

# CÓMO SE ENSEÑA LA ILUSTRACIÓN EN LA ESCUELA: LA VERSIÓN COMUNITARISTA, LIBERAL Y REPUBLICANA

## *The teaching of Enlightenment in the school: the comunitarist, the liberal and the republican versions*

Emilio CASTILLEJO CAMBRA  
*Universidad Pública de Navarra (UPNA)*

Fecha de aceptación de originales: abril de 2008  
Biblid. [0212-0267 (2008) 27; 303-321]

RESUMEN: El artículo estudia los distintos conceptos de Ilustración transmitidos por los manuales escolares españoles desde los albores del siglo XIX hasta la actualidad. Concluye que el peso histórico de la derecha nacionalcatólica, la debilidad del republicanismo y la pusilanimidad del liberalismo, incapaz de defender los valores ilustrados frente a poderes fácticos como la Iglesia, han determinado (y determinan) el dominio abrumador de una visión comunitarista, que pretende justificar la incapacidad de la razón para cambiar la realidad.

PALABRAS CLAVE: Ilustración, manuales escolares, comunitarismo, liberalismo, republicanismo, nacionalcatolicismo.

ABSTRACT: The article analyses the different notions of Enlightenment as taught in the Spanish textbooks from the beginnings of the 19<sup>th</sup> century to the present time. It reaches the conclusion that it has been the historical burden of the Spanish «Nacionalcatólica» right, together with a weak republicanism and a fainthearted Liberalism, unfit to stand up for the Enlightenment values against actual powers such as the Church, the ones which have decided (and still do) an overwhelming comunitarist view which tries to justify reason's inability to change reality.

KEY WORDS: Enlightenment, textbooks, comunitarism, republicanism, «nacionalcatolicismo».

LA ILUSTRACIÓN NO ROMPE CON PREJUICIOS como Dios o el antisemitismo<sup>1</sup>. Según H. Blumenberg, incluso, el *mythos*, antes que el *logos*, inventa historias para liberar al hombre: Prometeo desobedece a los dioses y busca el fuego y la luz para los hombres. En todo caso, Ph. Blom ha dejado claro recientemente que la Ilustración quiso liberar a la razón de poderes y saberes establecidos. Para A. Pagden, todavía hoy es determinante la división entre los que se adhieren a la Ilustración (la idea de que la razón puede cambiar la sociedad), y los que niegan la autonomía de la razón<sup>2</sup>. Un dios que ha completado el mundo, la tradición, la utopía retroactiva o construcción del futuro que reproduce un pasado modélico son las fuerzas invisibles que impiden el mencionado cambio.

El modelo comunitarista de ciudadanía entiende al hombre dentro de una comunidad histórica; el liberal individualista entiende la libertad como no interferencia (del Estado), y el republicano como no dominación<sup>3</sup>. En la historia curricular, además de la historiografía, intervienen múltiples agentes sociales y políticos: las versiones de la Ilustración ofrecidas en la Escuela reproducen las opciones políticas contemporáneas, que responden al liberalismo, al republicanismo y al comunitarismo.

## 1. Origen de la interpretación liberal y republicana

La mayor parte de las horas del reloj político contemporáneo español han transcurrido bajo regímenes autoritarios, o bajo el signo de un constitucionalismo conservador<sup>4</sup>. Dado que los grupos de poder reproducen sus valores a través de la educación, no extraña el escaso peso que ha tenido en la Escuela la versión liberal y republicana de la Ilustración.

El *Catecismo político arreglado a la Constitución de la Monarquía Española: para ilustración del pueblo, instrucción de la juventud y uso de las Escuelas de primeras letras* (Madrid, 1812), que enseña a los alumnos que la libertad de imprenta ilustra al pueblo sobre los abusos, es un hito del liberalismo español<sup>5</sup>; y del republicanismo, pues previene contra la dominación. Hito enseguida frustrado por el carácter confesional de la Constitución de 1812, y porque el decreto de libertad de prensa de Cádiz sólo se refería a asuntos políticos, no a dogmas y «verdades» religiosas<sup>6</sup>.

<sup>1</sup> ONFRAY, M.: *Tratado de ateología. Física de la metafísica*, Barcelona, Anagrama, 2006, pp. 62, 47-49 y ARMSTRONG, K.: *Los orígenes del fundamentalismo en el judaísmo, el cristianismo y el Islam*, Barcelona, Tusquets, 2004, p. 140, respectivamente.

<sup>2</sup> BLUMENBERG, H.: *Trabajo sobre el mito*, Barcelona, Paidós, 2003, pp. 35-39, 55-61; BLOM, Ph.: *Encyclopédie. El triunfo de la razón en tiempos irracionales*, Barcelona, Anagrama, 2007; PAGDEN, A.: *La Ilustración y sus enemigos*, Barcelona, Península, 2002, pp. 23-37 especialmente.

<sup>3</sup> CAMPS, V.: «El concepto de virtud pública», en CEREZO GALÁN, P. (ed.): *Democracia y virtudes cívicas*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2005, pp. 19-40; PETTIT, Philip: *Republicanism. Una teoría sobre la libertad y el gobierno*, Barcelona, Paidós, 1999, pp. 35-III. Resumen de los fundamentos del republicanismo, pp. 349-363.

<sup>4</sup> SOLÉ TURA, J. y AJA, E.: *Constituciones y periodos constituyentes en España (1808-1936)*, Madrid, Siglo XXI, 1983, pp. 131-144.

<sup>5</sup> MEC: *Historia de la Educación en España 1, Del Despotismo Ilustrado a las Cortes de Cádiz*, Madrid, MEC-Secretaría General Técnica, 1985, pp. 41-46. Estudio preliminar de Enrique Guerrero.

<sup>6</sup> FRASER, R.: *La maldita guerra de España. Historia social de la Guerra de la Independencia, 1808-1814*, Barcelona, Crítica, 2006, p. 629.

Para paliar esta frustración nace la Institución Libre de Enseñanza (1876), vinculada a una izquierda liberal burguesa y que proclama el principio de la libertad e inviolabilidad de la ciencia, la Escuela Moderna (1901), anarquista, y la Escuela Nueva (1910), socialista<sup>7</sup>. El proyecto educativo de la II República pretendió la fidelidad al Estado, no a la Iglesia<sup>8</sup>. Pero respetó la historia regulada del pasado: Marcelino Domingo en 1931 se limita a derogar el Plan de Bachillerato de Callejo (1926) y a restablecer el de Gabino Bugallal (1903); el plan de Filiberto Villalobos (1934), comunitarista, afirma que no se puede prescindir en la enseñanza «de nuestra psicología, de nuestras tradiciones». Cuando la historia regulada difunde valores ilustrados ya es tarde: las Orientaciones para las Escuelas Primarias de 1937 quieren inculcar «valores humanos», junto a «un sano amor a España», el internacionalismo, la aversión a las guerras...<sup>9</sup>.

No obstante, durante la República hubo materiales que exaltaban los valores ilustrados desde una perspectiva republicana. Eladio García y Modesto Medina pretenden un planteamiento ético y cosmopolita de la historia: que el alumno se sienta «vinculado con sus semejantes» y entienda «el progreso moral y cultural de la especie». Convierten la historia en un camino cuyas meta son la «libertad» (es el sentido que dan a las revoluciones inglesas, la Declaración de Derechos de 1789...) y la «lucha por la igualdad social y económica», cuyos hitos son los credos sociales como el marxismo derivados «de las ciencias». Ciencia, Ilustración y movimientos sociales forman parte de un mismo proceso que transforma la sociedad y libera al hombre<sup>10</sup>.

La actitud del «liberalismo moderado» español es timorata. Respeto las instituciones liberales, pero no divulga los valores ilustrados porque, comprometido con la tradición católica no con la libertad religiosa, tiene otros referentes: doctrinarismo, comunitarismo (la constitución natural de Cánovas) y nacionalcatolicismo. Éste, en sentido laxo, implica la unidad entre España y lo católico, y es compartido en la Restauración por el oficialismo, integrista, tradicionalismo, regeneracionismo (Maura), intelectuales (Menéndez Pelayo)... En sentido estricto, se identifica con la antifilosofía y el pensamiento contrarrevolucionario, que desde finales del siglo XVIII inventa una tradición española para defender los intereses de los privilegiados del Antiguo Régimen<sup>11</sup>. Pero, de momento, la derecha conservadora no se adscribe a esta acepción.

<sup>7</sup> PUELLES, M.: *Educación e ideología en la España Contemporánea*, Barcelona, Labor, 1980; SOLÀ I GUSSINYER, P.: «Francesc Ferrer i Guàrdia. La Escuela Moderna», *Cuadernos de Pedagogía. Especial 25 años*, Barcelona (2000), pp. 35-45; MONÉS, J. y ONTANÓN, E.: «Francisco Giner de los Ríos. Pedagogía y conducta moral», *Cuadernos de Pedagogía. Especial 25 años*, Barcelona (2000), pp. 59-69.

<sup>8</sup> HOLGUÍN, Sandie: *República de ciudadanos*, Barcelona, Crítica, 2003, p. 41.

<sup>9</sup> Textos en UTANDE, M.: *Planes de Estudio de Enseñanza Media*, Madrid, MEN, 1964, pp. 423-427, 435-440; MEC: *Historia de la Educación en España IV. La Educación durante la II República y la Guerra Civil (1931-1939)*, Madrid, M.º de Educación y Cultura. Secretaría General de Educación, 1991, pp. 385-392.

<sup>10</sup> GARCÍA, E. y MEDINA, M.: *Historia de España*, Madrid, Espasa Calpe, 1934, pp. 13, 202-205, 216. También SERÓ, J.: *El niño republicano, cuarto libro de lectura*, Barcelona, Montserrat de Salvador, 1931, pp. 9-23, 95-140.

