

Dolores Sánchez Durá es doctora en Historia y profesora del IES Ferrer i Guàrdia de Valencia.

## Ciudadanía y escuela: pasado y presente

Dolores Sánchez Durá

*El hambre, la desesperación y el resentimiento no son ya compatibles con el orden mundial que dábamos por sentado. Junto al mercado que nivela el precio de las cosas debe surgir una sociedad que iguale el valor y expectativas de las vidas humanas, que neutralice las abismales diferencias entre unos y otros que caracterizan a la sociedad de los hombres, en contraste incluso con las comunidades animales (X. Rubert de Ventós, «Sansón y las Torres Gemelas», *El País*, 13 de septiembre de 2002).*

*Generosos amigos de la igualdad, de la libertad, reuníos para obtener del poder público una instrucción que haga popular la razón o temed perder pronto el fruto de vuestros nobles esfuerzos (Condorcet, *Cinco memorias sobre la instrucción pública y otros escritos*) ①.*

① Condorcet, *Cinco memorias sobre la instrucción pública y otros escritos*, Madrid, Morata, p. 115.

Hace ya unos cuantos años, allá por los inicios de los setenta, algunos grupos reducidos de profesores (enseñantes, entonces, en la jerga de la izquierda, que con el uso más o menos consciente del galicismo, mostraban ya sus preferencias ideológicas por un modelo de escuela como el francés, laico y republicano) intentaron pensar una alternativa democrática para la enseñanza.

Es curioso que aquel debate, que se desarrolló en circunstancias muy difíciles, no se caracterizara por escorarse hacia posiciones extremadas o izquierdistas. El historiador Roger Chartier explica en sus *Orígenes culturales de la Revolución francesa* que, en opinión de Tocqueville, uno de los factores que influyeron en la extrema radicalidad de las posiciones defendidas por muchos de los revolucionarios del Tercer Estado fue que eran más *philosophes* que políticos, en la medida que no habían tenido nunca responsabilidades de gobierno, y por ello su crítica fue demoledora y sus propuestas carecieron de los límites que impone la realidad ②. Pues bien, aquí no pasó nada de eso, aunque las circunstancias, en cuanto a la ausencia de responsabilidades políticas en un régimen que no concedía ningún espacio a la oposición, no eran muy distintas, dicho sea como decían los clásicos *mutatis mutandis*, es decir, utilizando la explicación histórica con las debidas cautelas; sin pretender más o menos verdad que la que las comparaciones proporcionan.

② R. Chartier, *Les origines culturelles de la Révolution française*, Paris, Seuil, 2000, p. 24-25.

Cabe preguntarse qué se defendió y por qué se hizo desde posiciones racionalmente democráticas. Es posible que al volver a pensar las propuestas de la izquierda de entonces –aquella que gusta de denostar y ridiculizar nuestra derecha en el poder–, es decir, indagando sus propios orígenes culturales ③ y sus actitudes políticas, podamos obtener algunas respuestas sobre el presente de las reformas y contrarreformas educativas.

③ Volvemos a remitirnos aquí al concepto de origen que Chartier precisa en la obra citada, pp.15-18.

Aquellos profesores de los setenta –muchos de ellos vinculados al PCE/PSUC (Partido Comunista de España/Partido Socialista Unificado de Cataluña)– pensaron su alternativa democrática teniendo en cuenta estos tres elementos insoslayables: el pasado republicano que había recogido la tradición del pensamiento progresista educativo, la fuerte presencia de una enseñanza estatal desarrollada con todos los vicios del franquismo (autoritarismo, centralización, bajo nivel científico, atraso intelectual, clericalismo, entre los más destacables), y, por último, la importancia de una red privada que mayoritariamente estaba en manos de la Iglesia católica y que escolarizaba casi al cien por cien a los hijos de las diferentes élites.

El debate se realizó al hilo de estas realidades evidentes, puesto que se consideraba indeclinable establecer vínculos con la tradición liberal/democrática y progresista, por la sencilla razón de que las innovaciones pedagógicas, la modernidad y las relaciones con los movimientos europeos se habían establecido desde ese núcleo y no desde otros.

Giovanni Levi –el conocido historiador italiano de la microhistoria– en un coloquio muy reciente ④ ha señalado los peligros que encierra la devaluación del pasado; es decir, considerar que para cualquier acción hay una reacción de signo distinto pero de valor idéntico. Levi ejemplificaba de manera muy esclarecedora: para el papado de Juan Pablo II igual da Pío IX que Juan XXIII, cuando cada uno de estos papas representan y significan cosas bien diferentes. Esta devaluación del pasado se produce a través de una operación que conjuga el olvido y el poder y que refleja unas determinadas relaciones del presente con la memoria, gestora del pasado, a través de activar los mecanismos del recuerdo y del olvido a petición de parte. En el fondo, decía Levi, es una manera de liberarse del pasado, porque si todos los gestos y hechos históricos fueron ayer equivalentes, debemos arrojarlos, hoy, por la borda y confiar que en un futuro iridiscente seremos libres, porque ni siquiera la sombra del recuerdo, ya clausurado, podrá jugar un papel relevante.

La historia para la historiografía revisionista –aquella que de alguna manera explica o incluso justifica al nazismo y al fascismo, porque existió la Revolución rusa– no es más que el despliegue del mal, sin asomo de bien alguno, puesto que cualquier tentativa de bien, de revolución, cambio o de utopía, estaría condenada a ser reduplicada por otra cargada de mal, simétrica y de contenido idéntico, aunque opuesta por especular; por eso, para esta escuela historiográfica, más que al pasado hay que mirar al futuro en el que se proyecta cualquier posibilidad liberadora.

