

Selección de textos: cinco momentos en la historia de nuestra educación (1900-197

La serie de documentos que incluimos a continuación persigue un objetivo bien claro: presentar unas reflexiones sobre distintos momentos de la educación en nuestro país a lo largo de este siglo.

Hemos preferido que la imprescindible mirada histórica tuviera esta forma y no la de un artículo sintético. Tal vez así los pocos lugares recogidos nos lleguen tal como los pensaron sus autores, sin ninguna interpretación nuestra. Tal vez así susciten en nuestros lectores el interés por beber en las fuentes mismas.

Porque corremos el riesgo de leer la historia desde el presente o desde pasadas interpretaciones convencionales.

Cuando, en cambio, nos dirigimos al pasado con desesquematización, lo encontramos distinto, fecundo y diverso. Los dos primeros textos presentados pueden ofrecer un ejemplo tipo: tanto Giner como Manjón nos llegan marcados de izquierdismo o derechismo, con lo cual de buenas a primeras pensamos no tener nada común con ellos. Y es que cuando la historia se maneja desde la ideología acabamos sintiéndonos hijos de nuestro presente exclusivamente, sin un pasado que sin embargo es nuestro origen real.

Quede, así, formulada nuestra actitud selectora y nuestro objetivo en la presentación: rehuendo los momentos polémicos, beber en los momentos de creación serena y vida progresiva justamente por ahí.

1. FRANCISCO GINER DE LOS RÍOS

La enseñanza confesional y la escuela

Entre las varias consideraciones con que se defiende la enseñanza confesional —esto es, de las religiones positivas— en la escuela primaria hay una de que conviene tomar nota para rectificarla. Sus partidarios alegan que sin espíritu religioso, sin levantar el alma del niño al presentimiento siquiera de un orden universal de las cosas, de un supremo ideal de la vida, de un primer principio y nexo fundamental de los seres, la educación está incompleta, seca, desvirtuada, y en vano pretenderá desenvolver íntegramente todas las facultades del niño e iniciarlo en todas las esferas de la realidad y del pensamiento.

Esto, a nuestro ver, es indiscutible. Años ha que un insigne filósofo español, tenido, sin embargo por impío (como todo filósofo *seglar* en su tiempo), Sanz del Río, lo proclamaba en un memorable discurso cuyas páginas dan el más admirable testimonio de la concertada alianza entre la Religión y la Ciencia.

Lo que falta probar es que la elevación de las almas por cima del horizonte visible, la formación del sentido religioso en el niño, requiere el auxilio de los dogmas particulares de una teología histórica, por sabia y respetable que sea, en vez de una dirección amplia y verdaderamente universal, atenta sólo a despertar en aquél esa *quaedam perennis religio*, ese elemento común que hay en el fondo de todas las confesiones positivas, como, en otro orden, lo hay en el de todos los sistemas filosóficos y en el de todos los partidos políticos, por divergentes y aun hostiles que entre sí parezcan. El mismo ateo —es decir, el ateo *que piensa* y se quiere llamar tal, no el ateo *práctico, instintivo* y conservador que diríamos, y al cual se le importa un ardite de todos estos problemas, aparentando a veces por conveniencia creer lo mismo que desprecia en sus adentros— entra a su modo en esa comunión universal, mejor quizá que muchos pseudorreligiosos, pues ya dijo una autoridad inspirada: «¡Cuántos están en la Iglesia visible sin estar en la Iglesia invisible, y al contrario!».

Precisamente si hay una educación religiosa que deba darse en la escuela es ésa de la tolerancia positiva, no escéptica e indiferente, de la simpatía hacia todos los cultos y creencias, considerados cual formas ya rudimentarias, ya superiores y aun sublimes como el cristianismo, pero encaminadas todas a satisfacer sin duda en muy diverso grado —en el que a cada cual de ellas es posible—, según su cultura y demás condiciones, una tendencia inmortal del espíritu humano.

Sobre esa base fundamental, unitaria y común, la más firme para toda edificación subsiguiente, sobre ese respeto y esa simpatía venga luego a su hora para los fieles de cada confesión la enseñanza y la práctica de su culto, confiadas a la dirección de familia y del sacerdote y consagradas en el hogar y el templo donde podrán haber ya diferencias que en la escuela son prematuras sin otro fundamento que influjos subjetivos y sirven de frecuente estímulo para odiosas pasiones.

Aun entonces allí esa enseñanza debe realizar, entre otras, dos condiciones esenciales: la primera, inspirarse en medio de la particularidad de un espíritu de reverencia y tolerancia; y segunda, procurar a toda costa hacerse accesible al educando en vez de limitarse a que repita fórmulas abstractas, dogmas enigmáticos para él y oraciones ininteligibles cuyo mecanismo impotente para despertar en su alma el sentido de las cosas divinas ni el de las humanas ni ninguno, le deja en realidad huérfano de toda verdadera educación religiosa.