<sup>11</sup> GARCÍA DE CORTÁZAR, F.: *Los mitos de la historia de España*, Barcelona, Planeta, 2003, pp. 21-30; HERRERO, J.: *Los orígenes del pensamiento reaccionario español*, Madrid, Alianza, 1988, pp. 22-24, 223, 401; BOTTI, A.: *Cielo y dinero, El nacionalcatolicismo en España*, Madrid, Alianza, 1992, pp. 151-174.

Al margen del valor de la ciencia, ninguna defensa del espíritu ilustrado hay en la Ley Moyano (1857), el Plan Pidal (1899) o de Bugallal (1903), que exigen instrucción religiosa<sup>12</sup>. Tampoco aflora en los manuales «moderados». Díaz de Rueda (1850) exalta a Isabel II, pero no el liberalismo, ni la Ilustración. P. Santacruz, en la línea historicista y determinista de Cánovas, cree «consustancial» a España la «Monarquía templada» (equilibrio Rey-Cortes) y exalta tanto la tradición intelectual que rechaza los valores ilustrados (Manjón o Menéndez Pelayo) como la que bebe de ellos (Galdós, Giner de los Ríos...): es la transacción con la tradición liberal con la que hay que convivir. Pero no hay ninguna referencia a la Ilustración<sup>13</sup>.

## 2. Comunitarismo, contrarrevolución y antifilosofía antes de 1936

La antifilosofía aflora antes de 1936 cuando la frialdad del «moderantismo» por la Ilustración se transforma en hostilidad. M. Menéndez Pelayo equipara *Enciclopedia* y «espíritu del mal», liberalismo y «heterodoxia política», materialismo y «heterodoxia filosófica»... El jesuita Ruiz Amado considera «perturbador» a Rousseau y «monstruo» a Voltaire. La ideología carlista será sistemizada por Vázquez de Mella, que defiende una «natural» «constitución histórica» y los órganos intermedios (fueros, municipios) entre el individuo y el Estado, frente a la «artificiosa» soberanía nacional<sup>14</sup>: es el comunitarismo que pretende derrumbar la Ilustración.

A pesar de la radicalidad de tales planteamientos, antes de 1936 hay gestos de transacción. El polígrafo santanderino aceptó la práctica liberal: fue diputado por el Partido Conservador. Su concepto de «heterodoxia» es la base del mito franquista de la «anti España»: pero no habló de sangre y fuego. Es conocida la implicación de la Iglesia en la estructura política y económica (donaciones, negocios financieros...) de la Restauración: el *Catecismo Ripalda* (1927) considera el liberalismo «pecado gravísimo», pero permite leer de un periódico liberal las cotizaciones en bolsa. El

<sup>12</sup> Textos en MEC: *Historia de la Educación en España. II. De las Cortes de Cádiz a la Revolución de 1868*, Madrid, M.º de Educación, 1985, pp. 246-247; UTANDE, M.: *Planes de Estudio...*, p. 345; MEC: *Historia de la Educación en España. III. De la Restauración a la II República*, Madrid, M.º de Educación y Cultura, 1982, pp. 179-182.

<sup>13</sup> DÍAZ DE RUEDA, R.: *La Escuela de Instrucción Primaria ó colección de todas las materias que comprende la primera enseñanza conforme al plan vigente*, Valladolid, Cuesta y Compañía, 1850, pp. 288, 308; SANTACRUZ, P.: *España sobre todo. Páginas patrióticas para la infancia*, Madrid, Viuda e Hijos de Jaime Ratés, 1926, pp. 65-72. También SOLANA, E.: *Lecciones de Historia de España*, Madrid, El Magisterio Español, 1907, pp. 41-45; BALLESTER Y CASTELL, R.: *Nociones de Historia Universal*, Barcelona, 1929, pp. 138, 141-143; DALMÁU CARLES, J.: *Enciclopedia Cíclico Pedagógica. Grado Medio*, Girona-Madrid, Dalmáu Carles, Pla, 1936, pp. 365-378 se adscriben con matices al liberalismo, sin exaltar los principios ilustrados.

<sup>14</sup> MENÉNDEZ PELAYO, M.: *Historia de los heterodoxos españoles II. Protestantismo y sectas místicas. Regalismo y Enciclopedia. Heterodoxia en el siglo XIX*, Madrid, BAC, 1987, pp. 318-336, 387, 486, 671, 693, 822, 1036-1038; RUIZ AMADO, R.: *Historia de la Civilización*. Tomo I, *Civilizaciones pre-cristianas*. Tomo II, *Civilización Cristiana*, Barcelona, Editorial Librería Religiosa, 1924?, t. II, pp. 240, 259, 265, 282-283; GARMENDIA, V.: *La ideología carlista (1868-1876). En los orígenes del nacionalismo vasco*, Zarautz, Diputación Foral de Guipúzcoa, 1985, pp. 74, 81-90, 125, 130-138, 211-216, 322, 468-474, 477-484; VÁZQUEZ DE MELLA, J.: *Textos de doctrina política*, n.º 2, Madrid, Dirección General de Información. Publicaciones Españolas, 1953, pp. 45-48, 66, 73-79, 85, 93, 101-102, 113-114, 123, 143-145.

carlismo, sin renunciar a la violencia, se presenta a las elecciones, intenta un acercamiento a políticos más integrados en el sistema de la Restauración, «frente a los peligros de la izquierda de verdad»: «minimismo» de S. Minguijón, Partido Social Popular de V. Pradera...<sup>15</sup>.

La RO de 13 octubre de 1925 de M. Primo de Rivera va contra los profesores que hacen «propaganda» contra la Patria, la familia, la propiedad y la religión, «verdades que indeleblemente deben quedar grabadas» en los alumnos. Pero el Plan Callejo (1926) no ideologiza en sentido reaccionario: se limita a introducir en Bachillerato la asignatura «Historia de la civilización española en sus relaciones con la universal», en la línea de A. Ballesteros Beretta, símbolo de la historiografía profesional conservadora<sup>16</sup>.

Transacción hay también en manuales reaccionarios. *España y su historia* critica «los principios antirreligiosos de los filósofos franceses», pero ocupa su primera página una foto de Alfonso XIII, un monarca «liberal». *Nociones de Historia de España* recuerda los «disturbios» que ocasionó la Constitución de 1812 y da consejos morales alejados del concepto ilustrado de felicidad («No hay código tan hermoso para lograr la felicidad de los hombres como la doctrina cristiana»), pero recuerda que «hemos de gobernar nuestra Patria por medio de representantes que designamos en las elecciones». La *Historia de España* (FTD) sostiene las ideas de Menéndez Pelayo sobre la libertad de imprenta o posibilidad «de atacar lo divino y lo humano», la abolición de la Inquisición o triunfo de la «democracia» y la «francmasonería»... Pero el *Libro de España* (FTD), quizás por su mayor difusión en centros públicos, no polemiza con el liberalismo ni con los ilustrados, y no arrasa con todo el siglo XIX: sólo con los revolucionarios que gobernaron «algunas veces», en referencia al liberalismo más anticlerical<sup>17</sup>. La contrarrevolución no puede imponerse de modo totalitario porque se desenvuelve en el marco de un Estado liberal.

### 3. Las aportaciones del franquismo a la contrarrevolución

Tiene razón Manuela López Marcos: los tópicos franquistas ya están presentes en los manuales anteriores. Tiene razón C. P. Boyd: los valores que se inculcan a los alumnos de los colegios religiosos, en la Restauración y la República, subvertían los del Estado liberal. Pero el franquismo, como he intentado demostrar en otro lugar, no se limita a recoger la tradición nacionalcatólica y a rechazar la liberal: rompe con el nacionalcatolicismo de los conservadores de la Restauración; el Estado impone de forma totalitaria el integrista de los colegios religiosos; la

<sup>15</sup> Todos estos temas pueden verse en: BOTTI, A.: *Cielo y dinero...*, pp. 40-48; ÁLVAREZ JUNCO, J.: *Mater dolorosa*, Madrid, Taurus, 2001, p. 457; CANAL, J.: *El Carlismo*, Madrid, Alianza, 2000, pp. 211-280.

<sup>16</sup> Textos en MEC: *Historia de la Educación en España. III...*, pp. 216-217, 218-227.

<sup>17</sup> CALLEJA, S. (ed.): *España y su Historia. Álbum gráfico de los hechos más notables*, Madrid, 1915, p. 117; CALLEJA, S.: *Nociones de Historia de España*, Madrid, Saturnino Calleja, 1914, pp. 169, 181-185; FTD: *Historia de España. Segundo Grado*, Barcelona, Librería Católica Pontificia, 1916, pp. 191-194, 212-214; FTD: *El libro de España*, Barcelona, Editorial FTD, 1928, pp. 218, 261. En la misma línea, EDELVIVES: *Enciclopedia Escolar. Primer Grado*, Barcelona, Luis Vives, 1934, pp. 115, 126-127.

antifilosofía se hace más beligerante; la contrarrevolución, por primera vez, se impone sin ningún tipo de límites<sup>18</sup>.

*Toda la derecha se hace contrarrevolucionaria. Sublimación de la violencia*

Antes de 1936 el régimen liberal era el *limes* no traspasado por la antifilosofía; en 1936 el *limes* es franqueado por los bárbaros del «mueran los intelectuales». Antes de 1936 el nacionalcatolicismo tiene muchas versiones; en 1936 culmina un proceso que arranca con Alfonso XIII y la II República: el nacionalcatolicismo se hace estrictamente reaccionario y la antigua derecha liberal-conservadora se suma a la contrarrevolución.

En este proceso tienen un papel relevante ciertos hombres-puente que hilan el nacionalcatolicismo anterior y posterior a 1936. Ramiro de Maeztu entiende la Hispanidad como «sinfonía» rota en 1700 por la «superstición de lo extranjero» y la «revolución»: lo hispano y lo católico es incompatible con el universalismo ilustrado. En 1931 une en torno a *Acción Española* a la derecha no accidentalista (Calvo Sotelo, Primo de Rivera, Pradera, Pemán, Vigón...) con intención de acabar con la amenaza de revolución social creando un régimen reaccionario estable. Son los «totalistas» que incorporan en su proyecto al fascismo y rechazan el «gradualismo» de Acción Popular<sup>19</sup>. Jorge Vigón edita en 1933 una selección de textos de Menéndez Pelayo de que toman citas los autores de manuales franquistas. La *Historia de España* de J. M. Pemán, que también inspiró a autores de manuales, aún a las creencias históricas de la coalición vencedora que comparte una idea central: Ilustración, masonería, liberalismo y comunismo forman parte de un proceso que atenta contra las esencias de España<sup>20</sup>.