En España, está en marcha desde hace tiempo y goza de muy buena salud esta operación que tiene como materia el pasado más o menos reciente, y como instrumentos alternativos o sucesivos la recuperación de la memoria, cuando conviene, el olvido o el silencio, que no es idéntico, cuando toca, o la reescritura, cuando Dios manda. Por eso, el actual equipo gubernamental, y especialmente los responsables del Ministerio de Educación y Cultura, parecen haber encontrado una manera fácil de hacerse con el pasado. Primero se devalúa a los antifranquistas porque, si se presta la «debida» atención, no eran más que un tropel de rojos –aquí hay pocos matices y no se establece ninguna diferencia entre azañistas, socialistas, comunistas y anarquistas, a su vez perfectamente intercambiables por los falangistas; es decir, todos unos totalitarios–. Segundo, se califica de tranochado todo lo que se reclame de un pasado de izquierdas. Tercero, se intenta una cierta reapropiación de ciertos aspectos del pasado liberal/democrático, pero silenciando aquellos otros que interesan menos; sirva de ejemplo la operación realizada en torno a la Residencia de Estudiantes, que se ensalza pero sin entrar en el fondo de lo que supuso, que fue la propuesta sin fisuras de una enseñanza aconfesional, entre otras cosas ⑤.

No ocurrió así en los sesenta y setenta, donde la oposición antifranquista estaba obligada a hacer la operación contraria, aunque no simétrica. Necesitaba sentirse heredera de una tradición «generosa» frente a la omnipresencia del mal que suponía el clima moral y social del franquismo. Al igual que Cernuda que se reclama de la España tolerante de Galdós, los resistentes inician una sacralización laica de Antonio Machado, de Giner de los Ríos, de la Residencia, de Ferrer y Guardia, etc. Además, la República había hecho de la reforma de la enseñanza un signo de identidad. Desde las críticas de Costa, la aconfesionalidad de Giner y las innovaciones de Cossío, las inquietudes de Unamuno que con Romanones intentó oficializar algunas de las propuestas de la ILE (Institución Libre de Enseñanza), hasta la escuela racionalista moderna de Ferrer, una línea, o mejor una

④ *Los Usos públicos de la Historia* organizado por la Asociación de Historia Contemporánea. Zaragoza, septiembre de 2002. Parte de este contenido se puede encontrar en la conferencia «Gli storici, la psicoanalisi e la verità», impartida en el *IV Colloquio Psicoanalitico su 'Verità' storica e psicoanalisi* (Venecia, 15 de diciembre de 2001).

⑤ Como queda expuesto con extraordinaria claridad en «La enseñanza confesional y la escuela» de D. Francisco Giner de los Ríos, publicado en el *BILE* de 20 de agosto de 1882, nº 132 y siguiente, año VI, o en el artículo 15 de los *Estatutos y programa pedagógico de la Institución Libre de Enseñanza*: «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 cualquier otra autoridad que la de la propia conciencia del Profesor; único responsable de sus doctrinas».

haz de líneas habían sido trazadas de manera que Azaña, Fernando de los Ríos, Marcelino Domingo, entre otros, sabían que su destino manifiesto era ofrecer más y mejor escuela y hacer que las élites de la cultura se sentaran juntas en las mismas aulas que las clases medias urbanas y el proletariado.

Todas las izquierdas compartían al filo de los treinta, por lo menos, dos convicciones, por una parte, una gran esperanza en la escuela para todos los españolitos –escuela pública, puesto que tal tarea hercúlea sólo podía ser cargada a hombros de un estado providente que conocía que las lealtades de sus ciudadanos únicamente se anudarían en ese territorio común–, y, por otra, la convicción de que esa escuela pública deseada y la Iglesia católica real eran términos excluyentes.

Para los republicanos sólo la derrota de la Iglesia como institución culturalmente hegemónica, podría posibilitar la modernización de las percepciones y actitudes vitales en cuestiones tan decisivas para los individuos como el matrimonio y la posibilidad de disolverlo, o la desvinculación entre púlpito y conciencia individual. *Ergo*, la escuela era el espacio privilegiado para librar esa guerra que a su vez discurría en otros frentes, como los sindicatos obreros, los ateneos y las casas del pueblo, la prensa escrita y los actos políticos. Por eso, aunque se avanzaron propuestas de carácter radical-democrático para otros problemas cruciales, como la agricultura y el campesinado, el ejército, las fábricas y los trabajadores industriales, las leyes que se aprobaron sobre estas cuestiones reflejaron un talante de negociación e incluso en su aplicación se revistieron de prudencia y pragmatismo; sin embargo, en la educación y con la Iglesia, las propuestas fueron tajantes y se llevaron a cabo templando pocas gaitas.

Para comprender lo que la educación supuso para los y las republicanas españolas –porque esta empresa contó con muchas y muy cualificadas mujeres– basta repasar algunas biografías, como la de Maruja Mallo, moderna entre los modernos, artista destacada entre los artistas de la exigua pero muy significativa vanguardia de las primeras décadas del siglo. Cuando pudo por edad y formación, se presentó a las oposiciones de Instituto, para ejercer de profesora de dibujo en la Segunda Enseñanza. Como ella, algunos y algunas de los mejores cerebros de a época se dedicaron a enseñar en escuelas e institutos, que se multiplicaban al amparo de las nuevas políticas educativas, a esos ciudadanos y ciudadanas que los nuevos tiempos requerían. Vicente Salas Viu nos habla de sus preocupaciones pedagógicas en el aula, que son, como no podía ser de otro modo, muy actuales:

La joven pintora divide la enseñanza del dibujo en tres partes, en las que se atiende por igual a estimular en los niños las dotes de imaginación, el sentido constructivo y el recuento de sus impresiones.

En el dibujo de imaginación no se pone traba ni límite a la fantasía de los pequeños. Libres en absoluto en su creación, se abandonan a todas sus sugerencias. Junto con el de libre imaginación, un poco como contraste y otro tanto como equilibrio entre ambos factores, el dibujo de composición en que se atiende exclusivamente a desarrollar en los alumnos el sentido constructivo, organizador del arte. La disposición de los elementos para realizar una estructura armónica es lo que principalmente se pretende en éste. Lo divide Maruja Mallo en composición de superficies y cuerpos y de líneas y superficies. Esta es la mejor manera de que se familiaricen los niños con uno de los factores de la creación estética de mayor importancia, como es la ordenación de una estructura, el combinar valores geométricos, para con ellos realizar una unidad plástica.

