneidad absoluta de la enseñanza; por el contrario, hace posible la verdadera diversidad y variedad de las instituciones docentes, basadas en las condiciones intelectuales y técnicas de los alumnos y en las funciones sociales».

²⁴ Cfr. *Historia de la Educación*, ob. cit., tomo III, pp. 377 y ss.

En definitiva, el modelo socialista propone una escuela social, laica, única —no uniforme— («toda separación por motivos económicos, sociales, políticos o religiosos será alejada de la educación primaria»), unificada (sin solución de continuidad entre grados), que busque la formación de ciudadanos independientes, sociales y autónomos.

En la praxis, a diferencia de los institucionalistas, los socialistas no jugarán ningún papel activo en el proceso educativo español hasta la II República. Quede ahí apuntado su planteamiento durante la monarquía alfoncina.

4) *La escuela libertaria. Ferrer Guardia y la «Escuela Moderna»*

Hemos elegido en esta selección impuesta por la extensión, el modelo propuesto por Ferrer Guardia como ejemplo de escuela libertaria, por tratarse de un personaje muy conocido, puesto que de alguna forma se trata de un mártir de su causa, toda vez que es ejecutado por el gobierno conservador de Maura en 1909 (lo que provocará a su vez la «muerte política» de Maura).

El planteamiento de Ferrer Guardia de la necesidad de una «Escuela Moderna» (libertaria), parte del principio que por el camino de la escuela tradicional jamás se podrá lograr la deseada «emancipación social», última meta que en definitiva realmente interesa.

La historia del proceso educativo le demuestra que por el trillado camino de la vieja escuela lo más que se consigue es un cierto desarrollo cultural-técnico, pero que jamás se conseguirá el salto cualitativo. Esta argumentación basada en la historia la podía firmar también un marxista²⁵.

Planteamiento clasista, donde la clase dominante, dueña también del aparato de poder (gobierno), ante la necesidad de impartir una cierta cualificación a los obreros, para así reproducir con más utilidad la fuerza de trabajo (ley de máximo beneficio, con la mínima inversión), se organiza ésta de tal forma que socialmente no sea subversiva (no subvierta el orden social dominante). Los gobiernos, como instrumentos del grupo dominante, actúan con respecto a la escuela maquiavélicamente: al tiempo que se ofrece un cierto barniz técnico-cultural, necesario, se busca fundamentalmente controlar las estructuras mentales, para evitar planteamientos «emancipadores. De ahí lo vital que es para el sistema el control de la Escuela. Veamos cómo lo expone Ferrer Guardia:

«Los gobiernos se han cuidado siempre de dirigir la educación del pueblo, y saben mejor que nadie que un poder está casi totalmente basado en la escuela, y por eso monopolizan cada vez con mayor empeño. Pasó el tiempo

²⁵ MANUEL TUNÓN DE LARA: «Nuevos impactos del hecho social en la tarea cultural. Nuevos tipos de intelectuales. La Escuela Nueva y Núñez de Arenas», *Medio siglo de Cultura en España (1885-1936)*, Madrid, Tecnos, 1973 (3.ª edición), pp. 160-187. PERE SOLA: *Las escuelas racionalistas en Cataluña (1909-1939)*, Barcelona, Tusquets, 1976.

en que los gobiernos se oponían a la difusión de la instrucción y procuraban restringir la educación de las masas. Esa táctica les era antes posible porque la vida económica de las naciones permitía la ignorancia popular, esa ignorancia que facilitaba la dominación (...). Ya no es posible que el pueblo permanezca ignorante; se le necesita instruido para que la situación económica de un país se conserve y progrese contra la concurrencia universal. Así reconocido, los gobiernos han querido una organización más completa de la escuela, no porque esperen por la educación la renovación de la sociedad, sino porque necesitan individuos obreros, instrumentos de trabajo más perfeccionados para que fructifiquen las empresas industriales y los capitales a ellas dedicados. Ya se ha visto a los gobiernos más reaccionarios seguir ese movimiento»²⁶.

Si la maximización de beneficios lleva a tener que perfeccionar al obrero-instrumento, menos peligrosa hubiese sido la ignorancia total, pero la codicia de los grupos dominantes hace irreversible el proceso. De ahí, lo que se impone es el control ideológico de esa fuerza de trabajo para poder seguir explotándola eficazmente y sin riesgo. ¿Cómo se consigue este doble fin que parece contradictorio en principio?: Fijeza de estructuras mentales, mediante control férreo de la Escuela:

«Para evitar los peligros que el desarrollo intelectual de los pueblos, se han esforzado [clase dirigente] por conservar las creencias sobre las que antes se basaba la disciplina social, han tratado de dar a las concepciones resultantes del esfuerzo científico una significación que no pudiera perjudicar a las instituciones establecidas, y de ahí lo que antes dejaban a los curas el cuidado de la educación del pueblo, porque su enseñanza, al servicio de la autoridad, les era entonces útil, han tenido en todos los países la dirección de la organización escolar»²⁷.

La táctica (maquiavélica) consiste no en ir contra corriente, sino aprovecharse de ésta y encauzarla para que los diques sociales no salten hechos añicos, lo que no dejó de provocar encarnizadas luchas entre los diversos sectores, para hacerse con el control:

«Locura hubiera sido luchar contra las fuerzas de la evolución; era preciso encauzarlas. Vieron, pues, producirse luchas terribles por la conquista de la escuela; en todos los países se continuarían esas luchas con encarnizamiento. Todos los partidos conocen la importancia del objetivo y no retroceden ante ningún sacrificio para asegurar la victoria (...). Y el buen pueblo debe estar reconocido a tanta solicitud. Pero la verdad, es que los que se disputan el poder no miran más que la defensa de sus intereses»²⁸.