El franquismo pone en función el mecanismo persecutorio que define René Girard: las estructuras de poder detectan una amenaza social; atribuyen la traición a una minoría; convierten la «mayoría» en turba que ejecuta la voluntad divina, sacralizando así la violencia colectiva<sup>21</sup>. El único proyecto social del franquismo fue volver al pasado, borrando tres siglos de «decadencia». El nacionalcatolicismo que ha tenido un mínimo contacto con el liberalismo queda desprestigiado y se pone en práctica, por primera vez, el exterminio masivo de los «heterodoxos».

<sup>18</sup> LÓPEZ, M.: *El fenómeno ideológico del franquismo en los manuales escolares de enseñanza primaria (1936-1945)*, Madrid, UNED, 2001, p. 223; BOYD, C. P.: *Historia patria. Política. Historia e identidad nacional en España: 1875-1975*, Barcelona, Pomares-Corredor, 2000, pp. 112-116, 200-205; CASTILLEJO, E.: *Mito, legitimación y violencia simbólica en los manuales escolares de historia del franquismo (1936-1975)*, Madrid, UNED (Serie Manes), 2008.

<sup>19</sup> MAEZTU, R. de: *La defensa de la Hispanidad* (1934), cit. FRANCO, D.: *España como preocupación*, Madrid, Argos, 1980, pp. 334-344; MORODO, R.: *Los orígenes ideológicos del franquismo: Acción Española*, Madrid, Alianza, 1985; VILLACAÑAS, J. L.: *Ramiro de Maeztu y el ideal de la burguesía en España*, Madrid, Espasa Calpe, 2000, pp. 337-339; GIL PECHARROMAN, J.: «El conservadurismo alfonsino en la Segunda República», en TUSELL, J.; MONTERO, F. y MARÍN, J. M. (eds.): *Las derechas en la España contemporánea*, Barcelona-Madrid, Anthropos-UNED, 1997, pp. 215-216; JULIÁ, S.: *Historias de las dos Españas*, Madrid, Taurus, 2004, pp. 282-296.

<sup>20</sup> VIGÓN, J.: *Historia de España seleccionada en la obra del maestro (Marcelino Menéndez Pelayo)*, Valladolid, Cultura Española, 1938 (1933), pp. VII, X-XII; PEMÁN, J. M.: *La historia de España contada con sencillez*, Madrid, Escelicer, 1965, pp. 274 y ss.

<sup>21</sup> Explicación de la teoría de René Girard en HERRERO, J.: *Los orígenes del pensamiento...*, pp. 23, 401-415.

### *La contrarrevolución invade el discurso político*

El franquismo convierte la antifilosofía en discurso unívoco que invade los medios: no sólo justifican sus tópicos diarios tradicionalistas como *El Pensamiento Navarro* (EPN) sino mauristas como el *Diario de Navarra* (DN). Resulta ensordecedor el eco antifilosófico de la Iglesia, portadora de la «verdad total»<sup>22</sup>. Los discursos de Franco, arquetipo del militar (ideología militar), también están plagados de creencias reaccionarias: desde 1700 la historia de España para él es un elenco de desastres militares, ideológicos y políticos<sup>23</sup>.

Entre 1939 y 1943, los colaboradores de la *Revista de Estudios Políticos* (REP) y de *Escorial* mezclan falangismo y catolicismo reaccionario. C. Schmitt, colaborador también de esta revista, entiende la soberanía como decisión en situación de «excepción» no normalizada, que ataca directamente el concepto roussoniano<sup>24</sup>. Desde 1943, con una nueva situación internacional, a la nueva extrema derecha fascista se impone la vieja. W. Henneke sostiene la incapacidad de la ciencia para entender los designios divinos y rechaza la «degeneración intelectual» de la Ilustración: sólo la *Consacratio Mundi* medieval puede salvar al mundo del bolchevismo. El mismo rechazo al racionalismo y apelación a la «custodia de la Iglesia» vemos en M. García Morente y en otros artículos que hablan de la Ilustración como «época de la superficialidad y la ligereza»<sup>25</sup>.

La historiografía profesional también se somete a la contrarrevolución. Del XVIII se valoran la reformas que conservan la tradición, y se rechazan las ideas «disolventes». A la visión antiliberal de Pío Zabala o E. Aunós, se añade la de F. Suárez Verdaguer que legitima el reformismo dentro de la tradición. *El pensamiento europeo en el siglo XVIII* de Paul Hazard (publicado en España en 1946) habla de «proceso al cristianismo» y de crisis de la conciencia europea, condenada a la búsqueda de la verdad y de la felicidad<sup>26</sup>.

### *La contrarrevolución invade los aparatos educativos (1936-1962)*

Ministros, pedagogos y cargos ministeriales, en la *Revista Nacional de Educación* (RNE) u otros medios, difunden las creencias reaccionarias. Siendo J. M.<sup>a</sup> Pemán

<sup>22</sup> TELLO, J. A.: *Ideología y política. La Iglesia Católica española (1936-1959)*, Zaragoza, Pórtico, 1984, p. 102.

<sup>23</sup> Por ej. EPN, 18-III-1943, pp. 1, 4; EPN, 18-VII-1942, p. 5; EPN, 1-I-1956, p. 1.

<sup>24</sup> PORTERO, J. A.: «La Revista de Estudios Políticos (1941-1945)», en RAMÍREZ, M.: *Las fuentes ideológicas de un régimen (España 1939-1945)*, Zaragoza, Libros Pórtico, 1978, pp. 27-53; BROWN, J.: «El enemigo: paradojas del liberalismo y de la soberanía de Carl Schmitt», *Archipiélago*, n.º 56 (2003), pp. 59-68.

<sup>25</sup> HENNEKE, W.: «Visión cristiana de la historia», REP, n.º 69 (1955), pp. 23-30; GARCÍA MORENTE, M.: «Ideas para una filosofía de la Historia de España», RNE (octubre, 1942 [2]), pp. 29-100; PINTA, M. de la: «El sentido de la Cultura Española en el Siglo XVIII e intelectuales de la época», REP, n.º 68 (1953), pp. 79-114.

<sup>26</sup> PASAMAR, G.: *Historiografía e ideología en la postguerra española: la ruptura de la tradición liberal*, Zaragoza, Prensas Universitarias de Zaragoza, 1991, pp. 335-341; PASAMAR, G.: «La historiografía franquista y los tópicos del nacionalismo historiográfico español», *Studium*, n.º 5 (1993), pp. 27-30; HERRERO, J.: *Los orígenes del...*, pp. 19-21; MIGUEL, A. de: *Sociología...*, pp. 264-265; HAZARD, P.: *El pensamiento europeo en el siglo XVIII*, Madrid, Alianza, 1985, pp. 15-102, 404-406.

presidente de la Comisión de Cultura y Enseñanza (1936-1938), el jefe del Servicio de Enseñanza Primaria, Romualdo de Toledo, hila las «desviaciones» de la Ilustración y la ILE, «baldón y oprobio de nuestra civilización». Para el colaborador del ministro Pedro Sáinz Rodríguez (1938-1939), J. M. Pemartín, el progreso no es el avance de la razón, sino del espíritu: en las naciones más avanzadas (España) predomina el *homo spiritualis*, en las liberales el *homo sapiens*, y en las materialistas (Rusia) el *homo faber*. El ministro José Ibáñez Martín (1939-1951) considera la Iglesia «depositaria de la verdad», reivindica a Menéndez Pelayo y la pedagogía española frente a la europea<sup>27</sup>.

Con el ministro «comprensivo» Joaquín Ruiz Giménez (1951-1956), que, como Á. Herrera Oria, pretende ensamblar J. Ortega y Gasset y catolicismo, en la nueva *Revista de Educación (RE)*, A. Maíllo acepta la idea liberal-orteguiana de cambiar España con la educación, aunque ve mal sus ideas «poco beatas»<sup>28</sup>. Por tanto, personas relevantes del MEN asumen una versión de la Ilustración: lo útil frente a la Escolástica; conexión con el «liberalismo» orteguiano, previamente bautizado. El ministro Jesús Rubio (1956-1962) aparta a los «comprensivos». Excluida la posibilidad de integrar catolicismo y liberalismo, el debate en la *RE* se centra en la técnica y su relación con las humanidades, en un contexto de masificación de la enseñanza<sup>29</sup>.

#### *La contrarrevolución regula la asignatura de historia (1936-1962)*

Hasta 1943 la contrarrevolución se cubre con un velo falangista. Los Cuestionarios de este Plan (1939) que corresponden a la Ley de 1938 de Segunda Enseñanza exaltan el sentido «dignificador de la persona humana» del fascismo y del «Siglo de Oro», frente a la Ilustración, carente «de fundamento y de unidad moral», y marcan dos tradiciones duraderas: dicotomía «buena administración material» de Carlos III/«nefastas influencias enciclopedistas y masónicas»; Ilustración sólo como antesala de la revolución: «Génesis intelectual, política y económica de la Revolución francesa». Aunque la Ley de Ordenación de la Universidad (1943) utilice a veces una terminología falangista, su mensaje es esencialmente tradicionalista: las «influencias extrañas» y la «impiedad» del siglo XVIII rompen «nuestra unidad espiritual»<sup>30</sup>.