Complemento de estas dos modalidades del dibujo, imaginación y composición, son los apuntes de memoria. Sirven éstos de balance de impresiones, de recopilación de lo que perciben los sentidos y se incorpora al individuo enriqueciéndole. ⑥

Lo mismo ocurre con María de Maeztu, que, aunque alejada, tras la ejecución de su hermano Ramiro, de la causa republicana, fue uno de los principales puntales del complejo Residencia de Estudiantes, Instituto Escuela y Residencia de Señoritas. María de Maeztu, profesora de escuela normal, se vinculó en cuerpo y alma al proyecto pedagógico de la Institución, primero como directora de la sección primaria del Instituto Escuela y, luego, como directora de la Residencia de Señoritas. Puso

⑥ Véase, Juan Pérez de Ayala y Francisco Rivas, *Maruja Mallo*, Guillermo de Osma, Madrid, 1992.

⑦ Según Carmen de Zulueta y Alicia Moreno autoras de una monografía sobre la Residencia de señoritas titulada *Ni convento ni colegio* la Residencia de señoritas, María de Maeztu fue la persona que tuvo mayor influencia en la formación de la nueva mujer española. «Existían casos aislados de mujeres profesionales, independientes, pero María formó toda una generación que, dentro de España o en el exilio, hizo posible la "liberación" de la mujer española». Madrid, Publicaciones de la Residencia de Estudiantes, p. 254.



⑧ Elena Fortún, *Celia en el colegio*, Madrid, Alianza Editorial pp. 138-39. El final de la historia es divertido: la madre Consuelo ante la imposibilidad de que sus pupilas se aprendan como papagayos los parentescos, decide encontrar una sublime solución y decide que, puesto que la madre superiora siempre pregunta por orden, les hace aprender a cada una la respuesta adecuada. Sin embargo, ese día la madre se salta el orden y resulta que la madre de Carlos V es Felipe II y, su hijo, doña Juana. Como dice Celia, voz narradora traductora de Altamira, «Todas contestaban sin pensar, ¡¡se armó un lío!»

⑨ El afán por impulsar la lectura entre los medios populares y entre los niños, como un medio privilegiado de promover el conocimiento, queda bien establecido en iniciativas como la impulsada entre 1918-1919 por la Residencia con la creación por un grupo de residentes de las llamadas Bibliotecas Populares o las Bibliotecas Circulantes para niños fruto de la colaboración entre el Museo Pedagógico y el Ministerio de Instrucción Pública en 1931; también el apoyo a la excelente editora de literatura infantil que fue Araluce.

un especial énfasis en la educación de las mujeres y en la incorporación de las mismas a la vida activa. Su vida transcurrió en ese medio de alta intensidad intelectual, activismo cultural, devoción por el trabajo y espíritu casi monacal que impregnó el entorno de los Giner, Azcárate, Jiménez Fraud, Castillejo, Cossío, Menéndez Pidal, etc.⑦

Otra persona relevante fue Elena Fortuny, escritora de éxito de literatura infantil, que hizo una crítica hilarante y decidida de los colegios de monjas en su *Celia en el colegio*. Es otra de las mujeres cuyo destino fue el exilio, y que compartió con las anteriores un estilo de vida, aunque cada una de ellas aportara experiencias vitales y perspectivas intelectuales y políticas diferentes. Celia concita la mirada descreída de las clases medias cultas urbanas que ven en la educación religiosa un obstáculo para el desarrollo intelectual y humano de sus hijos. *Celia en el colegio* es un libro de rápida difusión y excelente recepción entre un público infantil que se estaba formando en los años republicanos y está cargado de intenciones educativas, seguramente leídas en Altamira; veamos alguno de sus magníficos pasajes:

La madre Consuelo tiene la manía de que nos aprendamos todos los parentescos de los reyes.

– A ver, diga quién fue la madre del Emperador Carlos V.

La reina doña Juana

¿Y su abuela? ¿Y su hermano?

¡Es terrible! ¿Cómo me voy a aprender yo tantas cosas? Prefiero hacer un problema de dividir o analizar una oración compuesta mejor que averiguar los parentescos.

(...)

Es como las fiestas del año.

– ¿Cuántas son las épocas? Diga usted qué época del año es el adviento.

– ¡Dios mío! Pero, ¿para qué hace falta saber eso? ⑧

Son todos ellos –ellas, en los casos citados– de alguna manera herederos (as) de las pasiones filantrópicas de D. Benito Pérez Galdós y a la vez lectores devotos de los no menos compasivos Dickens, Hugo, Eça de Queiros, Balzac, o Tolstoi, que defendieron sin desfallecimiento alguno los beneficios para sus respectivas naciones de una educación renovada, que redimiera a los miserables de su indigencia social y moral, y a las élites de una indigencia cultural casi más perversa que las anteriores ⑨.

No hemos buscado en esta breve indagación a teóricos de la educación, sino a actores que desde convicciones compartidas –fundamentalmente las que constituían el programa educativo de la ILE, del reformismo y del republicanismo– encarnaron en diferentes ámbitos culturales de extraordinaria incidencia, como fue la vanguardia artística, la gestión educativa y cultural y la literatura infantil, un conjunto de gestos, prácticas y actitudes que tuvieron una fuerte repercusión en su entorno, y, después, se constituyeron en referentes para los que lograron sobrevivir a las miserias de la represión y del exilio y sobre todo para los que crecieron en el exilio interior y que atisbaron algunas huellas de lo que pudo haber sido y no fue.

Años después, mejor sería decir muchos años después, Maruja Mallo fue reconocida como símbolo de la modernidad libérrima que en el arte y en la esfera individual habían introducido las vanguardias en España. María de Maeztu, a pesar de que en su destino se cruzaron las dos Españas, puesto que su imagen se quebró entre dos perfiles: el que hacía de ella una *prima inter pares* en el seno de los excelsos intelectuales republicanos de la Residencia, semblanza muy poco estimada por la derecha franquista; y el que adquirió tras la muerte de su hermano Ramiro, al defender su obra, primero regeneracionista radical y, más tarde, inspiradora del ideario falangista con claras simpatías hacia el fascismo, que debió encajar mal con los sentimientos del exilio republicano. En este caso, no una sino las dos Españas le helaron el corazón. Hora es de reivindicarla y rendirle homenaje.