Así explica Ferrer Guardia la lucha tan encarnizada que en estos comienzos del XX llevan a cabo católicos, liberales, laicistas, institucionistas, etc.

²⁶ Cfr. *Historia de la Educación*, tomo III, pp. 369 y ss.

²⁷ *Ibidem*.

²⁸ *Ibidem*.

Las «diferencias», para el apóstol catalán, no existen, se trata de simples ape-
tencias partidistas, porque en el fondo, en cualquiera de ellos, la reproducción
del modelo está asegurada, con leves diferencias de matiz, no sustanciales.
No se proponen la auténtica emancipación social. El pesimismo le invade
acerca de lo que se puede esperar cara al futuro, por mucho que la ciencia
(técnica) se desarrolle, en orden a la liberación social. Podrá haber crecimien-
to cuantitativo; pero nunca un cambio cualitativo si partimos de la escuela
pasada, presente, o que se pueda diseñar dentro de las coordenadas de explo-
tador-explotado.

¿Cómo es la radiografía que hace Ferrer Guardia de la Escuela de su
tiempo²⁹?:

«La instrucción en nuestra época es el más poderoso Medio de servidum-
bre en mano de los directores [sociales]. Sus profesores no son sino instrumen-
tos conscientes o inconscientes de sus voluntades, formados ellos mismos se-
gún sus principios (...). Son muy raros los que han escapado a la tiranía de
esa dominación. La escuela sujeta a los niños física, intelectual y moralmente
para dirigir el desarrollo de sus facultades en el sentido que se desea, y les
priva del contacto de la naturaleza para amoldarles a su manera (...). Educar
equivale actualmente a domar, adiestrar, domesticar. Para conseguirlo se han
basado en los principios de disciplina y de autoridad que guían a los organiza-
dores sociales de todos los tiempos, cuyo objetivo es: que los niños se habi-
túen a obedecer, a creer y a pensar según los dogmas sociales que nos rigen.
No se trata de secundar el desarrollo espontáneo de las facultades del niño,
de dejarle buscar libremente la satisfacción de sus necesidades físicas, intelec-
tuales y morales; se trata de imponerle pensamientos hechos; de impedirle
para siempre pensar de otra manera que la necesaria para la conservación de
las instituciones de esta sociedad; de hacer de él, en suma, un individuo estric-
tamente adaptado al mecanismo social».

Si ésta es una verdad axiomática para Ferrer Guardia, si el modelo dogmá-
tico (católico o marxista) o cualquier otro (burgués) conocido hasta el momen-
to no conduce ni podrá conducir en el futuro a la liberación social, lo que hay
que plantearse es un nuevo modelo de escuela, esto es, la Escuela libertaria
o Escuela Moderna. Y ésta debe perfilarse de acuerdo con estas nuevas coor-
denadas:

«Todo el valor de la educación reside en el respeto de la voluntad física,
intelectual y moral del niño (...). No es verdadera educación sino la que está
exenta de todo dogmatismo, que deja al propio niño la dirección de su esfuer-
zo y que no se propone sino secundarle en su manifestación. Pero no hay
nada más fácil que alterar esta significación, y nada más difícil que respetarla.
El educador impone, obliga, violenta siempre; el verdadero educador es el

²⁹ *Ibidem.*

que, contra sus propias ideas y sus voluntades, puede defender al niño, apelando en mayor grado a las energías propias del mismo niño».

Para el educador tradicional por la moldeabilidad del niño, «los mejores métodos pueden volvérselo entre sus manos en otros tantos instrumentos poderosos y perfectos de dominación. Nuestro ideal es (...) educar al niño favoreciendo su desarrollo por la satisfacción de todas sus necesidades a medida que se manifiesten y se desarrollen (...).

No tememos decirlo: queremos hombres capaces de evolucionar incesantemente; capaces de destruir, de renovar constantemente los medios y de renovarse ellos mismos; hombres cuya independencia intelectual sea la fuerza suprema, que no se sujeten jamás a nada; dispuestos siempre a aceptar lo mejor, dichosos por el triunfo de las ideas nuevas y que aspiren a vivir vidas múltiples en una sola vida. La sociedad teme tales hombres: no puede, pues, esperarse que quiera jamás una educación capaz de producirlos».

Hasta aquí hemos procurado respetar al máximo el pensamiento o incluso la terminología de Ferrer Guardia, aunque en toda selección de textos hay ya una cierta «traición», aunque sea no querida.

Para el apóstol del anarquismo catalán la liberación final del individuo, parte por supuesto de la escuela, granja donde se van a cultivar los futuros ciudadanos y según la orientación que se le imprima así saldrán hombres «acomodados» al sistema o rebeldes que no están dispuestos a someterse. Para Ferrer Guardia el objetivo, con la vista puesta en esa futura sociedad anarquista, es precisamente fomentar la individualidad, la espontaneidad, por eso afirma: «Prefiero la espontaneidad libre del niño, que nada sabe, a la instrucción de palabras y la formación intelectual de un niño que ha sufrido la educación que se da actualmente».

En el fondo de Ferrer Guardia, late un no disimulado russonianismo, el hombre es bueno por naturaleza («la violencia es la razón de la violencia»), la misión de la escuela no es, pues, reprimir, sino ayudar a que salga en libertad todo lo bueno que el niño lleva dentro de sí. Sólo así se consiguen hombres felices, porque son y se sienten libres. Y ese proceso de liberación es imposible conseguirlo con la escuela tradicional y contemporánea, sólo en Escuelas Nuevas que tengan por meta última la emancipación del género humano, se podrá llevar a cabo este cambio social.