<sup>27</sup> TOLEDO, R. de: «La Institución Libre de Enseñanza y las Cortes», *EPN*, 26-VIII-1937, p. 3; TOLEDO, R. de: «Enseñanzas de la guerra en Asturias. De Jovellanos a Belarmino, pasando por Pedregal», *EPN*, 19-XI-1937, p. 1; PEMARTÍN, J.: *Qué es lo nuevo: consideraciones sobre el momento español actual*, Sevilla, Álvarez Zambrano, 1937, cit. MEC V: *Nacional-Catolicismo y Educación en España de posguerra, Textos y Documentos, I*, Madrid, Ministerio de Educación. Secretaría General Técnica, 1990, pp. 115-172; Discursos de J. Ibáñez Martín: *EPN*, 4-VI-1943, pp. 1, 4; *RNE* (1944 [2]), pp. 82-83; *RNE*, 55 (1945), pp. 11-34; *DN*, 27-VII-1949, p. 4.

<sup>28</sup> MAÍLLO, A.: «Las ideas pedagógicas de José Ortega y Gasset», *RE*, n.º 38 (1955), pp. 71-78.

<sup>29</sup> MAÍLLO, A.: «Humanidades y Humanismos», *RE*, n.º 66 (1957), pp. 14-18 propone una Escuela Primaria Superior que inculque «un nuevo humanismo» no reñido con lo cristiano, frente a los bachilleratos clásicos; VICUÑA, J.: «Una polémica sobre Humanidades», *RE*, n.º 66 (1957), pp. 9-14, al contrario, reivindica el modelo clásico y alerta contra el endiosamiento de la técnica del *homo technicus* deshumanizado.

<sup>30</sup> Cuestionarios 1939: CASTRO, M. de: *Legislación vigente de Educación Nacional referente a los Institutos Nacionales de Enseñanza Media*, compilada y seleccionada por..., Madrid, Artes Gráficas Barbieri, 1943, pp. 313-326; Ley 1943: *BOE*, 31 de julio, 1943, cit. MEC V-II: *Historia de...*, pp. 607-665.

La Ley de 1945 de Educación Primaria, en un contexto internacional preciso, significa el olvido del envoltorio falangista y el triunfo de la ACNP: la «gloriosa tradición pedagógica hispana» fue rota por el «cortejo exótico de frivolidades, de racionalismos y de impiedad» del siglo XVIII. Igualmente, los Cuestionarios Nacionales de Enseñanza Primaria (O. 6 feb. 1953), redactados por A. Maíllo en tiempos de Ruiz-Giménez, sobre el siglo XVIII recurren a la dicotomía «restauración interior» y material/«influencia francesa» y «expulsión de los jesuitas»<sup>31</sup>.

Los Cuestionarios de Bachillerato (O. 24 enero 1954), que obedecen a la Ley de 1953 de Ordenación de la Enseñanza Media y al nuevo Plan de Estudios (D. 12 jun. 1953), todos de Ruiz-Giménez, no por ser más lacónicos que los del primer bachillerato franquista resultan neutros. En el programa de 4.º de bachillerato se obvia la Ilustración, que se disuelve en «El siglo XVIII en Europa». El tema de 5.º curso «La Ilustración y la Revolución Francesa» concibe la Ilustración sólo como antecámara de la revolución. Los Cuestionarios de Bachillerato de 1957 (O. 5 de junio), de tiempos de J. García Mina, repiten los mismos tópicos<sup>32</sup>.

### *La contrarrevolución invade los manuales*

Los manuales de *Historia Sagrada* citan los «irreconciliables enemigos» de la Iglesia (ateísmo, racionalismo...) y los misionarios de salvación, el clero «que brilla por su ciencia, su piedad y sus virtudes», negando así la potencialidad de la razón para transformar un mundo acabado por Dios e interpretado por el clero<sup>33</sup>.

Los manuales de historia profana se mueven en los mismos parámetros. Los de *Bachillerato* valoran la Ilustración según criterio eclesial. Muchos se limitan a descalificar sus ideas «antirreligiosas», que se enseñorearon de la «aristocracia» y la «consiguiente corrupción de costumbres». EP Textos expresa muy bien la impotencia del hombre para transformar el futuro: «con orgullo de superhombre», «creyó que se bastaba así [*sic*] solo y podía prescindir de las enseñanzas sobrenaturales de la Iglesia».

Estos manuales gustan de hilar la «herejía» protestante (libre interpretación), los «errores» de la Ilustración y el marxismo: recalcan así que la «debacle» (la modernidad) surge de la infidelidad a la Iglesia. J. L. Asián no se olvida de «la desmedida confianza en la razón», «el sensualismo y el materialismo» de la Ilustración, o de que Rousseau, «extraviado por la herejía», «tuvo una vida amoral»: su supuesta vida inmoral y déficit síquico invalidaría sus teorías. Pero, a la vez, valora que Montesquieu o Beccaria pidieran leyes «más humanas». Vicens y Sobrequés distinguen entre «bienes positivos» de la Ilustración «en el orden científico y técnico» y los «negativos» en el «orden espiritual»: niega así el progreso indefinido y reivindica una atadura religiosa. Esta conocida dicotomía obedece al esquema eclesial «orden material»/«espiritual».

<sup>31</sup> BOE, 18-VII-1945, *Colección Legislativa*, 1944-1945, Madrid, Servicio de Publicaciones MEC, pp. 838-886; «Cuestionarios Nacionales para la Enseñanza Primaria», *Escuela Española*, Suplemento al n.º 648 del 9 de julio, 11 de julio de 1953, pp. 4, 45, 48-52.

<sup>32</sup> BOE, 10-II-1954, cit. UTANDE, M.: *Planes...*, pp. 493-499; *Colección Legislativa*, Servicio de Publicaciones MEC, 1954, pp. 23-52; BOE, 2 jul. 1957, cit. UTANDE, M.: *Planes de...*, pp. 534, 541-542.

<sup>33</sup> EDELVIVES: *Historia Sagrada*. 2.º *Bachiller*, Zaragoza, Luis Vives, 1951, pp. 271, 274, 276-277.

Toda la cultura se analiza según criterio eclesial: la ciencia de los siglos XIX y XX es imagen «de la inmensidad de Dios» (J. R. Castro): no existe una razón autónoma; la ciencia «resuelve muchos problemas pero crea dudas y entibia el sentimiento religioso» (Asián Peña). Teide lamenta los «ataques» a la Iglesia y no oculta su temor por el materialismo que niega «toda influencia espiritual». En términos parecidos hablan Guri, SM, Tejedor... La solución a la «crisis» contemporánea está en el mismo lugar que en la Historia sagrada: en la «luminosa doctrina» eclesial, en el «vigoroso pensamiento» de Menéndez Pelayo y «la filosofía católica española» (Balmes)<sup>34</sup>.

Los manuales de *Primaria* se limitan a descalificar el carácter «anticatólico», «materialista» y «malvado» de la Ilustración, y proponen como alternativa los apologistas o un «Estado totalitario cristiano» (Menéndez Reigada)<sup>35</sup>. Los maestros, por su parte, sólo aprenden lemas sobre «la filosofía disolvente» y «su enemiga furiosa contra la Iglesia», que ganó a muchos nobles «por el afán de parecer cultos»<sup>36</sup>.

### *Lo que tiene que añadir Falange*

Algunos autores han destacado el origen burgués de FE-JONS, la domesticación de FET y de las JONS, su política reaccionaria y su evolución doctrinal en un sentido tradicionalista<sup>37</sup>. Pero, dada su supuesta voluntad revolucionaria, Falange necesita distanciarse del integrismo. Para este fin, Falange recurre a la tradición liberal más aristocratizante: se agarra a las ideas de Joaquín Costa sobre la decadencia de España

<sup>34</sup> EP TEXTOS: *Compendio de Historia Universal de la Civilización, Cuarto Curso*, Madrid, Bibliográfica Española, s. f., pp. 188-191, 196, 199-201; EDELVIVES: *Geografía e Historia. Tercer Curso*, Zaragoza, Luis Vives, 1945, pp. 229, 262; CASTRO, J. R.: *Historia del Arte y de la Cultura, Quinto Curso*, Zaragoza, Librería General, 1954, pp. 272-276, 292-296; ASIÁN PEÑA, J. L.: *Nociones de Historia. Edades Moderna y Contemporánea*, Barcelona, Bosch, 1954, pp. 333-338; VICENS, J. y SOBREQÜÉS, S.: *Agora. Curso de Historia Mundial II. Edades Moderna y Contemporánea*, Barcelona, Teide, 1955, pp. 115-117, 162-170; FERNÁNDEZ MARCO, J. I.: *Historia Universal. Cuarto Curso*, Zaragoza, Hechos y Dichos, 1962, pp. 226, 279; GURI, A.: *Historia Universal. Cuarto Curso*, León, Everest, 1965, pp. 215, 279; ARENAZA, F. y GASTAMINZA, J. J.: *Historia Universal y de España, 4.º Curso*, Madrid, SM, 1965, pp. 222-223, 285-287; RUMEU DE ARMAS, A.: *Historia de España Moderna y Contemporánea (Con textos y documentos) II. Historia de España Contemporánea*, Salamanca-Madrid-Barcelona, Anaya, 1966, pp. 136-139, 267-268; TEJEDOR, J. I.: *Historia universal. Cuarto Curso*, Barcelona, Jover, 1968, pp. 223, 273, 280; COMAS, M.: *Historia Moderna y Contemporánea de España*, Barcelona, Sócrates, 1969, pp. 122-123, 195-196, 198.

<sup>35</sup> MENÉNDEZ REIGADA: *Catecismo patriótico español*, Salamanca, Establecimiento Tipográfico de Calatrava, 1939, p. 76; ORTIZ, E.: *Historia de España*, Palma de Mallorca, Gráficas Lulio, 1951, p. 86; TEXTOS SOLANA: *¡Adelante! Cuarto Curso (9-10 años)*, Madrid, Escuela Española, 1962, pp. 268, 273; SM: *Historia de España. Grado Elemental (apropiada para Ingreso)*, Madrid, SM, 1962, p. 102; PLADALMÁU: *Enciclopedia Escolar «Estudio». Libro Verde, Segundo Ciclo de Enseñanza Elemental*, Gerona-Madrid, Dalmáu Carles, Pla, 1962, pp. 470, 475, 477; ÁLVAREZ, A.: *Enciclopedia intuitiva, sintética, práctica. Grado de Iniciación Profesional*, Valladolid, Miñón, 1971, p. 797.