Por lo dicho se comprende sin gran dificultad que, no sólo debe excluirse la enseñanza confesional o dogmática de las escuelas del Estado, sino aun de las privadas, con una diferencia muy natural, a saber: que de aquéllas ha de alejarla la ley; de éstas el buen sentido de sus fundadores y maestros. Así es que la práctica usual en muchas naciones de Europa y en general donde existe una religión oficial, incluso entre nosotros, de establecer escuelas particulares para los niños de los cultos disidentes católicos, protestante, hebreo, etc., ha producido y produce siempre los más desastrosos resultados, dividiendo a los niños que luego han de ser hombres, en castas comunicadas ya desde la cuna.

La escuela privada o pública debe ser, no ya campo neutral, sino maestra universal de paz, de mutuo respeto, más aún, de amor y despertar doquiera este espíritu humano desde los primeros albores de la vida. «Cuando se habla de Dios se puede hacer con elevación, sin herir la conciencia de nadie; la atmósfera de la escuela es religiosa para todos cuando está impregnada de buen sentido y de honradez», ha dicho uno de los fundadores de la admirable Escuela Modelo de Bruselas.

Por esto también debe censurarse la manera como en ciertos pueblos, señaladamente en Bélgica y en Francia, han planteado la cuestión muchos defensores de la neutralidad confesional: la escuela, es decir, en nombre del llamado «libre examen» racionalista y en abierta hostilidad a una religión positiva o a todas. Así es como la denominación de *enseñanza laica* ha venido a ser en muchas ocasiones bandera agresiva de un partido, muy respetable, sin duda, pero que, en vez de servir a la libertad, a

tolerancia, a la paz de las conciencias y de las sociedades, sirve en esos casos para todo lo contrario.

Recuérdense los discursos de Paul Bert o de Spuller, o del mismo M. Ferry (hoy, por señas, en camino de mayor templanza), cuando la célebre cuestión de las congregaciones. Su espíritu, que informa por desgracia todavía a una masa importantísima de los partidos liberales, corresponde a uno de los más graves vicios de la concepción reinante en nuestro tiempo. El movimiento emancipador que desde el siglo XVI, sobre todo, ha venido secularizando, por decirlo así, y consagrando la independencia del Estado, de la moral, de la ciencia, de la industria, de todos los órdenes humanos, ha excedido su fin en la Historia y declinado en un como ateísmo, que sólo quiere oír hablar de la vida presente y de los intereses terrenos.

Conforme a este sentido, mucha parte de los defensores de la llamada «enseñanza laica» no lo son por razones jurídicas, ni por las exigencias de una educación verdaderamente racional, sino por combatir el influjo del clero católico o protestante, griego, etc., y fundar una supuesta educación «anticlerical, racionalista y republicana», etcétera. Olvidando que el mismo derecho que tiene la nación a que no se perturbe con preocupaciones e intolerancias la conciencia del niño, lo puede invocar exactamente lo mismo frente a frente del fanatismo anticatólico que del ultramontanismo o de la *High Church*, o del Sínodo ruso; contra los partidos políticos, como contra los religiosos. Unos y otros ponen en peligro, profanan, más bien, la escuela y convierten la educación en obra exclusiva militante y sectaria.

Texto de 1882, recogido en la selección de *Ensayos*, publicada por Alianza Editorial, Madrid, 1969, pp. 172-175.

2. ANDRES MANJON

Escuelas antiideales

Serán escuelas opuestas a nuestro ideal: La escuela *intraurban* sobre todo, si está sepultada entre casas de vecinos, con calles estrechas y edificios altos, que es lo común. La escuela *cuadrada* o cuartelera, reducida a un salón grande, en el cual se han de verificar todas las operaciones intelectuales y corporales. La escuela-*zaquizamí*, o situada en un local estrecho y mezquino que, lo más, serviría para sala de visitas de una familia, o quizá aun para esto, sino para desván, troje o establo de vacas. La escuela de damas o de *pitimini*, pretenciosa, vanidosa, coquetona con cuartitos muy chiquitos y bonitos, pintados y sobrecargados de adornos e inservibles, no siendo para damiselas de mirarme no me toques, o para niños de incubadora y celuloide, víctimas contrahechas de una educación afeminada y enervante, y con una finura sobremanera pedante y ridícula. Opuesta a nuestro ideal es la escuela *monumental y burocrática*, construida con todo lujo y a toda costa y costo, con muros de sillería, atrios, fachadas de academia, escaleras de palacio, techos artesonados y una porción de confortantes dependencias para directores, secretarios, profesores y profesoras, visitantes, conserjes, jardines y porteros; y para juego, un salón con muchos artefactos y un patio donde el aire no se renueva, por estar como embotellado. ¡Qué lástima de dinero! Cuántas escuelas rústicas y campesinas se hubieran podido hacer con lo invertido en tal *monumental* hijo de la vanidad sin cabeza, que en griego llaman *megalomani*.

Finalmente, y para terminar un asunto interminable, diremos que tampoco es nuestro ideal la escuela *teatral* o de espectáculo (aunque se presente como cosa espectable), en la cual todo obedece a la idea de agradar al público para impresionarle, y aunque hay allí de todo, incluso jardín y huerta, no se permite entrar a ellos a los alumnos. Comparo yo estas escuelas con aquellas señoras que durmiendo y viviendo en alcobas interiores, reservan lo mejor de la casa para sala de visitas, donde lucen estrados, chirimboles una o dos veces al año, en los días de los dueños de casa, verdaderos esclavos de la sala de visitas.