Ferrer Guardia, a comienzos del XX, con su propuesta de Escuelas Modernas y la puesta en funcionamiento de algunas en Barcelona, ya no es sólo un mero «iluminado» sino que comienza a temérsele desde el «establishment» por peligroso, toda vez que desde finales del XIX el anarquismo, al menos una de sus facciones, ha pasado a la «propaganda por el hecho». Y Barcelona conoce como nadie la realidad de este planteamiento (bombas en la procesión del Corpus, contra el «generalísimo» de la Restauración Martínez Campos, contra la «burguesía» del Liceo, etc.). Por ello, cuando a finales de julio de

1909 estalle en Barcelona la denominada Semana Trágica uno de los chivos expiatorios será Ferrer Guardia que pagará con su vida todo su apostolado laico libertario.

El primer gran mártir, y por desgracia no el último de los numerosísimos que ha padecido el magisterio español de este siglo. De fondo, ideologías dogmáticas que más que en la convicción, producto de una escuela contrastada, lo fían a imposiciones extraescolares.

D. LA BATALLA ESCOLAR DURANTE LA II REPÚBLICA. DOS IDEOLOGÍAS EN LUCHA

Proclamada la II República las tres grandes corrientes político-pedagógicas³⁰ que hemos descrito anteriormente (la tradicional, católica; la liberal, institucionista; y la proletaria en sus dos principales variantes, socialista y anarquista) se aprestan desde el primer momento a no ceder posiciones, por parte de unos, y a acabar con monopolios y exclusivismos, por parte de los otros. De hecho, el enfrentamiento principal se va a producir entre enseñanza confesional católica y laica patrocinada tanto por institucionistas como por el movimiento proletario en sus diversas tendencias, aunque son los socialistas por sus planteamientos y por su peso político (la minoría mayoritaria) los que lleven la voz cantante, aunque su propuesta escolar no sea estrictamente y totalmente socialista. En buena medida en la política educativa española emanada desde el poder durante el primer bienio hay posiblemente tantos o más elementos liberal-burgueses de inspiración institucionista que proletarios³¹.

Si lo comparamos con el modelo social-revolucionario, que se pretende alcanzar en los años siguientes a la revolución soviética, es como se puede entender la afirmación de Antonio Molero de que «el socialismo como fuerza política y la Institución Libre de Enseñanza como fuerza docente se dan cita en 1931 para poner en marcha la reorientación del país en sus respectivas parcelas. Y aunque entre ambos movimientos existieran identificaciones y diferencias recíprocas, lo cierto es que en la legislación y el espíritu republi-

³⁰ MARIANO PÉREZ GALÁN: *La Enseñanza en la II República Española*, Madrid, Cuadernos para el Diálogo, 1975, p. 327.

³¹ «Toda la línea educativa de la Institución Libre de Enseñanza del último tercio del XIX, había mirado a la transformación intelectual y moral del hombre español. Es comprensible la prisa con que los intelectuales se apresuraron a realizar desde el Ministerio de Instrucción Pública proyectos educativos que consideraban panacea universal de todos los males del país. Conseguir a través de la nueva educación una España mayoritaria tolerante, convivente y europea, sostén y garantía de permanencia de un centro político que se presentaba desmadrado el 14 de abril, era un objetivo verdaderamente comprensible».

En el fondo —concluye Mercedes Samaniego— la «inteligentsia no supo o no quiso atender a las reivindicaciones de los partidos obreros impacientes por lograr unos cambios estructurales que consideraban insoslayables. Y lo que se produce es una discordancia entre 'inteligentsia' y pueblo, cuyas raíces parten de la incoherencia fundamental entre analfabetismo y selección depurada». MERCEDES SAMANIEGO: *La política educativa de la II República durante el bienio azañista*, Madrid, C.S.I.C., 1977. «Conclusiones».

cano muchas veces aparecían fundidas. Pablo Iglesias y Francisco Giner de los Ríos surgen como los grandes precursores del nuevo régimen democrático»³².

La gran pregunta que se plantea inmediatamente es: ¿Cuál es esa nueva propuesta educativa frente a la tradicional católica? La verdad es que es difícil simplificar a esquema esa propuesta: primero, precisamente por ese carácter mixto burgués/proletario de las directrices oficiales; en segundo lugar, la falta de fuerza política suficiente para «remover los obstáculos tradicionales», lo que dará lugar en la praxis a transacciones más o menos admitidas a nivel teórico y, en tercer lugar, a las mismas contradicciones internas que en esta materia, más que en ninguna otra, tienen lugar a lo largo de las distintas etapas del período republicano.

Con las reservas anteriores, ¿cómo podríamos resumir las líneas directrices del programa gubernamental?

En su vertiente cuantitativa (que no se puede desligar de la filosofía que inspira la reforma), el objetivo a conseguir es que cada niño tenga un puesto escolar público y con las suficientes garantías de calidad como para que ningún talento se viese privado de la posibilidad de ser desarrollado hasta el último nivel (universitario) sin solución de continuidad y sin que dificultades de tipo económico o cualesquier otras cortocircuitasen dicho desarrollo. Construcciones escolares, mejor preparación del magisterio (Escuelas Normales, cursillos, etc.), reforma de la Inspección, etc., venían a apuntar en esta dirección.

La filosofía de la reforma ha tratado de simbolizarse en una sola frase: «Escuela única»³³. Como toda simplificación es una caricatura de la realidad y mucho más en este caso, cuando el término de origen es ya ambiguo de por sí, y más ajustado hubiese sido hablar de Escuela Unificada, o mejor aún, Escuela integrada³⁴ y, en segundo lugar, porque la denominada «escuela única» se convirtió en el caballo de batalla que venía a concitar, para desgracia de la Enseñanza Primaria, la cristalización de intereses y posturas totalmente encontrados en otros campos y que proyectados sobre la Escuela la convirtieron en chivo propiciatorio de todos los males (que no eran pocos) de España y los españoles. El controlar la Escuela es un objetivo irreversible para unos y una meta para los hombres republicanos.