<sup>36</sup> SOLANA, E.: *Historia de España. Completada y puesta al día por Escuela Española*, Madrid, Escuela Española, 1941, pp. 159, 163-165.

<sup>37</sup> THOMAS, J. M.: *Lo que fue la Falange*, Barcelona, Plaza-Janés, 1999, pp. 65-67, 95; PAYNE, Stanley G.: *Franco y José Antonio. El extraño caso del Fascismo español. Historia de Falange y del Movimiento Nacional (1923-1977)*, Barcelona, Planeta, 1997, pp. 77, 151, 244-260; ELLWOOD, Sheelagh: *Historia de Falange Española*, Barcelona, Crítica, 2001, pp. 30-31, 41, 55, 157 y ss.; CHUECA, R.: «FET y de las JONS: La paradójica victoria de un fascismo fracasado», en FONTANA, J. (ed.): *España bajo el franquismo*, Barcelona, Crítica, 2000, pp. 60-77.

por la incapacidad rectora de las elites, y a las de J. Ortega y Gasset sobre las «grandes empresas» que mantienen la vitalidad nacional y el peligro de «las masas»<sup>38</sup>. Es una manera de justificar la jerarquía no con argumentos teológicos, sino «racionales».

Por eso la crítica a la Ilustración no la hace Juan Beneyto con argumentos teológicos, sino políticos: Rousseau rompe con la «relación tan española de cultura, historia y vida política»; A. Smith, con la «relación —tan española— de moral y economía»; Montesquieu, con «el principio esenciadísimo de la unidad de mando». Esa supuesta modernidad no hila con el deseo ilustrado de cambiar la historia, sino con el comunitarismo historicista: para P. Laín Entralgo, la «revolución social pendiente» debe hacerse «desde» la historia de España e incluso con la «incorporación entusiasta de la Iglesia», sinrazón paralela al uso indistinto de los términos «revolución» y «reconstrucción nacional»<sup>39</sup>.

Las ambigüedades imperan igualmente en los manuales de FEN. En su crítica a la Ilustración pueden recurrir al integrismo («materialismo» del «siglo de la impiedad y de la falsa ciencia»; el liberalismo niega «el pecado original»), al tradicionalismo («servilismo intelectual» y «afrancesamiento» de la «minoría»...), pero también utilizan argumentos recurrentes del Partido Único. Por prurito intelectual, recurren a los juristas del siglo XVI y XVII: la división de poderes niega su «necesaria» unidad; la soberanía nacional contradice la tradición española según la cual Dios da el poder «a los reyes por mediación del pueblo». No proponen la mediación del clero, pero sí del pensamiento contrarrevolucionario, aunque simulando distanciamiento (el tradicionalismo es «inactual»), y hacen una particular lectura de Menéndez Pelayo y su «original intento de superación» de racionalistas y reaccionarios tomistas, para volver a ser como en «la época imperial: católicos, españoles y modernos»<sup>40</sup>. Es decir, Menéndez Pelayo no es modelo reaccionario y escolástico, sino «moderno», como Falange.

#### 4. La antifilosofía en los tiempos de la tecnocracia y del Vaticano II

Tras la llegada al poder en 1957 de los tecnócratas del *Opus Dei*, se inicia una etapa de crecimiento capitalista con profundos desequilibrios. Dos ideologías

<sup>38</sup> COSTA, J.: *Oligarquía y caciquismo. Colectivismo agrario y otros escritos*, Madrid, Alianza, 1984, pp. 30-32; ORTEGA Y GASSET, J.: *España invertebrada. Bosquejo de algunos pensamientos históricos*, Madrid, Espasa Calpe, 1977, pp. 129-147; ORTEGA Y GASSET, J.: *La rebelión de las masas*, Madrid, Castalia, 1998, pp. 313-325.

<sup>39</sup> BENEYTO, J.: *El Nuevo Estado Español. El régimen nacionalsindicalista ante la tradición y los nuevos sistemas totalitarios*, Cádiz, Biblioteca Nueva, 1939, cit. RODRÍGUEZ PUÉRTOLAS, J. L.: *Literatura fascista española. 2. Antología*, Madrid, Akal, 1986-1987, p. 356; LAÍN, P.: *Los valores del Nacionalsindicalismo*, Madrid, Ed. Nacional, 1941, pp. 9, 85, 107-108.

<sup>40</sup> SECCIÓN FEMENINA: *Lecciones de Historia de España*, Madrid, Gráficas Imperium, s. f., pp. 29, 61, 64; SECC. FEM.: *Formación Política. Lecciones para las Flechas*, Madrid, I.G. Magerit, s. f., pp. 59, 155; RODRIGO SOSPEDRA, A.: *Valores encarnados y defendidos por España a lo largo de su historia (FEN, 3.º Bachiller)*, Madrid, Delegación Nacional del Frente de Juventudes, 1954, pp. 25-27; MENDOZA, J. M.: *Formación del Espíritu Nacional, Cuarto Curso*, Madrid, Xalco, 1954, pp. 45-46, 67-69, 109-123, 133, 135, 137, 147; SECC. FEM.: *Formación Política. Quinto Curso Bachillerato. Interpretación política de la Historia*, Madrid, 1955, pp. 49, 53-55, 71; SECC. FEM.: *Formación Política. Texto de Nacionalsindicalismo, 4.º Curso*, Madrid, Sección Femenina, 1955?, p. 39.

corren paralelas a este proceso: tecnocracia y Vaticano II. G. Fernández de la Mora concibe la historia, al igual que A. Smith, como ascenso de la barbarie al capitalismo y reduce la religión a lo privado y las ideologías «al almacén de las curiosidades mentales»: lo que importa es que el Estado, gestionado por especialistas, sea un «instrumento» para el progreso; es indiferente el sistema político<sup>41</sup>. Si lo que importa es el futuro, el comunitarismo asociado a la religión o a la utopía retroactiva del tradicionalismo queda en segundo plano. Su menor dogmatismo antiliberal y la reducción de la religión a lo privado determinan una valoración menos negativa de la modernidad.

El Vaticano II, frente a los anatemas del pasado, asume valores ilustrados: «progreso», «dignidad de la persona», «igualdad entre los hombres», «libertad civil y religiosa», «participación» de los «ciudadanos» en «la elección de los gobernantes»... Pero esa participación tiene que ver con el liberalismo, no con el republicanismo: niega la concentración del capital que, supuestamente, tiende a «diversificarse»; propone «soluciones pacíficas» para solucionar conflictos dentro del sistema: se niega la alternativa<sup>42</sup>. El «liberalismo» vaticano es coherente con el menor dogmatismo antiliberal de la tecnocracia. Ambos contribuyen al cambio, a crear un nuevo discurso al que la enseñanza de la historia debe adecuarse.

### *La coalición y los intelectuales entre la utopía retroactiva y el futuro*

En las creencias históricas de la coalición desde los años 60 se mezclan arcaísmos y tecnocracia. Franco reduce las referencias al pasado, aumenta el peso dado al presente y al futuro, y llega a considerar las ideologías «soluciones de emergencia para las masas»<sup>43</sup>. En personajes destacados del régimen franquista se abre paso una salida próxima al modelo de la Restauración: el «neocanovismo» menos beligerante con el liberalismo<sup>44</sup>. Sólo el carlismo se mantiene fiel a la utopía retroactiva de los Austrias<sup>45</sup>.

Intelectuales tradicionales, como C. Stoetzer, que colaboran en la *Revista de Estudios Políticos* se aferran al integrismo. Pero los orgánicos recogen las aspiraciones de las clases ascendentes: G. Prieto reconoce cierto fracaso del tradicionalismo; M. Sassot Cañadas se apunta al «européismo», lo que no implica la recuperación del liberalismo, pues Europa no debe suponer cambios en el régimen...<sup>46</sup>.

<sup>41</sup> FERNÁNDEZ DE LA MORA, G.: *El crepúsculo de las ideologías*, Madrid, Salvat-Alianza, 1971, pp. 11-13, 17-20, 26-27, 96, 105-107, 111-120, 129, 139, 156.

<sup>42</sup> Constitución «Gaudium et Spes», *Documentos del Vaticano II. Constituciones, Decretos, Declaraciones*, Madrid, BAC, 1986, pp. 208, 211, 224-225, 230, 263, 271-274, 276, 279, 282-297.

<sup>43</sup> Mensajes en *EPN*, 31-XII-1961, pp. 1, 5; *EPN*, 1-1-1963, pp. 1, 9-10; *EPN*, 19-VI-1962, pp. 1-5. SABÍN, J. M.: *La Dictadura...*, p. 38.

<sup>44</sup> GARCÍA SAN MIGUEL, L.: *Teoría de la Transición*, Buenos Aires, Ciudad Argentina, 1996, pp. 77-78.

<sup>45</sup> Por ej.: CASARIEGO, J. E.: «Ideología carlista», *EPN*, 30-VIII-1970, p. 10; GAMBRA, R.: «¿Qué es ser integrista?», *EPN*, 14-VIII-1970, p. 6; GAMBRA, R.: «Regímenes coherentes y regímenes híbridos», *EPN*, 4-1-1975, p. 3.

<sup>46</sup> STOETZER, C.: «El influjo del utilitarismo inglés en América Latina», *REP*, n.º 143 (1965), pp. 162-192; PRIETO, G.: «El pensamiento político del doctrinarismo neocatólico español», *REP*, n.º 158 (1968), pp. 43-59; SASSOT CAÑADAS, M.: «Actitud española ante la integración europea», *REP*, n.º 158 (1968).