¡A cuánta ridiculez se da el nombre de pedagogía y cultura!

Mostraremos con hechos lo que deben ser y no ser la casa-escuela y su campo

La casa-escuela, ya que sea preciso tenerla, que no sea lujosa, pero sí espaciosa, firme o segura, puesta en alto, en lugar independiente y aislado, bien aireada y soleada, rodeada de jardín y, sobre todo, dotada de campo escolar con algunos árboles para sombra, y agua para limpieza, riego y refrigerio.

En las casas nuevas de las cinco colonias escolares del Ave-María de Granada, a Dios gracias, existen todas estas condiciones. No hay en dichas casas-escuelas lujo, pero sí amplitud; no son obras de sillería, pero sí firmes y seguras; no están en sitios pantanosos y bajos, sino en lugares altos y en declive; no están en el centro de la ciudad, sino fuera, en los cármenes que la bordean; todas ellas están bien orientadas, bien aireadas, y soleadas; y aunque no son jardines de la infancia de corte y costo oficial en todas hay flores y plantas que los niños respetan y cultivan, y sobre todo, en todas hay placetas y campos de juego y enseñanza, cubiertos de parras, nogales y otros frondosos árboles, y no falta el agua, ya para beber, ya para regar, ya para la limpieza necesaria.

Sin alardes de pueril vanidad, ni pretensiones de orgullosa superioridad, sino con el fin de presentar hechos que animen a hacer, podemos decir que, hoy por hoy, nuestros pobrísimo niños gozan de unas escuelas y campos, que no es dado tener a los ricos de Granada. Mas, si no vanidosa, confiadamente esperamos, que este ejemplo no ha de ser estéril, ni para el municipio, ni para los padres de familia y rectores de escuelas, ni para ese gran pedagogo, que llaman Estado, que todo lo sabe, que todo lo puede, que todo lo manda y sanciona; incluso el hacer obligatoria la anemia y la tisis, junto con la primera enseñanza, emancipada, eso sí, de la higiene, y apuntando a emanciparla de Dios, como en Francia. La infancia, por ser infancia, ¿no tendrá derecho a la salud y la vida, a ser respetada y cuidada?

Pues bien, digámoslo, porque es un deber: lo que hoy se está haciendo en la mayor parte de las escuelas públicas, es un doble crimen de lesa humanidad y cultura, crimen contra la vida del maestro y de los niños, crimen tantas veces repetido cuantas son las personas que se ven precisadas a vivir en dichas escuelas, llamadas hoy pomposa y desacertadamente *Nacionales*, sin duda para que la nación cargue con los errores y desaciertos de sus gobernantes, chicos y grandes.

¿Y dónde encontraremos lugares semejantes?

Habiendo voluntad y conciencia del deber y de la conveniencia,

se encuentra en todas partes, y a veces donde menos se piensa. Me decía un cura: —«Yo deseo tener una escuela parroquial pero no tengo otro sitio sino el portal de la iglesia, que es puesta en una colina».

—«Basta, le dije; mejor es eso que una casa particular alquilada para escuela y situada entre las calles del pueblo, y aun que muchas escuelas hechas *ad hoc* en ciudades que se tienen por sabias y cultas. ¿Dónde hallará mejor aire, más horizonte, mejor luz y sol, ni más independencia?».

Vayamos al campo, donde abunda el campo; al campo, donde se juega y chilla y corre y se alegra el corazón y ejercitan los músculos; al campo, donde se cambia de aire mientras se renueva el de las clases; al campo, donde el niño recobra la libertad y juega a su albedrío; al campo, donde el alumno hace su gusto escoge su juego y sus amigos, y ejercita todo su vigor e inicia una vida personal; al campo, donde el maestro, viendo jugar a los niños llenos de alegría, se alegra, y a la par respira, descansa y se prepara para comenzar de nuevo su trabajo colectivo; al campo que así lo piden la naturaleza y el bienestar del discípulo y del maestro y aun el de la enseñanza.

¿Cómo podría rustificarse la escuela urbana?

De todos modos, uno fácil y otro imposible. El modo fácil es trasladar las urbes y trasladar la escuela a la última casa de la ciudad o del pueblo, esto es, al campo. El modo que, por las dificultades, llamo imposible (por serlo en la mayor parte de los casos), ser expropiar cuanto fuera menester, para meter el campo y la casa escolar en la ciudad o el pueblo.