Volviendo a la época republicana, la revolución formal de las artes plásticas, el teatro, la nueva literatura, la fotografía que alcanzaba la madurez artística, todas las nuevas sendas para la expresión libre de las emociones individuales y colectivas, encontraron un feliz engarce entre la vida y la enseñanza, también la escuela, como queda patente en experiencias como La Barraca o Misiones Pedagógicas o la propia vida cultural de la Residencia ⑩. Como excepcional educador y divulgador cultural destacó el escritor Alejandro Casona, que durante años vivió en el exilio para luego volver y conseguir convertirse un escritor –dramaturgo– de éxito. Nos interesa el Casona de la República por su enorme capacidad para establecer estrategias de lectura de los jóvenes en las escuelas. Escribió un pequeño gran libro titulado *Flor de leyendas (lecturas literarias para niños)*, en el que recogía de manera excepcionalmente eficaz para los lectores jóvenes, los nuevos ciudadanos, una recopilación de lecturas cortas que compilaban las narraciones legendarias constitutivas de las diferentes culturas hegemónicas del mundo ⑪. Se publicó en 1933 y recibió el Premio Nacional de Literatura. La selección de Casona es muy sugerente: «No son leyendas creadas por el dramaturgo ni recogidas de los labios del pueblo: se trata de las leyendas claves de la historia de la literatura, de los grandes mitos individuales de pueblos tan dispares como el troyano y el germánico, el hindú, el escandinavo, el castellano y el franco de la edad media, el árabe y el primitivo cristianismo» ⑫.

Vamos a referirnos, por último, a otro residente de convicciones republicanas de trayectoria creativa y vital muy atractiva: Jesús Bal y Gay. Músico y musicólogo, a la vez que ensayista y colaborador de *El Pueblo Gallego*. Fue a Madrid a estudiar y se alojó en la Residencia entre los años 1924-1933. Allí fue impulsor de la vida cultural organizando en la Sociedad de Cursos y Conferencias actos relacionados con la música contemporánea. Junto a Rosa Scott, su mujer, que pertenecía al Grupo de los Ocho, y otros, promovió la penetración de los nuevos gustos europeos en la difícil escena madrileña. Además era un periodista comprometido con su patria de origen, Galicia y perteneció al Centro de Estudios Históricos y al Seminario de Estudios Gallegos. En la sección Temas Vivos del citado periódico del 22 de agosto de 1930, en un artículo que llevaba por título «Ciudadanía», condensa el núcleo del proyecto educativo republicano: educar para crear mejores ciudadanos que establezcan nuevos lazos de lealtad con un nuevo estado, el republicano, y con una nación –plural culturalmente– que se entiende como una república de trabajadores, aconfesional y que sustituye el contenido de salvación evangélica por la creencia de que la educación política, escolar y sindical la dirigirá desde la más total de las carencias hasta un futuro mejor ética y moralmente.

Oponer al mal, no la ley, sino la educación. Hacer que nuestros hijos sean mejores ciudadanos que nosotros. Entonces habrá en el mundo muchos menos señoritos de casino, intelectuales puros, rentistas y burócratas que ahora... Habrá más ciudadanos. Gentes que no se encogerán de hombros ante el dolor ajeno. Gentes que harán inútil eso que hoy llamamos credos, filosofías e idearios.

Y que esto no son buenas teorías, ni frases de relumbrón lo demuestra el hecho reiteradamente comprobado de que ninguna revolución se consolida mientras no tiene hijos, es decir, mientras no existen ciudadanos formados según las nuevas ideas ⑬.

Este pasado que constituye la experiencia vivida de los republicanos activos que asumen algunas de las corrientes más estables del liberalismo progresista del siglo XIX –la búsqueda de una universalización de la enseñanza, ya formulada en la Constitución de Cádiz, por lo menos para las escuelas de primeras letras, y una autonomía de la misma con respecto a la Iglesia, es decir, una nacionalización de la escuela–, es el que se transmite a las generaciones posteriores, y se encarna muy bien en las propuestas que los universitarios hicieron en los años sesenta concretadas en la reivindicación de una enseñanza y una universidad democráticas en el contexto de una sociedad que también debía serlo.

⑩ Misiones pedagógicas expresan muy bien la línea de continuidad entre el liberalismo europeo de la Institución como proyecto educativo y los tiempos republicanos de la escuela democrática. Según nos cuenta Mainer, desde el verano de 1933 las constituyeron grupos de estudiantes y profesores universitarios que acudían, con medios muy precarios, a las zonas rurales del país donde programaban conferencias de divulgación, organizaban pequeñas bibliotecas, repartían medicamentos, exhibían un breve museo circulante de copias del museo del Prado y montaban representaciones teatrales, que concibió, adaptó y dirigió desde sus inicios el dramaturgo Alejandro Casona. El patronato presidido por Cossío, contaba, entre otros, con vocales como Luis Bello, Antonio Machado, poeta y personalidad fundamental, por su magisterio, por la calidad y la capacidad de su poesía para convertirse en pieza fundamental de su siglo, por el papel que jugó como crítico literario, y, casi sobre todo, por su lealtad a la República que fue tan honesta como su expresión poética, Rodolfo Llopis y Pedro Salinas. Véase J. C. Mainer, *La edad de plata*, Madrid, Cátedra, 1999, pp. 287-294.

⑪ Alejandro Casona, *Flor de leyendas*, Madrid-México-Buenos Aires, Biblioteca Edaf, 1999.

⑫ *Ibidem*, pp-18

⑬ Jesús Baly Gay, «Ciudadanía» en *El Pueblo Gallego* (22-8-1930), Vigo. Archivo Jesús Bal y Gay, Residencia de Estudiantes.

Cabe preguntarse el por qué de esta fe en la escuela compartida por los republicanos españoles desde posiciones políticas bien distintas, puesto que socialistas, orteguianos de la Liga de educación política, primero, y luego pertenecientes al grupo de intelectuales al servicio de la República, azañistas, galleguistas, lerroxistas, más tarde comunistas, catalanistas de Esquerra, nacionalistas vascos, todos comparten un repertorio común de tópicos sobre los beneficios que para el cuerpo social deberá tener una escuela que se reclama pública y laica.