También la historiografía sufre cambios. J. Vicens Vives es favorable a una historia «racional». Se rehabilita la contemporaneidad, pero no faltan trabajos como los de M. C. Laboire que hablan de la «osadía» de los «filósofos engréidos», del «confusionismo» derivado de la «multiplicidad de partidos»... El manual de Palacio Atard, usado en las universidades durante mucho tiempo, mantiene la dicotomía sobre «la dulcificación de las costumbres» y «la desorientación del hombre» que supuestamente significa la Ilustración<sup>47</sup>.

### *Los cambios llegan al Ministerio de Educación*

Con Manuel Lora Tamayo (1962-1968), en la *RE* se impone la idea de que la educación debe aunar técnica y un «nuevo humanismo» cristiano: el progreso no puede traspasar los márgenes del comunitarismo católico<sup>48</sup>. El interés por conjugar comunitarismo y futuro, que recuerda al «liberalismo doctrinario», se observa también en muchos mediadores curriculares. En las Conversaciones entre Francia y España (1961-1962) para revisar los manuales de historia, la delegación española reivindica la Ilustración española y la Constitución de Cádiz, pero afirma que habría que señalar a los alumnos franceses «la significación europea» de Donoso<sup>49</sup>.

Siendo ministro J. L. Villar Palasí (1968-1973), Juvenal de la Vega, al plantear los objetivos de la EGB, alude a valores ilustrados (educar al «ciudadano», potenciar el «espíritu crítico») y cita la Declaración de Derechos, pero parangonándola con el Fuero de los Españoles, y sin olvidar el comunitarismo: la asignatura de historia debe hacer una «referencia especial al “hombre español”» y su «ímpetu histórico y subhistórico que viene actuando desde los orígenes, sin descanso, hasta nuestro días, con el empeño de forjar una perfecta unidad nacional española»<sup>50</sup>. Derechos, progreso, crítica... no evitan la vuelta al punto de partida: el inmemorial ímpetu joseantoniano de la nación española.

### *La regulación de la historia no suelta amarras a la razón ilustrada*

«Modernidad» y comunitarismo conviven en la regulación de la historia hasta el final del régimen. Los Cuestionarios de Primaria (O. 8 jul. 1965) diluyen la Ilustración en temas como «La Casa de Borbón y la influencia francesa». En el plan de Bachillerato Elemental de 1967, la Ilustración es sólo la antesala de la revolución. Los Cuestionarios de Educación Cívica de Primaria (1965) y de FEN de

<sup>47</sup> VICENS, J.: *Aproximación a la Historia de España*, Madrid, Salvat-Alianza, 1970, pp. 21-22, 31; VICENS, J. (dir.): *Historia social y económica de España y América*, Barcelona, Vicens, 1977 (1972), pp. XII, XV, XIX; LABOIRE, M. C.: «Navarra ante el constitucionalismo gaditano», *Príncipe de Viana*, n.º 112-113 (1968), pp. 273 y ss.; PALACIO ATARD, V.: *Edad Moderna. Historia Universal*, Madrid, Espasa Calpe, 1970, t. IV, pp. 615-628.

<sup>48</sup> PÉREZ RIOJA, J. A.: «Educación y desarrollo económico, I», *RE*, n.º 158 (1963), pp. 123-127; PÉREZ RIOJA, J. A.: «Educación y desarrollo económico, III», *RE*, n.º 160 (1964), pp. 50-53.

<sup>49</sup> UNESCO: «Conversaciones francoespañolas para la revisión bilateral de los Manuales de Historia, organizadas por las Comisiones Nacionales de la UNESCO de España y Francia», *RE*, n.º 149 (1962), pp. 136-145.

<sup>50</sup> VEGA, J. de la: «El contenido de la nueva educación básica», *RE*, n.º 202 (1969), pp. 13, 14, 19.

Bachillerato (1967) hablan de «igualdad», «división de funciones» (no de poderes), «Declaración universal de los derechos del hombre»... para explicar las Leyes Fundamentales<sup>51</sup>.

El comunitarismo no cesa en la LGE de 1970. Su lenguaje no es sólo técnico: conserva categorías culturales («el concepto cristiano de la vida y en la tradición y cultura patrias», «sentido de pertenencia a la comunidad local, nacional e internacional») y «garantiza los derechos de la Iglesia católica en materia de educación»<sup>52</sup>.

El Área Social de EGB, regulada en 1971, debe estimular «el sentido de pertenencia activa a la comunidad nacional», ahora compatible con el «internacional», y la participación «en la realización del bien común». El tema «La época “Ilustrada”» minimiza su impacto ideológico con subtítulos como «Revolución agrícola e industrial». Educación Cívica simula la «división de poderes» (ya no «funciones») y la «participación de los españoles»: el universalismo sufre el marcaje comunitarista de la nación, la Iglesia y el «Movimiento». En Segunda Etapa hay un tema sobre las «corrientes de pensamiento» y la crítica ilustrada al Antiguo Régimen<sup>53</sup>.

Con Cruz Martínez Esteruelas (1974-1975), quizás por el miedo a la protesta, se acentúa el comunitarismo. Las Orientaciones para Educación Permanente de Adultos conciben «la familia, la comunidad y la nación como las tres estructuras básicas en que se desenvuelve la vida social del hombre» y ponen adjetivos a principios ilustrados como la libertad: se habla de «libertad bien entendida». Igualmente, la Formación Humanística (FP) entiende que en la historia, y en concreto en el siglo XVIII, se produce una lucha entre la razón y la fe en que parece imponerse la primera al exigir el tratamiento de «La permanente insatisfacción del hombre. Su ansia de trascendencia»<sup>54</sup>.

La Ilustración en el programa de 1.º de BUP, Historia de las Civilizaciones, prescinde de referentes religiosos y se enmarca en el progreso occidental: «revolución científica» barroca, «la Ilustración. La crítica y los nuevos planteamientos», «el auge de la ciencia y de la técnica»<sup>55</sup>.

### *La antifilosofía en los manuales: la autonomía de la razón (en lo profano) y actitud reverencial por la institución y pasado eclesial*

Blasco Cea, Tejedor, SM, Bagué-Vicens del *Plan de Bachillerato de 1967* mantienen la perspectiva integrista. Vicens Vives, en cambio, habla con entusiasmo del interés de la Ilustración por descubrir «la naturaleza», del «derecho a la felicidad», del «culto al progreso», la «fe en el hombre y en la humanidad»... La tergiversación no deriva del integrismo —razón y fe se separan como mandan Vaticano II y

<sup>51</sup> *Cuestionarios de Enseñanza Primaria de 1965*, Madrid, Magisterio Español, 1968, pp. 152-154, 168; BOE, 30 junio, 1967, *Colección Legislativa*, 1967, pp. 1020-1073.

<sup>52</sup> *Ley General de Educación y disposiciones complementarias*, Madrid, Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia y Boletín Oficial del Estado, 1976, pp. 54, 65.

<sup>53</sup> «Educación Básica. Nueva Orientación pedagógica», *Vida Escolar*, n.º 124-126 (1970-1971), pp. 40, 92-99, 107-120; «Orientaciones pedagógicas para EGB, aprobadas por orden de 6 de agosto de 1971», *Vida Escolar*, n.º 128-130 (1971), pp. 27-31.

<sup>54</sup> EPA: O. de 14 de febrero de 1974, cit. *Ley General de...*, pp. 476-499; FP I: O. 13 de julio de 1974, cit. *Colección Legislativa*, Servicio de Publicaciones, MEC, 1974, pp. 920 y ss. FP II: O. 13 de setiembre de 1975. *Colección Legislativa*, Servicio de Publicaciones, MEC, 1975, pp. 981 y ss.

<sup>55</sup> BOE, n.º 93, 18 abril, 1975, p. 8060.

tecnocracia—, sino de la ocultación (muy duradera) del conflicto entre filosofía ilustrada y antifilosofía eclesial.

Con la tecnocracia, los manuales integristas también exaltan el «progreso técnico», pero hablan de «falta de valores espirituales» y «crisis de nuestro tiempo», concluyendo que el racionalismo no resuelve «los problemas más arduos de la filosofía», mientras la Escolástica renovada «devuelve a la filosofía su máxima dignidad», y la Iglesia salva la «desorientación reinante» (Bagué-Vicens). La Escolástica se sigue presentando como la tabla de salvación frente a la modernidad. Teide o Vicens Vives, en cambio, recuperan la compatibilidad entre cristianismo y liberalismo, la «línea de fructífera libertad proclamada por el Concilio Vaticano II», pero se impone el olvido: se exaltan los nuevos valores sin romper con el pesimismo antropológico (ante el «oscuro panorama» del siglo XX «se alza la voz de la Iglesia»), y a los Papas del Concilio sin cuestionar el integrismo de los anteriores (Vergés, Vicens Vives)<sup>56</sup>.

Los manuales de FEN del Plan de Bachillerato de 1967, para enjuiciar la Ilustración, siguen utilizando al Padre Vitoria (Dios entrega el poder a la comunidad, no se puede «dividir lo indivisible»), pero proponen una «coordinación de funciones». Para esta actualización, A. Ferrer recurre a un J. A. Primo de Rivera oculto hasta ahora que reconocía los «logros muy valiosos» del «nefasto» liberalismo, «la igualdad ante la ley y la abolición del privilegio». Los manuales de FEN en los años 50 no prescinden del tradicionalismo; en los 70 de la necesidad de legitimar la Ley Orgánica. Periclitado el nacionalsindicalismo «revolucionario», Borrajo, Ferrer o Mascaró hablan de la «participación» y «dignidad humana» defendidas por Juan XXIII y Pablo VI<sup>57</sup>.

No hay cambios en los manuales de EGB (LGE) anteriores a 1975, fieles, salvo Vicens, a un rancio integrismo, paralelo al frenazo de Martínez Esteruelas<sup>58</sup>.