³² A. MOLERO PINTADO: *La reforma educativa de la II República Española. Primer Bienio*, Madrid, Santillana, 1977, p. 9.

³³ MARCELINO DOMINGO: *La Escuela en la República*.

³⁴ «La denominación de 'escuela única' procede en su origen de la alemana 'Einheitsschule', cuya traducción real debería ser 'escuela en unidad' o 'escuela unificada' (einheits: de la unidad; Schule: escuela). La versión española fue tomada a su vez de la traducción francesa 'école unique', que originó una sustancial derivación semántica (...). 'Unico' se hace sinónimo de exclusión, de monopolio; 'unificado' se identifica con armonización del todo, pero reconociendo previamente la existencia de las partes». A. MOLERO: *La reforma educativa (...), ob. cit.*, p. 136.

Tanto Marcelino Domingo como Rodolfo Llopis en numerosas ocasiones ponen de manifiesto la idea-fuerza que guía a la reforma: el ciclo revolucionario para ser propiamente tal, es decir, total no se puede quedar en lo político, sino que tiene que llegar hasta las conciencias. Y lógicamente ahí la Escuela tiene un papel decisivo. Así se explica que Llopis identifique de alguna forma educador con revolucionario o contrarrevolucionario en el otro supuesto. Dicho más claramente, no existe neutralidad.

Lorenzo Luzuriaga, un hombre a caballo entre el institucionalismo y el socialismo, había trazado ya en los momentos pre-republicanos cuáles debían ser las líneas directrices de la reforma educativa, cuyos puntos fundamentales son: la educación es una función eminentemente pública, social; apartidista y anti-clasista; la enseñanza privada no podrá servir de plataforma para la propaganda dogmática o partidista; la educación sólo tendrá en cuenta capacidades, por lo tanto será gratuita; coeducación e instituciones complementarias para poder llevar a cabo una educación permanente³⁵.

Si quisiéramos resumir en una frase las líneas directrices de la política educativa durante el primer bienio (con las diferencias que existen entre la etapa regida por Marcelino Domingo y Fernando de los Ríos) podría concretizarse en Escuela única y laica. Escuela igual para todos, que acabase con las «irritantes desigualdades» en materia de educación, según las distintas clases sociales, y laica que la Enseñanza Primaria no fuese utilizada para imposiciones dogmáticas o luchas partidistas. Sin embargo, lo que no podemos olvidar es que detrás de la propuesta tanto católica como social-institucionista sí existe una filosofía que se pretende plasmar en una política-educativa muy concreta.

La batalla escolar, al menos en una primera fase y a nivel de ley fundamental —la Constitución de 1931—, se decanta claramente contra una Enseñanza Primaria en manos de las órdenes religiosas (art. 26-4.º: prohibición de

³⁵ En el mismo mes de abril, poco antes de la proclamación de la II República, Lorenzo Luzuriaga resumía en ocho puntos el ideal educativo:

«1. La educación es una función eminentemente pública. El Estado es el llamado a realizarla aunque admita delegaciones estratégicas, pero siempre bajo su control.

2. La educación es también una función social, por lo que se articulará un sistema de participación entre las representaciones sociales diversas y la escuela.

3. La escuela evitará imponer a los niños fines concretos de un partido, una clase, una profesión o una iglesia determinados. Las Instituciones pedagógicas no pueden convertirse en medios de propaganda social o religiosa, que deben quedar reservadas a los adultos.

4. La enseñanza privada sólo tiene razón de ser como medio de investigación y de experimentación pedagógicas, y no podrá servir de plataforma para la propaganda de ideas partidistas o dogmáticas.

5. La educación pública ha de tener en cuenta sólo las capacidades y aptitudes del ser a educar. Será gratuita la enseñanza, los libros y demás instrumentos de trabajo.

6. En todas las Instituciones se establecerá la coeducación de los sexos sin otras separaciones que las que aconsejen las aptitudes psicológicas y profesionales.

7. Se establecerá una amplia red de Instituciones circun y post-escolares que completen la obra educativa institucionalizada.

8. La educación de adultos, será debidamente atendida por medio de clases para analfabetos, cursos elementales de carácter tecnológico y la creación de Universidades populares».

ejercer la enseñanza) y responsabilizarse el Estado de la cultura, a través de la escuela unificada, que será gratuita y obligatoria. La libertad de cátedra se convierte en el punto clave frente al dogmatismo (Escuela laica) y como elemento imprescindible para una enseñanza plural y democrática. La religión católica podrá seguir siendo enseñada por la Iglesia sólo en sus propios establecimientos (art. 48).

En definitiva, aparte de la gratuidad y obligatoriedad como medio e instrumento para universalizar la cultura, en la Constitución lo que se plasma es una Enseñanza Primaria pública, laica (anti-dogmática) e igual para todos dentro del pluralismo ideológico sin duda existente en ese momento. La gran novedad era, por una lado, reducir la enseñanza de la religión católica a los «propios establecimientos» y, por tanto, se veía abocada a perder el monopolio que desde la Edad Media proyectaba sobre la Enseñanza Primaria desde un punto de vista ideológico y, en segundo lugar, la supresión de la enseñanza privada, regentada casi monopolísticamente por las órdenes religiosas.

El planteamiento era lo suficientemente novedoso y radical como para que la guerra por el control de la Escuela alcanzase una virulencia posiblemente no igualada en ningún otro de los múltiples campos conflictivos del momento.