Ya hemos apuntado que a lo largo del siglo XIX y primeras décadas del XX, intelectuales y políticos perciben con preocupación lo que en estos últimos años se ha denominado «débil nacionalización» de los ciudadanos españoles, que había sido obstaculizada desde los orígenes del liberalismo por diferentes factores –el más importante, el religioso– y una construcción muy dificultosa de la ciudadanía <sup>14</sup>; esta percepción se constituye en una de las razones fundamentales para el estímulo de la educación. Por otra parte, en ese propósito de elevación del nivel cultural del país, los reformadores españoles no se encuentran aislados. Participan de las preocupaciones y corrientes europeas y americanas que apuntan a la necesidad de unir conceptos y objetivos como libertad e igualdad de derechos civiles, socialización de los nuevos ciudadanos y escuela, democracia y educación. Es decir, desde Condorcet hasta Dewey, Durkheim o Freinet, sociólogos y educadores defienden que ciudadanía y educación son dos caras de una misma moneda que lleva la imagen de la democracia como emblema.

Los fondos bibliográficos de la Residencia que conservan los del Museo Pedagógico y la biblioteca de D. Francisco Giner de los Ríos dan testimonio de la profunda vinculación entre algunos círculos reformistas españoles y los europeos <sup>15</sup>. Citaremos, a título de ejemplo, cuatro educadores vinculados a la reforma educativa de la primera mitad del pasado siglo y que compartieron un espacio común: democracia y educación como un continuo en el que cada uno de los dos términos estaba indisolublemente ligado al otro.

En primer lugar nos vamos a referir a Lorenzo Luzuriaga (1889-1959), que estudió con la Institución Libre de la Enseñanza y militó en el PSOE, en el que se destacó por elaborar su política educativa. Fue decidido partidario y teórico de una escuela pública, única, activa y laica. Divulgador de los principios de la escuela nueva en España, colaboró con Bartolomé Cossío en el Museo Pedagógico Nacional durante veinte años. Suscribió el manifiesto de la Liga de la Educación Política, promovida por Ortega y Gasset y fue autor de publicaciones tan importantes para la renovación educativa española como: *La escuela unificada* (1922), *El analfabetismo en España* (1926), *La educación nueva* (1927) *La escuela única* (1931) o *La escuela nueva pública* (1936), que, por cierto, fueron publicadas por el Museo Pedagógico.

Luzuriaga fue traductor de la obra más conocida de Dewey *Democracia y educación* (1916) <sup>16</sup>, y uno de sus principales difusores. En ella se puede bucear en las mejores bases de la tradición que une democracia y escuela. No hay sociedad más interesada en la educación que la democrática –«la devoción de la democracia a la educación es un hecho familiar»–, no sólo porque el sufragio universal no puede tener éxito sin la educación de los votantes, sino a consecuencia de que una democracia es más que una forma de gobierno, una manera de vivir en asociación basada en la comunicación de la experiencia.

Una sociedad indeseable es aquella que pone barreras internas y externamente al libre intercambio y comunicación de la experiencia. Una sociedad es democrática en la medida en que facilita la participación en sus bienes de todos los miembros en condiciones iguales y que asegura el reajuste flexible de sus instituciones mediante la interacción de las diferentes formas de vida asociada. Tal sociedad debe tener un tipo de educación que dé a los individuos un interés personal en las relaciones y el control sociales y los hábitos espirituales que produzcan los cambios sociales sin producir el desorden <sup>17</sup>.

<sup>14</sup> Nos remitimos para esta cuestión al libro de Borja de Riquer *Escolta Espanya. La cuestión catalana en la época liberal*, Madrid, Marcial Pons, 2001, pp. 35-55.

<sup>15</sup> Las publicaciones del Museo Pedagógico forman parte del archivo de la Residencia de Estudiantes. Su catálogo virtual se puede consultar en la página, [www.archivo\\_virtual.org](http://www.archivo_virtual.org).

<sup>16</sup> John Dewey *Democracia y educación*, Madrid, Morata, 2000, nota introductoria «Sobre Lorenzo Luzuriaga».

<sup>17</sup> *op. cit.*, p. 91

Queremos retomar en este punto las dos citas con las que empezábamos nuestro artículo. A Rubert de Ventós que habla desde la realidad de la globalización y a Condorcet que es una de las voces más interesantes del concierto revolucionario francés entre el XVIII y el XIX. La igualdad efectiva – en la consecución de la cual la educación es un instrumento privilegiado, tanto en la tradición ilustrada francesa como en la liberal democrática anglosajona de ambos continentes– parece un ideal regulador que sirve de referente democratizador/emancipador de la historia desde el siglo XVIII hasta el presente conflictivo y confuso que vivimos. Para metas igualitarias, a pesar de los grandes cambios que el mundo ha conocido en el siglo XX e inicios del XXI, las estrategias de socialización e integración de los individuos parecen que siguen pasando en gran medida por la escuela para todos que pensó Dewey. Establece, además, como fines de la educación democrática: la eficacia social y la cultura entendida como la capacidad de ampliar constantemente el radio de acción y la precisión de la propia percepción de significados. Para estos fines elige un método, que, sin lugar a dudas, podemos calificar de comprensivo. El camino por el que se opta es considerar que los procesos de la instrucción se unifican en la medida en que se centran en la producción de buenos hábitos de pensar. Citaré textualmente porque, a nuestro entender, casi toda la LOGSE está comprendida en Dewey.

El pensar constituye el método de la experiencia educativa. Los caracteres esenciales del método son por tanto idénticos a los de la reflexión. Consisten, en primer lugar, en que el alumno tenga una situación de experiencia auténtica, es decir, que exista una actividad continua en la que esté interesado por sí mismo; en segundo lugar, que surja un problema auténtico dentro de esta situación como un estímulo para el pensamiento; en tercer lugar que el alumno posea la información y haga observaciones necesarias para tratarlo; en cuarto lugar, que las soluciones sugeridas le hagan ver que él es el responsable de desarrollarlas de un modo ordenado y en quinto lugar que tenga la oportunidad y la ocasión de comprobar sus ideas por su aplicación, de aclarar su sentido y de descubrir por sí mismo su validez ⑱.