## 5. ¿Recuperación de los valores ilustrados desde la Transición?

Con la Transición el discurso de los medios se llena de valores ilustrados (libertad, igualdad, derechos humanos...), aunque sigan vigentes valores comunitaristas

<sup>56</sup> BLASCO, J.: *Historia Moderna y Contemporánea Universal y de España*, Madrid, Bruño, 1969, pp. 120, 157, 163, 174, 181, 217, 225; TEJEDOR, J. I.: *Historia Moderna y Contemporánea Universal y de España*, 4.º *Bachiller*, Barcelona, Casals, 1970, pp. 146-148; 235-236, 277-280; VERGÉS, O.: *Cives. Historia Moderna y Contemporánea*, 4.º *Curso Bachiller*, Barcelona, Teide, 1970, pp. 152-154, 300, 302; GASTAMINZA, F. y ARENAZA, I.: *Historia de España y Universal*, 4.º *Curso Bachiller Elemental*, Madrid, SM, 1970, pp. 149, 153, 305; FERNÁNDEZ, A. y ORTEGA, R.: *Demos II. Historia Universal. Moderna y Contemporánea. Cuarto Curso de Bachillerato*, Barcelona, Vicens Vives, 1972, pp. 116-117, 199, 244-246, 249, 254; BAGUÉ, E. y VICENS, J.: *Ars. Historia del Arte y de la Cultura*, Barcelona, Teide, 1974, pp. 202-203, 232-235; SAÍZ, V. y ARENAZA, J. J.: *Historia del Arte y de la Cultura*, 6.º *Bachiller*, Madrid, SM, 1975, pp. 188-191, 212-213, 224-226.

<sup>57</sup> MASCARÓ, J.: *Participación y convivencia*, 4.º *Curso Bachiller*, Madrid, Doncel, 1971, pp. 40-41; FERRER, A.: *Estructura Social y política*, 5.º *Bachiller*, Madrid, Doncel, 1973, pp. 9, 73-79, 86-87, 101-103; BORRAJO, E.: *Política social II. Sexto Curso Bachiller*, Madrid, Doncel, 1974, p. 88.

<sup>58</sup> VÁZQUEZ GÓMEZ, J. y otros: *Ciencias Sociales*, 8.º *EGB*, Barcelona-Madrid, Prima Luce, 1974, pp. 284-285, 132; ROIG, J. y otros: *Orbe. Área Social. Geografía e Historia*. 7.º *EGB. Cuaderno de fichas*, Barcelona, Vicens Vives, 1974, p. 318; FRADEJAS, C.: *Ciencias Sociales. Historia*, Madrid, Salma, 1975, 1975, p. 20; RASTRILLA, J.: *Historia Universal y de España. El Mundo Contemporáneo*, 8.º *EGB*, Madrid, SM, 1975, pp. 9-12, 90-91.

relacionados con la Iglesia, el nacionalismo español, los nacionalismos periféricos... La misma promiscuidad se produce en la legislación educativa y en los manuales.

Desde 1975, entre los manuales que obedecen a la LGE, J. A. Gallego o SM (1.º BUP) contemplan la Ilustración desde el integrismo y una actitud reverencial hacia un pasado inamovible: «extremada confianza en la inteligencia del hombre», «sectarismo», «crisis de las conciencias»... Pero la mayoría de los católicos (SM, 3.º BUP, J. M. Gutiérrez, FP), ante el cambio político, asumen ciertos valores del Vaticano II ocultando la intransigencia eclesial hacia la Ilustración —como hacían Teide o Vicens Vives del Plan de Bachillerato de 1967—, o inventando un espíritu antiburgués en la Iglesia para justificar su rechazo a la misma (J. M. Rodríguez Gordillo).

La nostalgia liberal de algunas editoriales ahora se transforma simplemente en tradición liberal, aunque caigan en la trampa eclesial. Vicens (1.º BUP) conecta con la «razón», «progreso», «derecho a ser feliz» ilustrados, pero no explica las razones del ataque «tremendamente demoledor» de Voltaire a la Iglesia. Vicens (3.º BUP) formula enunciados así: «Radicalización del pensamiento ilustrado: Deísmo y Ateísmo». E. Centeno, J. Martín, J. Álvarez Osés o F. Cisneros, más alejados de la mediación eclesial, asocian aunque sea ligeramente a la Iglesia con sometimiento intelectual, explican su oposición al racionalismo ilustrado y el trasfondo sociológico de la Ilustración: avanzan algo más hacia el republicanismo, por cuanto evidencian un sometimiento (el eclesial)<sup>59</sup>.

La LOGSE (1990) planea tres objetivos ilustrados: «capacidad para ejercer de manera crítica la libertad, la tolerancia y la solidaridad» (Preámbulo); valoración crítica de «las creencias, actitudes y valores básicos de nuestra tradición y patrimonio cultural» (art. 19) y de «las realidades del mundo contemporáneo» (art. 26). Éstos se frustran en su normalización posterior, que alimentan el comunitarismo. Por ejemplo, el Decreto Foral 67/1993 de 22 de febrero sobre el currículo navarro en la ESO concede «especial importancia» a que los alumnos desarrollen actitudes de «pertenencia al territorio más próximo», a «España como una realidad distintiva», y que «se desenvuelvan con autonomía en la sociedad en la que viven»<sup>60</sup>:

<sup>59</sup> GARMENDIA, J. A. y RASTRILLA, J.: *Historia de las Civilizaciones*, 1.º BUP, Madrid, SM, 1975, pp. 265-266; FERNÁNDEZ, A. y otros: *Occidente. Historia de las Civilizaciones*, 1.º BUP, Barcelona, Vicens Vives, 1975, pp. 184-187, 270-275; GARMENDIA, J. A. y RASTRILLA, J.: *Formación Humanística 1*, FP 1, Madrid, SM, 1976, pp. 141, 160-162; GALLEGO, J. A. y otros: *Historia de las Civilizaciones*, 1.º BUP, Madrid, Magisterio, 1976, pp. 217-219, 239, 278-280; CENTENO, E. y otros: *Historia de las Civilizaciones*, 1.º BUP, Madrid, Santillana, 1976, pp. 277-281, 412-416, 426; MARTÍN, J. y otros: *Historia de las Civilizaciones*, 1.º BUP, Madrid, Silos, 1978, pp. 179-180, 221, 267-270, 274-275; RODRÍGUEZ GORDILLO, J. M. y otros: *Código 1. Historia de las Civilizaciones y del Arte*, 1.º BUP, Madrid, Bruño, 1978, pp. 231, 323; GARMENDIA, J. A. y GARCÍA, P.: *Geografía e Historia de España y de los países hispánicos*, 3.º BUP, Madrid, SM, 1978, p. 175; BALANZÁ, M. y otros: *Ibérica. Geografía e historia de España y de los Países Hispánicos*, 3.º BUP, Barcelona, Vicens Vives, 1979, p. 172; GUTIÉRREZ, J. M. y otros: *Formación humanística 2*, FP 1, Zaragoza, Luis Vives-Edelvives, 1982, pp. 37, 131, 256-257; CORONAS, L. y GÓMEZ, R.: *Mundo y Sociedad*, 8.º EGB, Madrid, Magisterio, 1985, pp. 98-99; ÁLVAREZ OSÉS, J. y otros: *Historia de las Civilizaciones y del Arte*, 1.º BUP, Madrid, Santillana, 1990, pp. 208-213; CISNEROS, F. y otros: *Historia del Mundo Contemporáneo. Introducción al trabajo universitario*, COU, Madrid, Ecir, 1995, pp. 62-65.

<sup>60</sup> La LOGSE, *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo. Educación Infantil. Educación Primaria. Educación Secundaria Obligatoria*, Barcelona, EDEBÉ, 1992, pp. 5, 19, 21; *Decreto Foral de 22 de febrero por el que se establece el currículo de ESO en Navarra*, BON, 14 de mayo de 1993, pp. 16, 20, 21 especialmente.

queda anulada la alternativa. Seguramente, no es ajeno a este fenómeno el neconservadurismo global de los años 90, que ejerce una influencia decisiva en la política educativa española con los gobiernos del PP<sup>61</sup>.

Entre los manuales católicos que obedecen a la LOGSE, Almadraba cita el anticlericalismo de Voltaire, sin explicar el clericalismo; ilustra las ideas de La Mettrie con una muñeca autómatas (se entiende que sin «alma»); identifica la Ilustración con «la falta de valores colectivos», que llevan a la búsqueda de un «complemento ético» en la virtud romana, en la línea de Paul Hazard (que no cita); y ve como su resultado más peligroso el surgimiento de «un monstruo deforme», la revolución: la salvación está en los valores eclesiales erosionados por la filosofía. Para Everest, Voltaire predica la tolerancia «con tal vehemencia que él mismo resulta escasamente tolerante», argumento que hace repetir a los alumnos contestando a preguntas retóricas que sólo exigen asentimiento: «¿Cuál es la contradicción más evidente en Voltaire? Analiza si tú mismo/a caes en ella alguna vez, o frecuentemente. Si es así, ¿debes tomar decisiones para evitarlo?». La clase de historia incluye, por tanto, confesión y propósito de la enmienda. El moralismo impregna también el análisis de la «biografía contradictoria» de Rousseau («Busca datos sobre ella que justifiquen esta afirmación»: el alumno comprobará que su vida no demuestra la bondad natural, sino el pecado original) y de la Ilustración, que «había desposeído al hombre de los recursos de la fe, la moral...»: no cabe otra moral que la cristiana, ni siquiera la kantiana. SM de 1.º de Bachillerato, en que colabora J. Tusell, oculta el ateísmo, el deísmo, la crítica a la Iglesia y sus razones, y usa una terminología eclesial: habla de «razón humana» —¿hay otra?— y señala que la Ilustración «no solía preocuparse de las razones últimas de la existencia humana», convirtiendo así a la búsqueda de Dios por la razón que hace la Escolástica en utopía retroactiva<sup>62</sup>.