La postura de la Iglesia con relación a la enseñanza queda fijada ya desde el primer momento. Podríamos citar infinidad de documentos en este sentido. Por ejemplo, en la reunión de todos los obispos que tiene lugar a finales de julio de 1931 se concluye sobre este tema que «en modo alguno es lícito pedir, defender ni conceder la libertad de pensar, de enseñar, de escribir, y de cultos (...)». Aprobada la Constitución a finales de año, de nuevo los obispos españoles, por medio de una carta colectiva (1 enero 1932), aparte de otros temas, discrepan³⁶ con el texto constitucional en los siguientes aspectos y términos: «No se puede, sin atentar a la propia maternidad espiritual de la Iglesia, desconocer u obstaculizar su derecho docente (...) por el que no es lícito

³⁶ «La pastoral colectiva del Episcopado español venía a poner de manifiesto la sima existente entre dos concepciones distintas de la educación. Una, la enseñanza laica, respetuosa con la conciencia individual, que no quería adelantar a la edad infantil, ni llevar a la escuela las luchas políticas y religiosas, defendida desde el ministerio de I. P. y por todas las fuerzas republicanas, desde radicales a socialistas (...). Era una actitud por lo menos precipitada, por parte del episcopado, considerar dicha enseñanza atea y descristianizadora.

La otra concepción educativa era la mantenida por la Iglesia a través de la jerarquía y por las minorías parlamentarias agrarias y vasco-navarra, y que era la misma sostenida por Pío XI en su encíclica 'Divini Illius Magistri' en 1929. Se trataba de una enseñanza confesional exclusivista, negadora del pluralismo social, que condenaba ideas básicas de la educación nueva, como la autonomía y libertad de los alumnos, que consideraba perniciosa la coeducación, que autorizaba a las jerarquías eclesíásticas a ejercer una función inspectora y que invalidaba toda cultura que no fuese acompañada de una buena formación religiosa. En la pastoral colectiva de enero de 1932 están los fundamentos teóricos que justificarían la lucha de los grupos católicos contra las reformas educativas republicanas». MARIANO PÉREZ GALÁN: *La enseñanza en la Segunda República Española*, ob. cit., pp. 158-159.

sustraerle los fieles, desde su más tierna infancia, para la formación cristiana de su mentalidad, de su carácter y de su conciencia en escuelas propias y aun en las públicas. No se puede, sin deformar la indefensa y reverenciable conciencia de los niños y adolescentes, negarles su derecho estricto a recibir una enseñanza conforme con la doctrina de la Iglesia (...) y, todavía menos, someterlos a aquella mutilación del hombre por la escuela neutra»³⁷.

La Iglesia está pues en contra: por un lado, de la escuela neutra; es decir, una escuela laica, en la cual no se enseñe la religión católica. Punto fundamental de discrepancia. Así como contra «un exceso de estatalizar la enseñanza», lo que en puridad —al margen del tipo de enseñanza que se impartiese en la escuela pública— es una defensa de la escuela privada: «Es ilícito todo monopolio docente que, directa o indirectamente, obligue a las familias a enviar sus hijos a las escuelas del Estado, contrariando las obligaciones de su conciencia o aun sus legítimas preferencias».

Con lo transcrito es suficiente como para dejar marcados objetivos e instrumentos.

Está fuera de lugar el hacer un análisis dilatado del combate que entre ambas posturas se desarrolla a lo largo de la II República. E incluso valoraciones que del programa educativo del gobierno que se hacen desde posturas historiográficas próximas o distantes del mismo, aunque eso sí casi todos reconocen el esfuerzo considerable que en el terreno práctico se llevaron a cabo, dentro de las difíciles circunstancias del momento.

Lo que pretendía apuntar únicamente —y el tema es lo suficientemente amplio y complejo como para un desarrollo mucho más detenido— es que durante la II República, y con diferencias de signo según las distintas etapas, al menos dos ideologías claramente definidas y opuestas hacen un esfuerzo supremo por proyectar sobre la Escuela sus respectivos «sistemas de opiniones y creencias» con la vista puesta en el niño. Se podrían resumir así: Socialistas, la revolución no termina hasta que no se haga en las conciencias, y esa labor la tiene que hacer la Escuela; Iglesia: «no es lícito sustraerle los fieles, desde su más tierna infancia, para la formación cristiana de su mentalidad, de su carácter y su conciencia».

No es exagerado, pues, hablar de batalla escolar durante la II República. Batalla que no mermó en lo fundamental el peso de la enseñanza confesional, la cual, según Pérez Galán: «quedó con todo su poder y fuerza intacta durante

³⁷ FERNANDO DÍAZ-PLAJA: *La Historia de España en sus documentos (nueva serie). El siglo XX. Dictadura. República (1923-1936)*, Madrid, Instituto de Estudios Políticos, 1965 pp. 407-427. «El episcopado español define en una Pastoral su disgusto ante varios preceptos constitucionales».

Otros textos complementarios pueden verse en pp. 281-299: La enseñanza, ¿puede ser católica?; 565-573: La Ley de Congregaciones limita grandemente las actividades de las órdenes religiosas en España; etc.

los años republicanos». Y que terminada la guerra civil, a favor de las circunstancias políticas «la enseñanza confesional barrería a las otras dos orientaciones político-pedagógicas (liberal y proletaria), quedando así en exclusiva la enseñanza católica como la única permitida en nuestro país a partir de la guerra civil»³⁸.

E) LA IDEOLOGÍA «ANTI-IDEOLÓGICA» DEL ESTADO NACIONALSINDICALISTA

Es a partir de la década de los '60 cuando se comienza a hablar, por el grupo de los tecnócratas, del «fin de las ideologías» y la supuesta superioridad de su sustitución por la «ciencia» (pretendidamente aséptica). Sin embargo, nada más lejano de la realidad. Y la ideologización arranca desde los mismos momentos iniciales.

a) *La ideología nacionalista y la Escuela durante la Guerra Civil*

Podríamos citar muchas más pruebas y documentos, pero creo que no es lugar para demostrar la carga ideológica que los nacionalistas llevan a la Escuela en la zona por ellos controlada.