⑱ *ibidem*, pp. 143-44.

Como se ve, para Dewey, experiencia compartida, comunicación y reflexión son las tres claves de la educación democrática. Sin lugar a dudas, Luzuriaga y su entorno, difusores de la escuela nueva, compartían estos fines casi obvios, si los contemplamos desde una óptica progresista.

Otro pensador que, a principios de siglo, ejerció una importante influencia fue Émile Durkheim, cuya obra ejerció una gran autoridad para la consolidación de la escuela de la III República francesa. Sobre todo su manera de proponer la construcción de una moral racional y laica que él piensa que debe funcionar a modo de cemento civilizador y como alternativa a las creencias religiosas que proporcionan en otras sociedades los mitos, los símbolos, los rituales y los preceptos morales necesarios, para establecer normas de comportamiento tanto en el mundo sagrado como en el profano ⑲.

⑲ Emile Durkheim, *La educación moral*, Madrid, Morata, 2002.

La propuesta de Durkheim fue importante para la II República española, puesto que los dos elementos que se constituyen en la base de su acción educativa son la laicidad y el carácter público de la escuela. A este respecto hay que recordar que ambos conceptos son interdependientes en la concepción del autor de *La educación moral*, porque la república es un estado de ciudadanos que no puede hacer cesión ni delegar esta tarea en nadie, en la medida que es una obligación civilizatoria de la que depende su propia razón de existir.

El cuarto educador que queremos mencionar es Freinet, que influyó mucho en las clases de los maestros cursillistas de la II República española que quisieron introducir innovaciones en sus aulas, para extender su enseñanza a las clases populares que empezaron a ser escolarizadas de forma general. En 1932 Herminio Almendros publicó *La imprenta en la escuela: la técnica Freinet* ⑳; la obra más difundida del fundador de la Escuela Moderna fue traducida en 1936 en Cataluña *La imprenta en la escuela* ㉑.

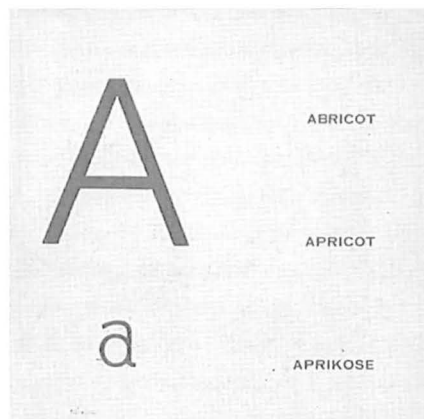
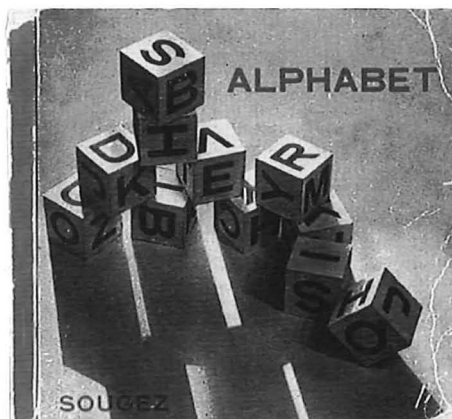
⑳ Herminio Almendros, *La imprenta...*, Madrid, Publicaciones de la Revista de Pedagogía, La nueva educación, 28, Madrid, 1932. (Forma parte de los fondos del Museo Pedagógico, Residencia de Estudiantes)

㉑ Célestin Freinet, *La imprenta en la escuela*, Villfranca del Penedés, Cooperativa Española de la Imprenta en la Escuela, 1936.

Cuando en los primeros setenta, como hemos apuntado al principio del artículo, surge la necesidad de producir una alternativa democrática a la enseñanza del régimen franquista, los enseñan-

tes que se reúnen en torno a los Colegios de Doctores y Licenciados de Valencia, Barcelona, Madrid y Málaga, donde la oposición antifranquista había conseguido ganar las elecciones y constituir juntas de gobierno progresistas, asumen esta tradición generosa que había cristalizado en los esfuerzos de la II República por recuperar el tiempo que se había perdido durante la Restauración, que, a pesar de algunos intentos reformistas y regeneracionistas, no había conseguido ni de lejos los logros educativos que había alcanzado la III República francesa.

En estos años se iniciaba la implantación de la Ley General de Educación y se vivía una situación muy contradictoria; por una parte, la aplicación de la Ley producía una expansión del sistema educativo estatal, introducía ciertas novedades metodológicas y disminuía los contenidos más arcaicos en beneficio de concepciones disciplinares más actuales; era un paso decidido hacia la escolarización obligatoria hasta los 14 años e introducía la gratuidad hasta esa edad. Éstas eran sus principales bon-



dades, pero los problemas eran muchos y muy de fondo: total carencia de participación democrática de la sociedad, jerarquización administrativa muy burocratizada, centros que carecían de cualquier indicio de autonomía, fuerte centralización, ausencia de formación de profesores, confesionalidad de la enseñanza, represión política de los que discrepaban, inversiones en infraestructuras erráticas que respondían más a las decisiones de los inspectores jefes de las demarcaciones que a una planificación más racional. Esta ley contemplaba además la decisión política de subvencionar la escuela privada/religiosa hasta los catorce años y el bachillerato en algunos centros, como fueron las secciones filiales de los institutos de bachillerato que eran patrimonio de la Iglesia católica. Con ello, se consagró la doble red educativa: un 60% de escuela estatal y un 40% de escuela privada subvencionada.



Ⓜ La «Alternativa democrática a la enseñanza» que redactó el Colegio de Doctores y Licenciados de Valencia fue publicada en el primer número de la revista del Seminario de Pedagogía *Escuela 75*. Valencia, Colegio de Doctores y Licenciados, 1975.