Si los manuales liberales de la Restauración olvidaban la Ilustración, ahora la identifican con liberalismo económico y político, conforman el presente, y no evidencian el choque entre modernidad e Iglesia<sup>63</sup>. Las editoriales no quieren «polémicas»; los autores se autocensuran: no se entiende, si no, que el liberal J. Tusell firme un libro de SM con tantos olvidos y expresiones de sacristía. Más información da Vicens sobre los cambios «en la forma de pensar» en los siglos XVII y XVIII, la razón y la duda cartesiana como base para el análisis social, el altruismo base de la convivencia, los límites eclesiales a la Ilustración española... Pero falta

<sup>61</sup> PUELLES, M.: «La influencia de la nueva derecha inglesa en la política educativa española (1996-2004)», *Historia de la Educación*, n.º 24 (2005), pp. 229-253.

<sup>62</sup> CORDERO, J. E. y GONZÁLEZ, J. A.: *Historia del mundo contemporáneo, 1.º Bachillerato*, Madrid, Almadraba, 2003, pp. 43-54; GONZÁLEZ, R. y otros: *Ciencias Sociales. Geografía e Historia, 2.º Ciclo ESO*, León, Everest, 1998, pp. 117-119; TUSELL, J. y otros: *Historia del mundo contemporáneo, 1.º Bachillerato*, Madrid, SM, 2002, pp. 27-29. Vacíos semejantes en: SANTACANA, J. y ZARAGOZA, G.: *Milenio. Ciencias Sociales. Historia, 4.º ESO*, Madrid, SM, 2003, pp. 94-95; SANTACANA, J. y ZARAGOZA, G.: *Historia, 2.º Bachillerato*, Madrid, SM, 2003, pp. 134, 141; PRIETO PRIETO, J.: *Historia, 2.º Bachillerato*, Madrid, Bruño, 2000, pp. 63-65.

<sup>63</sup> CABALLERO, J. M.ª y otros: *Historia, 4.º ESO*, Madrid, Santillana, 2005, p. 99; VILLARES, R. y BAHAMONDE, A.: *Historia del Mundo Contemporáneo, 1.º Bachillerato*, Madrid, Santillana, 1996, p. 34; FERNÁNDEZ, M.ª Teresa y otros: *Ciencias Sociales. Segundo Ciclo ESO*, Madrid, McGraw-Hill-Interamericana de España, 1999, pp. 77-81; PRATS, J. y otros: *Historia del Mundo Contemporáneo, 1.º Bachillerato*, Madrid, Anaya, 2002, pp. 39-40.

la explicación de los procedimientos eclesiales, del sentido que daban los ilustrados a «los principios de libertad y de igualdad de todos los seres humanos», de la movilidad social «según la valía e inteligencia de cada uno». Akal, que explica el choque de trenes entre Iglesia e Ilustración, sigue sin citar a los ateos, mientras Voltaire sólo era un admirador de la «libertad religiosa» de Inglaterra<sup>64</sup>.

## 6. Usos públicos del mito

Si la historiografía no desplaza al mito es porque éste sigue siendo útil para legitimar algo. El discurso se transforma cuando se convierte en anacrónico y ya no es pertinente para la legitimación: lo mismo ocurre en la Escuela (Ogburn). Ello es así porque la historia puede comportarse como un discurso «histórico-político» (Foucault)<sup>65</sup>.

Ha sido claro el dominio de la *visión comunitarista* de la Ilustración, que nos ha intentado convencer de que «la razón humana» (supuestamente existe otra «divina») no puede diseccionar comunidades «naturales» ya acabadas: sociedad, España, la Iglesia con sus dogmas, creencias sociales y políticas, historia, jerarquías... Para la antifilosofía el mundo no puede cambiarse: argumento útil para los privilegiados, la Iglesia y el engaño y pasividad de la masa. Ese determinismo o pesimismo antropológico, basado en el pecado original, ha demostrado gran versatilidad. Antes de 1936, era proclive a la transacción con la monarquía católica y «liberal». Con la «Victoria», la contrarrevolución se impone de forma totalitaria: la derecha tradicional asume dogmas carlistas y falangistas. Con la tecnocracia y el Vaticano II, el comunitarismo suelta el fardo reaccionario: se valora que la Ilustración potencia la ciencia, la libertad, la igualdad... pero Voltaire y el ateísmo no son soportables. Con la Transición, la derecha tradicional, olvidada de sus alianzas del pasado, se encuentra consigo misma; respetados sus intereses de clase, se reconcilia con la democracia. Pero las editoriales católicas, asumido una suerte de liberalismo, ocultan el pasado de la Iglesia, siguen hablando de los peligros de la razón para la conciencia y para la moral y convirtiendo la historia en catequesis.

La lección más perversa es que hay verdades impenetrables a la razón y, por tanto, inamovibles. Es la *agoge*, la educación de los lacedemonios, basada en la obediencia y la uniformidad. La *tradición liberal* en España, muy pusilánime, muestra la actitud del ateniense Cimón: no quiere el enfrentamiento con Esparta, sino la alianza, por si requiere de su ayuda para hacer frente a la revolución social. El «liberalismo doctrinario» no procedía tanto de la Ilustración, como de la creencia en una comunidad española determinada por el catolicismo y el equilibrio libertad (Cortes) - autoridad (rey), que había que acomodar a los nuevos tiempos... sin revolución. Por eso, antes de 1936, autores «liberales» (E. Solana, R. Ballester)

<sup>64</sup> FERNÁNDEZ GARCÍA, A. y otros: *Tiempo. Ciencias Sociales*, 3.º ESO, Barcelona, Vicens, 1997, pp. 18-28. GONZÁLEZ, M. C. y CABEZALÍ, E.: *Historia del Mundo Contemporáneo*, 1.º Bachiller, Madrid, Akal, 2002, pp. 49-52. Visión parecida: GARCÍA ALMIÑANA, E. y otros: *Historia*, 4.º ESO, Valencia, Ecir, 2003, pp. 72-75; GARCÍA ALMIÑANA, E. y otros: *Historia del Mundo Contemporáneo*, 1.º Bachillerato, Valencia, Ecir, 2002, pp. 34-37.

<sup>65</sup> OGBURN, W. F.: «Inmovilidad y persistencia en la sociedad», en NISBET, R. y otros: *Cambio social*, Madrid, Alianza, 1979, p. 67; FOUCAULT, M.: *Hay que defender la sociedad*, Buenos Aires, Almagedo, 1992, pp. 24-25.

olvidan la Ilustración. En los 60, tecnocracia (progreso) y Vaticano (dignidad humana) ponen bridas a la bestia contrarrevolucionaria y rescatan algunos principios ilustrados (progreso, libertad, división de poderes...), aunque sólo sea como simulacro. Falange tendrá que hacer juegos malabares con la soberanía roussoniana y la «división de funciones». Con la situación política abierta en 1978, las editoriales católicas asumen la Ilustración que da origen al liberalismo político y económico, pero no su sentido profundo que afecta a la relación razón-fe.

Las editoriales liberales difícilmente evidencian que a posteriori la ciencia ha comprobado la identidad humana frente al comunitarismo; que la Ilustración busca construir un futuro común porque los hombres comparten un suelo de razón y de sentimientos comunes; que la Iglesia utilizó todos los medios para conservar su posición dominante; que, sin violencia, nunca la fe ganó batalla a la ciencia; que la antifilosofía es la reacción violenta contra la posibilidad de cambiar el futuro; que es perverso identificar moral y religión; que los ilustrados no carecían de prejuicios, tenían un concepto limitado (y burgués) de la libertad, la igualdad, el mérito y la democracia, pero que otros ampliarían esos valores; que la historia, en lugar de servir para consolidar el presente, debería servir para aspirar al futuro kantiano, aquel que cada uno elegiría para sí sin saber previamente la posición que iba a ocupar en él.

En definitiva, el *concepto republicano* de Ilustración, resultado de la interiorización de presupuestos ilustrados, marxistas y de izquierdas. Pericles, al contrario que Cimón, no quería pactos con Esparta, sino convertir a Atenas en escuela de democracia. La tradición republicana, igualmente, evita pactos semejantes: va al fondo y evidencia las contradicciones, los silencios y las perversiones de la *agoge*. J. Seró Sabaté (1931) y E. García y M. Medina (1934) entienden la aportación de la Ilustración a la libertad y la igualdad jurídica, y de los movimientos sociales a la igualdad social. Para legitimar el concepto republicano de Ilustración, bastaría con no ocultar lo que sabe la historiografía, con que las editoriales perdieran el miedo a la ciencia que reduce ventas, y que los autores renunciaran a la autocensura, la censura interiorizada, siempre más peligrosa que la censura externa.

Según A. Campillo, se han sucedido tres conceptos de tiempo: el de la repetición, el de la línea ascendente y el de la variación en espiral, que supone que los problemas históricos permanecen irresolubles. Los tres están representados en los manuales: el primero tiene que ver con el comunitarismo y la utopía retroactiva; el segundo con la tradición liberal y la republicana; el tercero con el escepticismo postmoderno, con el pensamiento débil, con la cultura acumulativa que no llega al fondo. Es necesario abandonar la espiral y salir al encuentro de la línea. Como afirma A. Finkelkraut, la Escuela postmoderna ofrece a los jóvenes un producto de consumo: se requiere, al contrario, una Escuela que los *envejezca*, los transforme y los libere<sup>66</sup>. Llevar la teoría de la libertad como no dominación (Ph. Pettit) a la Escuela implica el deber de mediadores y ejecutores del currículum de interferir para garantizar la no-dominación, como la Ilustración o la ILE. Sería un ejercicio de cinismo confundir esta interferencia que busca, con la crítica y la razón, liberar la mente de mitos, creencias y dogmas y poner en cuestión el presente, con las prácticas educativas que, de forma acrítica e irracional, pretenden consolidar en los alumnos los mitos, las creencias, los dogmas y el presente.

<sup>66</sup> CAMPILLO, A.: *Adiós al progreso*, Barcelona, Anagrama, 1985, pp. 48-66, 80-90; FINKIELKRAUT, A.: *La derrota del pensamiento*, Anagrama, 1987, pp. 130-138.