De lo primero, ya han dado ejemplo las Escuelas del Ave-Marí para lo otro, para hacer una escuela-modelo en el centro de la ciudad o del pueblo, carecemos de entusiasmo y de dinero. El entusiasmo, porque lo vemos imposible; de dinero, porque ser menester, para hacer una escuela muy mediana: 1.º Erigir un edificio que no desdijera; 2.º Aislarle con una faja de terreno que, por lo menos, fuera el triple de su altura; 3.º Lograr que ese edificio, con su zona o campo, no estuviera dominado por otras casas que le privaran de sol, aire e independencia; 4.º Y, además que se hallara exento de todo escándalo, ruido y molestia, de tal modo que, ni los niños molestaran a los vecinos y al público, ni el público a ellos. Y esto, después de costar muchísimo dinero, no podría lograrse sino a medias, jamás por entero. ¿Dónde ni cómo podría lograrse que esa escuela gozase de un horizonte espacioso para que la vista, dilatándose, ensanchara el pecho y la energía?

y no ocasionara la miopía, de ordinario adquirida por mirar siempre corto y en pequeño?

Hagan, pues, los municipios adinerados, los ricos ostentosos y el Estado omnipotente, esas mezquinas y costosas escuelas intraurbanas, mientras nosotros aconsejamos que la escuela barata e ideal sea llevada al campo y en él la establecemos.

¿Pero cómo irán los niños del casco de la ciudad a la escuela campestre?

Yendo. Para andar, hay pies que desean moverse, y tales son los de los muchachos, para quienes dos ni cuatro kilómetros de viaje no significan nada. Lo estoy viendo con los niños de mis Escuelas, muchos de los cuales andan esas distancias y aun mayores.

¿Es que los niños ricos no son como los pobres? Pues, peor para ellos, porque lo necesitan aquéllos tanto y más que éstos.

Las escuelas con granjas o talleres

Cuanto el mundo esté más adelantado en la producción, será más y más necesario educar a la juventud en el arte de producir, esto es, en los mejores procedimientos para explotar la tierra y adelantar en la industria, a fin de no sucumbir en la competencia con otros que produzcan más, mejor y más barato. Los pueblos atrasados son siempre explotados, arruinados y absorbidos por aquellos que están más adelantados, en especial si una sabia política no libra a los primeros de una competencia ruinosa por medio de una protección bien entendida. Uno de los medios de proteger los intereses de la nación es fomentar la educación en el arte de trabajar y producir. ¿Qué adelantamos de tener un pueblo con letras, si carece de pan y camisa?

Esto por un lado; por otro se observa que la juventud se desmoraliza, embrutece y abandona, al dejar la escuela para ponerse a oficio; y consiste en que olvida lo que aprendió, por no repasarlo ni aplicarlo, se contagia con el trato de seres de inferior moralidad, y se corrompe o pervierte por falta de cuidado, esto es, porque han dejado de enseñarla, educarla y cuidarla cuando más lo necesitaba. No bastan, no, las escuelas de niños; son necesarias las de adultos y los talleres escolares o campos de labor.

No basta, no, tener escuelas de niños; se deben abrir muchas de adultos, y no es suficiente la escuela para educar, se necesita el taller o la granja para trabajar, y así como todos somos escolapios en el intento de hermanar las letras con la piedad, así todos debiéramos ser salesianos, abriendo talleres junto a las escuelas. En los pueblos rurales, una granja o campo de labor junto a la

escuela. ¿Mas qué digo? ¿Es posible esto? Hoy por hoy creo que no. Si a los maestros de letras ha de encargarse el taller o la labor, no lo podrán enseñar, porque no lo saben hacer ni tiene tiempo; si se ha de encomendar a otras personas como auxiliares de los maestros, es muy costoso y difícil encontrar quien sepa trabajar y enseñar por principios o reglas.

Pero si en las normales, colegios y seminarios se educaran muchachos callosos, en vez de señoritas, algo más valdrían y harían las clases educadoras y no sería difícil realizar este ideal, que en los pueblos más prácticos y amigos de la educación se está realizando.

Mientras tanto, pongamos levadura en la masa y ella fermentará; hagamos lo que podamos, y si nada conseguimos, querer cumplir con el deber, y cuando a un médico se le muere un enfermo después de haber intentado todos los remedios, se queda tranquilo en conciencia. Pero lo último de todo es morir y morir de hambre y miseria por no haber querido trabajar o no haber sabido trabajar.