Nada más producirse la sublevación militar una de las primeras medidas será la depuración de maestros (hay provincias que afecta a más de un tercio de los efectivos) por su ideología «internacionalista, masónica y liberal». Tema, el de las depuraciones, y justamente por razones ideológicas, que tendrá amplísimas repercusiones (humanas, culturales, etc.) en el que no podemos entrar aquí.

Al año siguiente, en 1937³⁹ es el mismo Franco el que dirigiéndose a un grupo de maestros les exhorta a lograr el desarme moral del enemigo «formando la conciencia del niño (...) sois vosotros quienes tenéis que desarmar a la España roja»⁴⁰.

1938, Ley de Bases de la Educación Nacional (ministro Sáinz Rodríguez), la cual se «dirigía a consolidar ideológicamente un poder político que militarmente parecía estar al alcance de la mano, y tratar de perpetuar ese dominio mediante el control ideológico de la juventud». El principio inspirador de base maniquea es una «negación agresiva de todo lo que no representase el orden tradicional». Así el objetivo es formar la personalidad del niño «sobre un firme fundamento religioso, patriótico y humanístico»⁴¹.

³⁸ MARIANO PÉREZ GALÁN: *La enseñanza en la Segunda República Española*, ob. cit., p. 327.

³⁹ De este mismo año 1937, fechada el 1 de julio es la «Carta colectiva» del episcopado español. Ver especialmente punto 4.º.

⁴⁰ Cfr. JOSÉ LUIS ABELLÁN: *De la Guerra Civil al exilio republicano (1936-1977)*, Madrid, Mezquita, 1982, p. 33.

⁴¹ *Ibidem*, p. 31.

De 1939, Abellán ha exhumado un texto de Pemán (*La historia de España contada con sencillez*) donde subyace constantemente una concepción de la cultura española como cruzada permanente entre el bien y el mal (maniqueísmo agresivo o «cultura de frontera»). El fin queda claro en el prólogo: «En este libro se ha procurado sobreexcitar y utilizar esa gran fuerza infantil, hasta ahora desaprovechada en España, que es el entusiasmo y la facilidad de la juventud para ‘tomar partido’. Los niños tienden por instinto a la adhesión fervorosa y al proselitismo tajante. Y es preciso aprovechar, para su formación, ese tesoro intacto y limpio que tan prontamente les hace tomar, a la vista de una película, ruidoso partido por los ‘buenos’ contra los ‘malos’». Ideologización, politización, proselitismo, maniqueísmo, etc., son algunos de los fines que Pemán se propone con esa «historia sencilla» o más bien simple y deformada⁴².

Los textos y las pruebas, repito se podrían multiplicar⁴³. No es necesario. De la España republicana no es preciso aportar pruebas puesto que nadie ha negado que no existen unas ideologías (en plural) desde la liberal-burguesa hasta las proletarias. Por ejemplo, basta ver el mismo «Compromiso de la poesía en la Guerra Civil Española»⁴⁴.

Esta es la herencia que va a recibir el «Estado Nuevo» o Nacionalindustrialista.

b) *Las ideologías del franquismo: Nacionalcatolicismo y Tecnocracia*

Desde un punto de vista de la evolución del pensamiento casi en este medio siglo, pese al fijismo e inmovilismo, no obstante, podríamos señalar algunas etapas. Tuñón de Lara⁴⁵ habla del paso de una ideología carismática y providencialista (fascista) a una tecnocrática-consumista, cuya cesura estaría en el paso de la década de los '50 a los '60. El objetivo ya no sería galvanizar las masas (la vida como servicio) de la primera etapa del régimen, sino de «despolitizar» las masas (vivir en paz como slogan), lo que en política se traduciría del paso del nacional-sindicalismo (carismático) a la democracia orgánica (tecnocracia). Es en esta segunda fase (desarrollismo económico de los '60) cuando se habla de lo obsoleto de las ideologías, su anacronismo y la conveniencia de llenar el vacío con una ciencia (neopositivista) pretendidamente rigurosa. Así surge la ideología «anti-ideológica» de inspiración tecnocrática y que pretende sustituir al Nacionalcatolicismo de primera hora y que anteriormente señalaba.

⁴² *Ibidem*, pp. 33-35.

⁴³ RAFAEL VALLS MONTES: *La interpretación de la historia de España y sus orígenes ideológicos en el bachillerato franquista (1938-1953)*, Valencia, Univesitat, 1983.

⁴⁴ Título del libro de Natalia Calami, Barcelona, Laia, 1979.

⁴⁵ MANUEL TUÑÓN DE LARA: *Historia de España. X. España bajo la dictadura franquista (1939-1975)*, Barcelona, Labor, pp. 499 ss.

La periodización se podía hacer un poco matizada y la caracterización de los distintos momentos por los que pasa «El pensamiento español bajo el Franquismo» como en su día (1974) lo hizo Elías Díaz⁴⁶. Sin embargo, a los efectos de este resumen general, me parece que podríamos fijarnos únicamente en el «Nacionalcatolicismo» y la «Tecnocracia».

Abellán⁴⁷ define el Nacionalcatolicismo así: «El episcopado español prestó su adhesión casi en masa a la causa franquista (véase como ejemplo, la ‘Carta colectiva’ del 1-julio-1937), poniendo las bases ideológicas de un régimen político que asimiló el catolicismo al sentimiento nacional. Se propugnaba también de esta manera una vuelta a la época de la grandeza imperial y, en especial, al reinado de los Reyes Católicos, que constituyeron la unidad política sobre la base de la unidad de creencia. Era un intento de retrotraer el tiempo a una concepción religiosa, en que la Iglesia pudiese mantener sus privilegios seculares como una salvaguarda del tesoro espiritual de la nación, y esto es lo que más tarde se iba a llamar el ‘Nacionalcatolicismo’».