En esta tesitura, la oposición se centró en propuestas poco utópicas. Planteó que la escuela fuera pública, unificada, gratuita, aconfesional y democrática. Es importante que analicemos estos adjetivos, sobre todo el primero, porque marca de cerca el campo en el que nos movemos en la actualidad. Público quería decir no estatal; nadie podía poner en cuestión que la enseñanza franquista era estatal; porque lo era de una manera brutal, hasta la náusea. Impartía como enseñanza obligatoria el ideario de la Falange de la primera época que era pariente cercano y heredero del fascismo mussoliniano. Tenía al nacionalismo católico/castellanista como casi único inspirador de la iconografía escolar y de los textos de historia y humanidades, en su mayoría de vuelos alicortos y mezquinos. Era discriminatoria para las alumnas que recibían enseñanzas separadas en asignaturas de hogar y en centros diferenciados por razón del sexo. Reproducía pautas entre el profesorado corporativas y antidemocráticas. Por lo tanto la oposición antifranquista rechazó el adjetivo estatal y lo sustituyó por el de pública, porque abarcaba algunas cuestiones fundamentales: debía de ser gestionada no por el Estado, sino democráticamente por todos los sectores implicados en el acto educativo, es decir, tenía que existir una descentralización,

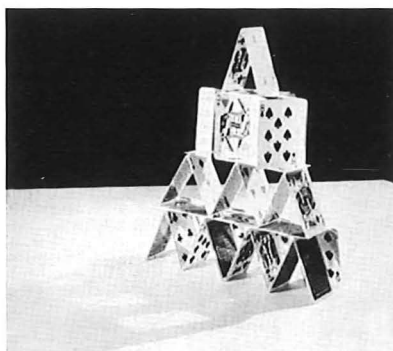
una participación, y una ausencia interferencias ideológicas; debía de ser aconfesional; y debía de ser unificada en cuanto a los sexos y a los niveles educativos.

Todo ello apareció en las alternativas democráticas que se fueron haciendo públicas a partir del año 1975 a través de publicaciones de los Colegios de Licenciados Ⓜ. El debate se puede seguir a través de los documentos internos de organizaciones clandestinas como la de enseñanza del PCE/PSUC, aunque todo ello excede los límites de este artículo. Las posiciones estatistas (mejor representadas por la Junta de Gobierno del Colegio de Madrid) fueron perdiendo terreno a favor de la reivindicación de una escuela pública.

Un especial microcosmos en el que puede estudiarse todas estas polémicas y algunas más –como la crítica a la temprana división entre dos vías separadas a los catorce años entre Bachillerato y Formación Profesional– son los documentos y conclusiones generados por las sucesivas ediciones de la *Escola d'Estiu* de Barcelona que adquirió una excepcional importancia para el debate de las posiciones progresistas a lo largo de los años setenta. También se reflexionó sobre lo que Dewey llamó el método

de la enseñanza. En Valencia desde finales de los sesenta hasta bien mediados los setenta, funcionó un Seminario de Pedagogía que realizó innumerables sesiones y *stages*, e incluso publicó una revista, *Escuela 75*, editada con seriedad y rigor. Este Seminario se dedicó a cuestiones de método y de pedagogía, y sus referentes históricos son fundamentalmente los que hemos examinado más arriba. Dewey y la escuela nueva, Durkheim y su forma de entender la enseñanza como ámbito privilegiado para la adquisición y la interiorización de los hábitos de la ciudadanía, Piaget y la psicología cognitiva, Freinet y la escuela moderna francesa, así como las teorías y la práctica pedagógica de la escuela soviética de Makarenko.

En estas alternativas no se hablaba de laicidad, sino que se reivindicaba una escuela aconfesional. Esta sustitución gradual del término laico por la aconfesionalidad es una operación que delataba



Obras de Edward y Mary Steichen, 1930, y Emmanuel Sougez, 1931.

que la herida abierta por el tremendo enfrentamiento entre Iglesia católica y laicidad que recorrió el conflicto civil durante la República pesaba todavía como una losa que condicionaba en gran parte la libertad a la hora de tomar decisiones por los actores en escena. También esta misma losa seguía pesando en la cuestión de las subvenciones a la escuela privada, cuyo fin no se pedía por dos razones: primero, porque la escasez de infraestructuras escolares era evidente y hubiese sido imposible entonces y aún después abordar y sufragar un programa de construcciones escolares con su equipamiento material y humano que permitiera prescindir de los centros privados que se subvencionaban –subvencionar un centro siempre es más barato que construir y mantener uno nuevo–; y, segundo, porque, por las razones apuntadas, no se quiso iniciar un contencioso más con la Iglesia que era la titular hegemónica de la enseñanza privada subvencionada. No obstante, las alternativas dejaban muy claras las contrapartidas de esta subvención: control social estricto y una transparencia total para la gestión de los recursos públicos asignados a estos centros y exigencia de que los mismos ofrecieran las mismas condiciones de enseñanza que los públicos, tanto para profesores como para alumnos y padres.

Durante la transición democrática, la UCD afrontó algunas cuestiones de urgencia, sobre todo desarrolló el plan de construcciones escolares establecido en los pactos de la Moncloa e inició el estudio de un proyecto de reforma de las enseñanzas básicas y medias. Pero el cambio de orientación para la enseñanza vino con los gobiernos socialistas que, tal como dice Apple en un reciente libro *Educación como Dios manda*, introdujeron algunas de las raíces de lo que los neoconservadores norteamericanos consideran el «mal» en la escuela, desde Rousseau hasta Dewey<sup>23</sup>. Porque así fue entendida por la derecha española la reforma educativa socialista –como un mal absoluto sin asomo de bien alguno–, una derecha que ha hecho de esta bandera, una de sus bazas principales en el enfrentamiento político entre gobierno y oposición. Los límites de este artículo nos hacen tratar las cuestiones de manera muy sucinta, sólo nos ceñiremos al problema de la toma de decisiones que ha sido bien distinta según la tradición democrática de la que se reclaman los actores políticos.