3. SINTESIS DEL HISTORIADOR HUGH THOMAS

Sin embargo, en el primer gabinete de la Segunda República había un grupo de políticos anticlericales más temibles que estos radicales. Eran hombres de la clase media o que ejercían profesiones liberales, y, al igual que otros miles de hombres como ellos, eran los herederos de los reformadores liberales de la España del siglo XIX. Eran los hombres de la Constitución de Cádiz de 1812, que llevaban cien años intentando limitar el poder de las órdenes religiosas, de los latifundistas, y de otras restricciones a la libertad mercantil. Eran hombres cuya actitud intelectual se había formado, directa o indirectamente, en la Institución Libre de Enseñanza, fundada durante la Restauración como una universidad libre y librepensadora, como una escuela ilustrada, por un grupo de profesores universitarios que se habían negado a prestar el juramento de lealtad «a la Iglesia, a la Corona y a la Dinastía» y que, por esta causa, habían sido privados de sus cátedras¹. La postura mental inculcada por la Institución Libre derivada en parte de su admiración por la tolerancia inglesa, y en parte del panteísmo idealista del filósofo alemán Karl Krause, a cuyas clases había asistido en Berlín el primer director de los profesores disidentes, Sanz del Río. Al principio la Institución fue apolítica. Pero en la historia de España todavía no ha habido ni un período en el que el hecho de hacer profesión de libertad de pensamiento haya sido un acto políticamente neutro. Por lo tanto, a pesar suyo, llevados por su amor a la verdad intelectual, estos intelectuales, dirigidos por el sucesor y discípulo de Sanz del Río, Francisco Giner de los Ríos, se vieron obligados a adoptar actitudes políticas. La Institución fue además parcialmente responsable del renacimiento de la cultura española que siguió a la pérdida de las últimas colonias americanas en 1898 en la guerra contra los Estados Unidos, y cuyo motor básico fue el dolor por el retraso, la autocomplacencia y la falta de empuje de España². Más tarde, el espíritu de la Institución animó a la oposición intelectual más vigorosa que se enfrentó a la dictadura del general Primo de Rivera. La esperanza de estos intelectuales era que el contacto personal entre profesor y alumno se convirtiera en el modelo para la universidad y otros «institutos», ya que la Institución y su Residencia de Estudiantes de Madrid (con su junta de estudios para postgraduados, destinada a ayudar a ir al extranjero a estudiantes españoles) no podían hacer más que influir en los futuros dirigentes de la clase media.

Véase VICENTE CARR, VIU, *La Institución Libre de Enseñanza* (Madrid, 1962).

Se refiero a la famosa «generación del 18», de la que formaban parte el profesor griego Miguel de Amunio; el analista al Ortega y Gasset; el historiador socialista Joaquín Costa; el ayista Angel Ganián; el poeta de Castilla Antonio Machado; excéntrico poeta Iago Valle Inclán; imprevisible escritor Ramiro de Maeztu; el novelista Pío Baroja; el ensayista Ramón del Valle-Inclán; el dramaturgo Benavente; y, finalmente, el pintor Zuloaga, que eran los intelectuales de primera línea en las universidades españolas en 1898. Véase ALGAROSI, *Gli intellettuali e la guerra di Spagna* (Roma, 1959). Carr (p. 525) y se muestra escéptico al respecto.

Estos republicanos estaban representados por varios hombres en el nuevo gobierno de 1931. Estaba el ministro de Justicia Fernando de los Ríos, sobrino de Francisco Giner de los Ríos, profesor de la Universidad de Granada; teóricamente era socialista, pero, sobre todo, con su fluido y hermoso castellano, era un humanista, demasiado individualista y moderado para ser un verdadero marxista. También estaba el ministro de Marina Casares Quiroga, el jurista gallego que sería jefe de gobierno al comienzo de la guerra civil. Estaba el jacobino de Asturias, el varo de Alborno, que, junto con el experto republicano catalán Marcelino Domingo, era jefe de lo que ellos llamaban el Partido Republicano Radical Socialista, imitación del partido francés de Clemenceau y Ferry. Eran ministros de Fomento y de Educación, respectivamente. Y, finalmente, estaba el nuevo ministro de la Guerra, Manuel Azaña, el cual, aunque no era antiguo alumno de la Institución Libre de Enseñanza, era un fiel reflejo de sus efectos.

* * *

La aparición de la Institución Libre de Enseñanza a finales del siglo XIX coincidió con un resurgimiento de la Iglesia (o fue inspirada por éste). La batalla que Roma había perdido en Francia, Alemania e Italia en el último cuarto del siglo XIX fue causa de la elaboración de una política destinada a mantener en menos un país —España— «a salvo del ateísmo liberal». Miles de clérigos españoles volvieron de Cuba o Filipinas. Se multiplicaron las órdenes religiosas. También vinieron muchos sacerdotes franceses y, más tarde, portugueses. Se dio nuevo impulso a la construcción de edificios religiosos, y la riqueza de la Iglesia se consolidó con capital español. Se creía, con razón, que los jesuitas y los marianistas dominaban amplios sectores de riqueza del país, desde el comercio de antigüedades hasta, más adelante, salas de baile y cines. La interpretación que hacían las órdenes religiosas de las encíclicas renovadoras de los papas León XIII y Pío XI era, en realidad, que permitían al clero la acumulación de capital. Un destacado hombre de negocios católico hizo un famoso cálculo en 1912, según el cual las órdenes religiosas controlaban un tercio del capital del país. En un catolicismo popular editado en 1927, a la pregunta «¿Qué clase de pecado se comete al votar por un candidato liberal?» se respondía: «Generalmente un pecado mortal». Pero a la pregunta «¿Qué pecado, para un católico, leer un periódico liberal?» se contestaba: «Puede leer las noticias de bolsa»³. Pero el nuevo catolicismo no era un movimiento cínico. Aunque favorecía el *statu quo*

³ Nuevo Ripalda enriquecido con varios apéndices (14.ª ed., Madrid, 1927) p. 117.

quo y a los ricos, era caritativo, evangélico y se interesaba por la enseñanza, sobre todo. Ciertas órdenes, especialmente los jesuitas y los agustinos, tenían colegios excelentes (aunque convencionales) de enseñanza secundaria (como el de El Escorial, donde se educó Azaña).