Entre 1956 y 1962, Elías Díaz entiende que se produce el paso de los «Residuos del integrista católico al surgimiento de la ideología tecnocrática del desarrollo económico y la crítica científica al absolutismo ideológico». Lo cierto es que en la década de los '60 se produce un «aggiornamento» en el campo del pensamiento oficial y va a ser la ideología tecnocrática la preponderante dentro del bloque de poder.

Según M. Ramírez⁴⁸ los rasgos esenciales que configuran a esta ideología tecnocrática son: el desarrollo como panacea (es el *leit motiv* de todo el discurso ideológico de esta etapa). El consumo como conducta, los expertos como conductores («con presumida actitud de asepsia política, son conservadores de lo establecido. Con anunciada renuncia a lo ideológico, son agentes y objetos de la ideología a la que sirven. El socialismo será su peor enemigo»). La movilidad como resultado (falsa movilidad que vendrá a través de una especialización técnica) y el europeísmo como apelación, de la condena de las «nefastas democracias» se pasa a: o no nos va el sistema por nuestra idiosincrasia o todavía es demasiado pronto para implantarla.

c) *Su reflejo en la educación*

En cuanto a la primera (Nacionalcatolicismo) muy poco hay que decir después de haber hecho referencia a las Bases de la Educación Nacional (1938)

⁴⁶ ELÍAS DÍAZ: *El pensamiento español bajo del franquismo*, Madrid, Edicusa, 1974.

⁴⁷ JOSÉ LUIS ABELLÁN: *De la Guerra Civil al exilio republicano*, ob. cit., p. 55.

⁴⁸ MANUEL RAMÍREZ: *España, 1939-1975. Régimen político e ideología*, Madrid, Guadarrama, pp. 102 ss.; se puede ver también del mismo autor, y otros: *Las fuentes ideológicas de un régimen (1939-1945)*, Zaragoza, libros pórtico, 1978.

de Pedro Sáinz Rodríguez. En la misma dirección una serie de disposiciones y reglamentos que vienen a afianzar la misma línea⁴⁹.

Sin embargo, tras el desarrollismo de los '60 sí es necesario introducir ciertos cambios, impuestos por un capitalismo tecnocrático predominante. De ahí, según Manuel Ramírez, «el nuevo sistema educativo especialmente pensado para el fomento de 'élites' preparadas y tecnificadas (...) al servicio del perfeccionamiento de una sociedad de neocapitalismo tecnocrático. Así surgirán una inflación de estudios económicos 'asépticos' que pueblan revistas y medios de comunicación (...). La tecnocracia engendra su propio esquema legitimador y lo difunde en varios contenidos ideológicos». Y añadiría yo con la finalidad, además, de crear un determinado tipo de «mentalidad»⁵⁰ que apoyase *de facto* el inmovilismo social en sus aspectos esenciales. Mentalidad que cala —según Francisco Murillo— fundamentalmente entre las clases medias, a través de los medios de comunicación social, controlados desde el Poder. El resultado sería que las clases medias es el sector «donde ha calado más hondo el largo proceso de despolitización formal»⁵¹.

Si nos centramos en el proceso educativo en el paso de la década de los '60 a los años '70 tiene lugar este intento de reacomodación para que lo

⁴⁹ Aunque pueda parecer anecdótico me parece revelador de esta mentalidad el caso del sacerdote y catedrático de la Universidad Central Zubiri (ortodoxo sin fisuras) que tan pronto como se casa (y seculariza) con la hija de Américo Castro tiene que abandonar la enseñanza oficial porque la «cátedra sólo puede ser púlpito o tribuna». Como Zubiri ya no puede «predicar» se le retira de la tribuna.

⁵⁰ Diferencias entre ideología y mentalidades, según Linz, serían: las ideologías: sistemas de pensamiento más o menos intelectual elaborados u organizados, a menudo de forma escrita, por intelectuales o pseudo-intelectuales o con su asistencia.

La mentalidad, por el contrario, constituiría un modo de pensamiento y sentimiento, más emocional que racional, que provee modos no expresos de reaccionar ante las situaciones.

Así los sistemas totalitarios tendrían ideologías.

Los autoritarios se basarían en mentalidades peculiares más difíciles de definir.

Linz califica el régimen español de autoritario, basado en mentalidad.

Amando de Miguel, en el caso español, habla de «mentalidades ideológicas». El término es plural y ambiguo para indicar la confluencia de varias líneas de pensamiento. El sustantivo «mentalidades» expresa el carácter de concepción difusa, escasamente elaborada, orientada hacia el pasado, de rara densidad teórica. Lo adjetivo «ideológicas» se refiere a la necesidad de coherencia de que esas mentalidades ofrecen cuando son codificadas por las ideologías del sistema.

El régimen de Franco: A nivel popular, el Régimen carece de una ideología articulada, pero a nivel de élites de pensamiento sí hay una minoría elaboradora de un repertorio de conceptos que dan sentido y coherencia a determinadas políticas conformadoras de la realidad política.

⁵¹ Las características esenciales de esta mentalidad serían, según M. Ramírez: a) Despolitización y provocada apatía.

b) Pervivencia del trauma de la guerra civil.

c) Especial suspicacia ante problemas de orden público.

d) Escasa secularización de pensamiento y permanente tendencia a la utilización de patrones religiosos tradicionales.

e) Histórica debilidad de un sentimiento de moral cívica (el arte de lo posible canovista = moral de situación).

f) Profundo individualismo y casi nulo espíritu comunitario.

g) Tendencia a la rigidez en el mantenimiento de opiniones y posturas.

Ob. cit., pp. 112-116.

sustancial permanezca inmutable. En el denominado «Libro Blanco» (1969)⁵² se hace un «análisis bastante crítico —Tuñón de Lara— de la situación universitaria y de las reformas que eran imprescindibles». En puridad el Libro Blanco «era una serie de normas para revitalizar el aparato ideológico del Estado».