Los grupos que diseñaron y llevaron a la práctica la reforma socialista establecieron una continuidad cultural inmediata con la oposición antifranquista que a su vez se había sentido heredera de la republicana. Claro está que los tiempos habían cambiado y que, al acabar la II Guerra Mundial, la izquierda europea había concebido la idea de que debía extenderse la educación hasta los 16 años dentro del pacto que suponía el desarrollo del estado de bienestar, y que para hacer esta universalización había que profundizar en el método con el que la enseñanza debía de ser practicada. A este conjunto de problemas se le dio el nombre de escuela comprensiva y encontró su más temprana y más completa aplicación en los países nórdicos y anglosajones que además tenían una tradición secular de escuelas públicas comunitarias, gestionadas con amplia autonomía y alejadas del modelo centralizado francés.

En el fondo, nada sustantivamente distinto a lo ya dicho desde Rousseau y Condorcet hasta Dewey, Durkheim y Freinet, aunque en un escenario social que incrementaba por mil o cien mil los desafíos a los que se enfrentaron los padres y las madres –Mary Wollstonecraft, por ejemplo– de la educación democrática. En nuestros tiempos, había que dar respuesta a una sociedad de masas cada vez menos homogénea en la medida que se había ido convirtiendo *de facto* en pluricultural, multiétnica y sometida a un veloz ritmo de cambio social y cultural, además de haber perdido muchos de los antiguos factores de cohesión y socialización sin llegar a configurar otros nuevos. Pero, a pesar de esta pérdida no existía, ni existe, un compás de espera, sino que los responsables educativos seguían y siguen teniendo que dar una respuesta democrática a una sociedad mucho más compleja que pide cada día que pasa más democracia y no menos y de peor calidad.

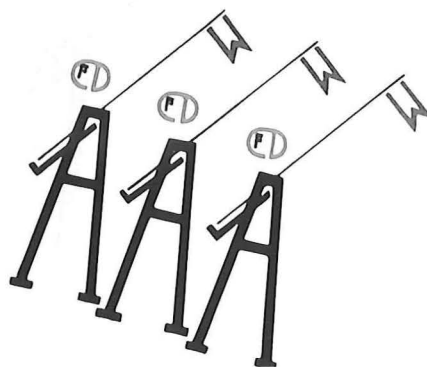
El fenómeno es más que curioso: nunca las necesidades educativas han exigido cambios tan importantes, unos cambios que, para la izquierda, deben de ir por el camino de la profundización en la igual-

<sup>23</sup> Michael W. Apple, *Educación como Dios manda*, mercados, niveles, religión y desigualdad, Barcelona-Buenos Aires-México, 2002.

dad de oportunidades, a la vez, que por la diversificación de los recursos y de la capacidad de hacer diagnósticos preventivos y tempranos, para poner remedio, mientras lo haya, a los fracasos con el fin de procurar siempre el retorno –o la inclusión– de los alumnos más desfavorecidos económica y socialmente, que suelen ser los más débiles escolarmente; y, sin embargo, desafortunadamente, creemos que pocas veces las posiciones neoconservadoras y neoliberales han postulado soluciones tan retrógradas como ahora, además de simples y reproductoras de fórmulas ya ensayadas y que sabemos que no conducen a ninguna parte, como, por ejemplo, la reproducción de la llamada en su día formación profesional de primer grado que no era más que un contenedor de alumnos fracasados que además solían provenir de las clases sociales más pobres, o las invocaciones a la disciplina o al esfuerzo, como si los estudiantes se convirtieran en dóciles y aplicados ante la sola mención de estos principios tan dignos, en vez de buscar los medios, nada simples por cierto, para que sepan comportarse y aprendan.

Así, sin atender a otras razones, en España, la derecha de siempre y la neoderecha, muy bien representadas e incluso sobrerrepresentadas por la ministra del ramo, Pilar del Castillo, ha emprendido esta batalla a pecho descubierto, sin aliados. El caso es sorprendente, porque precisamente esta ministra no proviene de las viejas familias franquistas ni de los sectores confesionales católicos, ni siquiera de los grupos más o menos liberales de la extinguida UCD, sino que su filiación la sitúa en la izquierda antifranquista y además, en uno de los grupos marxistas más intelectuales y renovadores de los que existieron en la España de los setenta; porque nuestra ministra, además de distinguirse por el *de* de su apellido, se ennoblece por haber militado en Bandera Roja, pequeño partido de las postrimerías del franquismo, que se caracterizó por su alta densidad intelectual, política y crítica. Pero nada es como parece que debe ser, para mortificación de los historiadores y otros estudiosos de la sociedad, y hete aquí que semejante persona –un auténtico mirlo blanco por las confluencias que se dan en ella–, que podía haber hecho el papel de puente entre las diferentes tradiciones educativas, no recuerda nada del pasado generoso de la izquierda, sino que, al parecer, lo contempla con desdén y lo combate sin dar cuartel. Ya dijo Freud que había que interrogar a los poetas cuando los enigmas excedían la capacidad del conocimiento humano, porque sólo de su lado se podían obtener algunas respuestas convincentes.

¿Qué hacer? A veces el nihilismo aparece como la única solución posible. Ante la ausencia absoluta de sentido, el suicidio intelectual puede presentarse como algo plausible. Pero ello no altera el presente, que sigue siendo es el que es. La izquierda debe seguir manteniendo lo fundamental de sus posiciones que tienen una tradición que yo calificaré de «buena y generosa», incorporando todos aquellos cambios que deban dar unos mejores resultados en una sociedad que como hemos dicho es cada vez más compleja. Por mucho que le demos vueltas, la secuencia de la experiencia escolar que los profesores vivimos nos remite de formas diversas al mismo escenario: el alumno que tengo delante es un adolescente que me interpela desde sus angustias a las que yo debo saber responder, sin apartarlo y sin desmerecerlo; esta es la tradición de Dewey; el otro modelo, el estacionarlo donde se merece y esperar que se vaya lo antes posible, porque seguro que más pronto que tarde se habrá convertido en un ser indeseable y, por tanto, no querido, es otro espacio de decisión, que tiene poco o nada que ver con la tradición que hemos querido reivindicar a lo largo de este artículo.



David Hockney  
*Mr and Mrs Clark and Percy,*  
(1970-71)