Entre 1909 y 1917, la principal discusión política en España había versado sobre el papel de la Iglesia en la enseñanza secundaria y superior. El Estado había decidido teóricamente instituir la enseñanza primaria gratuita para todos y en todas las capitales de provincia había un instituto estatal de enseñanza media, a menudo de poca calidad. Pero los maestros eran casi todos católicos, y los niños pasaban mucho tiempo rezando el rosario. (Había muy pocas escuelas. En 1930, sólo en Madrid, había 80.000 niños que no iban a la escuela). La Iglesia podía mantener su influencia sobre la juventud, a través de su autoridad en las escuelas estatales y en las dirigidas por órdenes religiosas. Los liberales intentaron cambiar esto, y habían logrado algunas concesiones, pero al final su esfuerzo no dio resultados. Igual que en Francia a principios de siglo, la posición de la Iglesia en la enseñanza y por lo tanto en la cultura general del país se estaba convirtiendo en una obsesión para quienes la rechazaban. Los trabajadores llegaron a pensar que las misiones de las órdenes religiosas en los suburbios de la clase obrera eran el más pernicioso de los males, particularmente si tenían un subsidio estatal y más aún si parecía que, con la coartada de la enseñanza, imbuían una falsa ética a los ignorantes. Los intelectuales como Manuel Azaña o el director de cine Luis Buñuel no podían olvidar a la Iglesia, aunque rechazaran la religión.

4. SINTESIS DEL HISTORIADOR CARLOS LERENA

Sentido histórico y político de la reforma educativa de los setenta

Solamente en este contexto al que nos referíamos anteriormente esto es, dentro de un cambio en la estructura de clases y en estructura del sistema de enseñanza, y, asimismo, dentro de una profunda crisis de legitimidad del orden social vigente, puede entenderse el significado del proceso de reforma educativa puesto en marcha por la Ley General de Educación. Este proceso que ha intensificado lo que, desde hace más de cien años, tiene el campo educativo de laboratorio experimental, viene provocando montañas de esa literatura tan española que es la del «bombo o palo». Ciertamente dentro de lo que está ocurriendo hay excelentes oportunidades, muchas de las cuales probablemente no se deban desperdiciar, para el panfleto, la cuchufle, el grito en el cielo o el sarcasmo¹. Sin embargo, más allá de particularidades que debe ofrecer el estudio o la consideración concreta de situaciones y aspectos concretos, y, por otra parte, más allá de los vaivenes, o, si se quiere, *traiciones* al proyecto primitivo, no hay que olvidar, si no se quiere perder la perspectiva, que esta reciente, y todavía y por mucho tiempo en curso, reforma educativa, de cuyos *defectos* o *fallos*, de cuyas *virtudes* o *aciertos* no tenemos aquí ni el mínimo propósito de ocuparnos, obedece a necesidades sociales que forman un todo, esto es, a un sistema, que la propia reforma —contrarreforma incluida— es un conjunto sistemático de respuestas a ese sistema de necesidades, y que los efectos sociales de la misma no son algo solo, sino que quepa hacer una lista interminable y arbitraria, sino que tiene, asimismo, una estructura.

El proceso de reforma en curso no constituye una simple readaptación del sistema de enseñanza a necesidades de carácter coyuntural, sino que, lejos de ser una reforma más, constituye una decisiva respuesta global y coherente (pese a la sucesión de cuatro equipos ministeriales, pese a sus contradicciones) al sistema de enseñanza liberal o, si se quiere, tradicional, el cual, durante la pasada década de los sesenta, ha visto agudizarse su proceso de descomposición. Bien que, globalmente considerada, pueda parecer un tardío remedio o caricatura de las reformas educativas europeas, concretamente de la francesa, parecidos a la distancia que va de las estructuras sociales y de las formas de organización política existentes en dichos países y en el nuestro, se trata —ésta es, al menos la idea que vamos a definir—

1 Desde una perspectiva crítica, antes y después, la reforma ha suscitado excelentes trabajos. Si hay que citar uno en primer lugar yo citaría sin duda a I. FERNÁNDEZ DE CASTRO, *Reforma educativa y desarrollo capitalista*, Edicusa, Madrid, 1963; véase, asimismo, dos trabajos pioneros fundamentales: A. ORTÍ BENLLOCH, «La nueva orientación educativa. 1968: génesis y sentido de una alternativa política», en *Cambio social y modernización política. Anuario político español 1969*, M. Martínez Cuadrado, ed., Edicusa, Madrid, 1970, pp. 267-284; A. LINARES, «Las ideologías y el sistema de enseñanza en España», en varios, *Horizonte español*, Ruedo Ibérico, París, 1966, II, pp. 131-168. Para una crítica global de los principales textos de la reforma, ARMANDO SEGURA, *Crítica del «Libro Blanco» y del Proyecto de Ley de Educación*, Nova Terra, Barcelona, 1970.