La Ley General de Educación (1970), pretenderá ser la respuesta al nuevo reto. No voy a analizar la ley en sí. Únicamente fijarme en la carga ideológica (sin pretensiones de agotar el tema) que subyace en dicha ley (el Preámbulo y Título Preliminar son reveladores en este sentido).

Uno de los fines primordiales será el de atender «a la preparación especializada de gran número y diversidad de profesionales que requiere la sociedad moderna» (creación del técnico).

En cuanto a la orientación ideológica de la educación se debe basar «en las más genuinas y tradicionales virtudes patrias». A mayor abundamiento, y explicitación (Título Preliminar. Artículo 1. Fines de la Educación. Apartado 1): «La formación humana integral, el desarrollo armónico de la personalidad y la preparación para el ejercicio responsable de la libertad, inspirados en el concepto cristiano de la vida y en la tradición y cultura patrias; la integración y promoción social y el fomento del espíritu de convivencia; todo ello de conformidad con lo establecido en los Principios del Movimiento Nacional y demás Leyes Fundamentales del Reino». Fomento de la libre iniciativa (enseñanza privada) y reconocimiento oficial del papel de la Iglesia Católica en materia de educación «conforme a lo acordado entre ambas potestades» (Concordato de 1953 especialmente), de acuerdo con ello el Estado «garantiza la enseñanza religiosa y acción espiritual y moral de la Iglesia Católica en los Centros de enseñanza, tanto estatales como no estatales, con arreglo a lo establecido en el Fuero de los Españoles»⁵³.

Después de lo señalado es evidente que la Ley General de Educación se propone unos fines muy claros con una ideología subyacente manifiesta y señalada. Martínez Cuadrado entiende que detrás de la «ideología del principio de igualdad de oportunidades» —tan cacareado por la ley— se esconde y sanciona la «desigualdad social e individual» y como máximo permitirá la «promoción social individual» (el desclasamiento social).

Si la ley ya no tenía grandes vuelos, éstos serán cortados en la praxis. Buen ejemplo puede ser la Comisión Asesora de Planeamiento y Programación Educativa (con un papel clave). Pues bien, en su composición inicial (19 de mayo de 1971) el Ministerio tiene mayoría muy clara (9 representantes, todos ellos subdirectores generales), con participación de los ideólogos del

⁵² *La educación en España: Bases para una política educativa*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1969.

⁵³ La formación espiritual y religiosa en la L.G.E. está asegurada en los distintos niveles educativos: Preescolar (art. 14-1), Educación General Básica (art. 16), Bachillerato (art. 22-1) y Formación Universitaria (art. 30-1).

régimen (3), de la Secretaría General del Movimiento; de los Sindicatos verticales (3): Sindicato Nacional de Enseñanza e Iglesia (1) de la FERE. Pues bien, inmediatamente (21 de junio y 2 de octubre de 1971) hay que dejar entrar a cuatro miembros más: Colegio de doctores y licenciados (1), Sindicato oficial del Magisterio —SEM— (1) y reforzamiento del sindicato vertical (2), con lo cual el Ministerio ya ha perdido la mayoría (el control). Pero hay más, poco más tarde y ante la presión de organizaciones católicas (el 22 de enero de 1972) se admiten representantes de la Confederación Católica Nacional de Padres de Familia (2) y otros dos de la Delegación Nacional de la Familia. El resultado, veinticuatro miembros, de los cuales los nueve iniciales del Ministerio permanecen invariables. Otros ejemplos y luego la aplicación práctica (o más bien su no aplicación) reforzarían la afirmación. En verdad, como se afirmaba en el «Libro Blanco», «la reforma educativa es una revolución pacífica y silenciosa, pero la más eficaz y profunda para conseguir una sociedad más justa y una vida cada vez más humana». Cierto, pero de tratarse de una verdadera reforma y de llevarla íntegramente a la praxis. La Ley General de Educación sólo se aplicó en la medida que convenía y fundamentalmente en dos direcciones complementarias: reforzamiento ideológico y capacitación profesional necesaria para un «capitalismo tecnocrático».

En el campo de la Enseñanza Primaria en concreto habrá que señalar además la formación del Maestro en las Escuelas Normales con una gran carga «formativa», concibiendo el magisterio como una especie de «sacerdocio» y, por tanto, con una misión trascendente que cumplir. Luego, control del maestro por medio del encuadramiento del sindicato vertical (SEM) e incluso dirección ideológica a distancia mediante, por ejemplo, la suscripción obligatoria a la revista oficialista «Vida Escolar». Censura de libros escolares, textos obligatorios, etc., componen la cara pragmática de la ideología. Evidentemente la ideología trata de crear en la praxis un «sentimiento» (unos hábitos de comportamiento) que busca, como es coherente, el apuntalar socialmente la situación. No se trata sólo de puras disquisiciones teóricas, sino que buscan fundamentalmente plasmarse en una sociología «anti-ideológica» que lo que esconde realmente es excluir del pensamiento español cualquier otra ideología que cuestione a este sistema.

* * *

A partir de 1976, la historia continúa, pero con un cambio sustancial: los planteamientos ideológicos de siempre subsisten lógicamente, pero con una diferencia esencial que parte del pluralismo y de darles un tratamiento abierto no dogmático. En cualquier caso, la «batalla escolar» sigue. Lo importante es aceptar la realidad tal cual es y tratar de darle soluciones mediante el diálogo y desde posiciones no excluyentes, con respeto al pluralismo socio-político. Toda cosmovisión «totalizadora», por ende excluyente, conduce en la praxis a la utilización de la violencia (latente o expresa) como último argumento, en vez de la dialéctica racional enriquecedora que debe reinar en todo proceso educativo que se precie de tal.