der aquí—, de una respuesta semejante, en lo esencial, a un problema de fondo semejante: la legitimación y reproducción del sistema de clases correspondientes a la actual fase del régimen de producción capitalista. Al margen de procesos intencionales, por parte de sus promotores, cuya consideración nos situaría más allá de la perspectiva sociológica, la Ley General de Educación (siempre como centro de partida, y sólo en tanto que punto más significativo de la ruptura) significa esencialmente el reconocimiento y consagración de un cambio en la estructura funcional del sistema de enseñanza, en virtud del cual se ve reforzado el peso relativo de las funciones de reclutamiento (ampliación del alumnado), de selección (diferenciación, jerarquización e intensificación de la competencia entre la población escolar), de distribución y legitimación (extensión y revalorización de las sanciones escolares, acentuación del peso del examen y del valor social de los diplomas), con lo que, en suma, se amplía y se fortalece su función de reproducción social, al mismo tiempo que dichas funciones se llevan a cabo dentro de un aparato escolar que ofrece una configuración propia y distinta (cambios morfológicos, ante todo creación de la *enseñanza general básica*), y que dispone, si no de procedimientos nuevos, sí renovados (función de inculcación: modificación, concretamente dentro de los estudios primarios, de los *curricula* y de las técnicas pedagógicas), ampliados y fortalecidos en su forma (por de pronto, sistema de *evaluación continua*, servicio de *orientación escolar*).

omo se verá más
ante, el proceso
producción y re-
ducción social tie-
na vertiente en el
eso de reproduc-
de la fuerza de
ajo, del cual, a su
el proceso de re-
ucción *cultural* no
ino un componen-
El planteamiento
a reproducción de
uerza de trabajo
o objeto de diver-
disciplinas (por de
ito, demografía,
omía de la educa-
, sociología de la
ación) ha sido
entado en nuestro
por Joaquín Le-
a; véase, *Funda-
tos de demogra-
Siglo XXI, Ma-
, 1973; también,
llamada ley mar-
a de la población
reproducción de
erza de trabajo»,
Zona Abierta, n.º
975).*

Pese a que el equipo de promotores de la reforma se deje fácil-
mente calificar como típico producto del pensamiento y acción
tecnicistas o tecnocráticas a la española, y precisamente por ello,
por encima del redoblado papel llamado a desempeñar por la
nueva estructura del sistema educativo en el campo económico,
esto es, en orden a su contribución a la reproducción de la fuerza
de trabajo ² (elevación del peso de los contenidos técnico-profes-
ionales, revitalización de las escuelas profesionales y de oficios,
profesionalización y uniformización de actividades y ocupaciones
dispersas, todo ello, no importa si actualmente conseguido o no,
con vistas a una más alta y acorde cualificación de la fuerza de
trabajo con respecto a las necesidades reales o supuestas del
mercado), el actual proceso de reforma educativa constituye, y
esto más allá de lo puramente coyuntural, una respuesta política
a una difícil, y de fondo, situación política. Por supuesto que,
tratándose de una reforma reformista, y, como tal, orientada a la
conservación y no al cambio, esto es, orientada a la reproducción
de las condiciones de funcionamiento de la estructura de clases,
y, más concretamente, a la reproducción del sistema de relacio-
nes entre el sistema de enseñanza y dicha estructura, sin salirse

de la perspectiva de los efectos objetivos que produce, la reforma se revela como un típico y lógico producto del paso al ataque no sin oposiciones internas, o sea, entre ellas mismas, propio de las clases dominantes, concretamente de la fracción hegemón del conjunto formado por éstas.

Con la reserva de que a las funciones sociales de una institución no se las crea ni cambia por decreto, sino en su forma, y que los procesos intencionales no coinciden necesariamente con los efectos objetivos, de los cuales esos procesos son, como nunca, simples racionalizaciones, con la Ley General de Educación como ya lo escribió el propio ministro, se ha tratado de salir al paso de otras eventuales alternativas globales; se trataba de lograr «una revolución silente y pacífica que será, sin embargo, tremendamente más eficaz y profunda que cualquier otra para conseguir una sociedad más justa»³. Realmente, esta inversión política a largo plazo que es la reforma educativa constituye una contribución esencial, al menos a nivel de intento, al proceso de readaptación en los campos ideológico y político necesario para que la revolución burguesa, llevada a cabo en el campo económico (de forma lenta, difícil, y no precisamente como quieren algunos breviaristas), y asimismo, para que la nueva situación ofrecida por éste, dispongan de un marco institucional mínimamente adecuado, y para que la nueva estructura de relaciones entre los grupos o clases se legitime y se consagre. «Ahora — escribe M. Fraga — el ideal social básico es la *igualdad de oportunidades*. Estamos aún lejos de ella; de modo perfecto, quizá la alcancemos nunca; pero la idea se ha convertido en un baremo básico para medir la legitimidad del sistema social»⁴. La contribución de la reforma del sistema de enseñanza al proceso de institucionalización burguesa, real o aparente, consiste fundamentalmente en la introducción, siquiera a nivel semántico, de los principios de *igualdad de oportunidades* educativas y de *selección en función de las aptitudes* escolares. Estos principios, sumados a los de *participación, desarrollo, nivel de vida, racionalización, planificación, modernización, democratización*, vienen constituyendo y, al parecer van a constituir, la base de nociones en que descansa la legitimación y consagración del orden social vigente. En un plano más concreto, esas y otras nociones paralelas vienen constituyendo el montaje semántico que alimenta el activismo burocrático y administrativo, el cual tiene como principal efecto el de estirar el tiempo, y aplazar la tregua, hacer que, pese a todo, las estructuras políticas sigan permaneciendo, o sea, durando⁵.

Carlos Lerena, *Escuela, ideología y clases sociales en España*, Ariel, Barcelona, 1976, pp. 273-277.

³ Ministerio de Educación y Ciencia, *La educación en España. Bases para una política educativa*, introducción de J. L. Villar Palasí, Madrid, 1969, p. 7 (el subrayado es mío).

⁴ M. Fraga Iribarne, Prólogo a *La España de los años...*, p. 9.

⁵ En el campo ideológico, los efectos no se miden por la eficacia real de la incidencia real en los procesos sociales; las formas aparienciales, el ritualismo, el hacer como que se hace, produce unos reconfortantes efectos reales. No es, desde luego, en términos de eficacia técnica como hay que considerar los procesos reformistas, sino en términos de una eficacia política. Por lo demás, es sabida la razón que asiste a los psicólogos cuando afirman que el ejercicio del poder corrompe.

5. COMISION PERMANENTE DE LA CONFERENCIA EPISCOPAL ESPAÑOLA (24 de setiembre de 1976)

Enseñanza y educación están íntimamente relacionadas. Circulan corrientes de pensamiento que cuando se ocupan de la enseñanza, inclusive de la destinada a los más jóvenes encuadrados en el sistema escolar, consideran que en ella se puede prescindir en absoluto de aspectos que afectan a las actitudes profundas que el hombre adopta ante la vida, ante los otros hombres, ante el mundo y ante Dios. El solo hecho de omitir, de manera habitual, en el proceso de formación de los alumnos en el ámbito escolar el tratamiento de estos temas, implica ya una posición o ideología indeterminada, o induce a ella. Todo modelo de enseñanza propone de hecho un sentido de la vida. Detrás de él hay siempre un proyecto de hombre. No existe, por consiguiente, enseñanza neutra. Siempre que se enseña —nos referimos de modo especial a la enseñanza escolar básica y media— se transmite, aún inconscientemente, una forma determinada de concebir la existencia humana. El conjunto de las enseñanzas no se reduce a la mera comunicación de conocimientos científicos, en su sentido más aséptico, sino que, de hecho, se refieren, con frecuencia, bien al uso que el hombre hace de su saber, bien a otros aspectos de la vida individual y colectiva de los hombres, que impliquen opciones sobre el sentido de la vida y del mundo.

Por otra parte, la madurez de la persona no se consigue, si en esta educación para la libertad no se respetan las raíces culturales del propio país y región y si no se asume el proceso realizado por la humanidad en todos los órdenes. No se da tampoco esta madurez si no se buscan creativamente respuestas a las cuestiones fundamentales de la existencia y si se prescinde de la dimensión trascendente de la persona. La formación integral exige que, al mismo tiempo que se desarrollan otros aspectos de la personalidad, se atienda a la dimensión religiosa. La apertura del hombre a lo trascendente es una dimensión constitutiva radical del ser humano. Por ello, una formación integral exige que se preste atención al universo religioso de la persona.

Según enseñó el Concilio Vaticano II (*Gaudium et Spes*, 58). los vínculos que existen entre el mensaje de salvación y la cultura humana son múltiples, y Dios, al revelarse a los hombres, ha hablado según los tipos de cultura propios de cada época. Por lo cual, sin que esto signifique un detrimento para la legítima autonomía de las ciencias y de las artes humanas, la educa-

ción cristiana se realiza históricamente a través de la mediación de la cultura. Cuando la Iglesia no se encarna en la cultura de una época o de un pueblo, la evangelización —y la educación en fe— ni se hace universal ni produce todos sus frutos.

En la formación religiosa de las nuevas generaciones tienen papel básico y preponderante la familia y las instituciones pastorales de la comunidad cristiana. Pero también la escuela, cuanto comunidad en la que los bautizados reciben una formación integral, tiene una función propia en la formación religiosa. La escuela es lugar privilegiado para la transmisión de unos conocimientos orgánicos de la fe, y siempre relacionados con el resto de los saberes que en la escuela se imparten. Esta formación más sistemática de la fe, que ha de ser, al mismo tiempo vital y concreta, y esta integración de la formación religiosa con la visión global del mundo dentro del actual contexto cultural hoy más necesaria en la sociedad pluralista para evitar una mera yuxtaposición de las diversas dimensiones del hombre (*Gravissimum Educationis*, 7).

Se comprende, por todo lo que antecede, que la Iglesia haya querido siempre estar presente en el ámbito de la cultura y de la escuela. La Iglesia se siente violentamente mutilada y atada en aquellos países donde no se le permite esta presencia en la enseñanza, bien en centros propios, bien en las demás escuelas en las que se forman los hijos de padres católicos.