

INFLUENCIAS NACIONALES EUROPEAS EN LA POLÍTICA EDUCATIVA ESPAÑOLA DEL SIGLO XX

European national influences in the Spanish educational policy of the 20th century

Juan Manuel FERNÁNDEZ SORIA
Universitat de València

Fecha de aceptación de originales: febrero de 2006
Biblid. [0212-0267 (2005) 24; 39-95]

RESUMEN: En este artículo se estudian las influencias de los macromodelos nacionales europeos en la política educativa española. Francia y su especial influjo en aspectos políticos y administrativos proporciona los principios que atraen a muchos protagonistas de la educación española durante el primer tercio del xx; Alemania, junto a la sistematización de su pensamiento ofrece una pedagogía propiciadora de un socialismo humanista y una ética nueva; el modelo de formación de minorías que caracteriza la pedagogía inglesa fascina a liberales y conservadores. La influencia de la Rusia soviética es visible sobre todo durante la República en guerra, un momento éste en el que, y hasta mediados del siglo, la educación del régimen de Franco conoce también el peso de la pedagogía nazi sobre todo en la organización de la juventud y en experiencias de asistencia social, y de la pedagogía del fascismo italiano en la política educativa del primer franquismo. A partir de entonces la influencia en la política educativa española corresponde a los organismos internacionales.

PALABRAS CLAVE: Historia de la educación, política de la educación, política educativa, relaciones internacionales, influencias educativas, macromodelos educativos, España 1900-1945.

ABSTRACT: The influence European macro models have upon Spanish educational policy, is studied in this article. France and its special influence in political and administrative aspects, provides the principles which attract many protagonists of the Spanish education during the first third of the 20th century. Germany, with the systematisation of its thoughts, offers a pedagogy that propitiates a humanist socialism and a new ethic. The model of education of minorities, characteristic of English pedagogy, fascinates both liberals and conservatives. The influence of the Soviet Russia is visible above all during the Republic in times of the Civil War, moment in which, and until about the middle of the 20th century, Franco's regime education

also knows the weight of nazi pedagogy, specially in youth organisations and in social work experiences, and the Italian's fascism pedagogy in the educational policy of the Francoism. From this moment onwards, the influence in the Spanish educational policy concerns the international organisms.

KEY WORDS: History of education, politics of education, educational policy, international relations, educational influences, educational macro models, Spain 1900-1945.

Planteamiento

ESPAÑA, que a diferencia de Francia o Alemania, no ha dado a la historia grandes teorías pedagógicas, mira a Europa en tiempos de zozobras sociales y de transformaciones políticas en busca de adelantos o reformas educativas que posibiliten soluciones a las inquietudes de la sociedad y orientaciones y fijeza a las mudanzas de la política. Con este propósito la política educativa española del siglo XX se muestra especialmente permeable a las influencias nacionales hasta la Segunda Guerra Mundial; a partir de entonces, y coincidiendo con el proceso de internacionalización de la política educativa, la influencia de los países cede su preeminencia a la de los organismos internacionales. Creemos que este doble influjo, nacional en la primera mitad del siglo —al que circunscribimos nuestro trabajo— e internacional en la segunda, es especialmente visible en España.

En el caso español las influencias nacionales de la primera mitad del siglo tienen una procedencia múltiple, emanada principalmente de tres macromodelos: el francés, el alemán y el inglés; el soviético ejerce su influjo en los años de la Segunda República, sobre todo a partir de 1936. Otros países, como Italia, Bélgica o Austria, dejan también su huella en la educación española, pero siempre con una presencia menor que la de las naciones mencionadas o más circunscrita a un momento histórico, como es el caso de la Italia fascista. Sin embargo, y paralelamente a la fuerte representación en la política educativa española de los referidos grandes modelos, se dejan notar también micromodelos o experiencias más concretas¹, innumerables en el caso que nos ocupa, como la introducción de los métodos activos, la ideación y la práctica de escuelas de Ensayo y Reforma, etc., que no podemos abordar aquí.

Nuestro propósito con este trabajo es, pues, pergeñar las grandes líneas de influencia en la educación española provenientes de los grandes modelos nacionales, fundamentalmente Francia, Alemania e Inglaterra, sin olvidar la de otros países, especialmente la Rusia post-revolucionaria y la Italia de Mussolini, cuya presencia en la política educativa española es visible durante la Guerra Civil y los primeros años del Régimen franquista que transcurre con la esperanza de la victoria de las fuerzas del Eje. El final de la segunda Gran Guerra abre un período de

¹ José Luis García Garrido identifica el influjo en las políticas educativas de los macromodelos, mesomodelos, o modelos medios, y micromodelos (véase GARCÍA GARRIDO, J. L.: «Políticas educativas: una perspectiva internacional. El influjo de los modelos en las políticas educativas», en *Innovación pedagógica y políticas educativas*. XI Congreso Nacional de Pedagogía, San Sebastián/Donostia, Sociedad Española de Pedagogía y Universidad del País Vasco, 1996, pp. 487-500).

decisiva presencia de los organismos internacionales en las políticas educativas de las naciones a las que arrebató la primacía del influjo en la educación.

1. La búsqueda de principios inspiradores. La influencia de Francia

Ya en el siglo XIX Francia era el referente educativo a seguir. No hay más que recordar la influencia que en el plano político-administrativo ejerce la instrucción pública francesa en las Cortes de Cádiz, en el informe Quintana² o en la Ley Moyano de 1857, y en lo pedagógico su influjo en el normalismo español³. Con razón sobrada había sentenciado Ortega y Gasset que «en el siglo XIX el centro es Francia, para bien como para mal»⁴. No podía ser de otro modo, dado no sólo el valor intrínseco de la educación francesa y de su fácil acogida en España —en lo que jugó un papel destacado tanto la similitud de sus problemas educativos con los de España⁵, como la mayor facilidad de su lengua y su cercanía geográfica— sino también el hecho de que Francia actuara como lanzadera de lo que pasaba en Inglaterra a través de traducciones de obras inglesas y de las reseñas sobre la enseñanza británica que acogían sus revistas.

Incluso cuando tras la derrota de Francia en Sedán (1870) parecía haberse quebrado la confianza española en la pedagogía de un país vencido, la labor escolar de la Tercera República francesa vuelve a captar la atención y el interés de los pedagogos y educadores españoles. La necesidad de nuevos referentes educativos tras el «desastre del 98» hace de Francia el primer destino de las miradas españolas ansiosas de buscar soluciones para los males de la patria. ¿Acaso —se argumentaba— el sistema educativo francés, que tuvo en Sedán su 98, no ha conseguido levantar al país de una humillación semejante a la sufrida en el nuestro? ¿No ha tenido la enseñanza un papel fundamental en el proceso de reconstrucción nacional francés? Pero el derrumbe moral no se supera con teorías y metodologías pedagógicas sino con principios inspiradores e ideas motrices con los que pueda identificarse la ciudadanía; y esto es lo que ha buscado a menudo la educación española en la vecina Francia. El republicanismo español, que comparte con

² Véase uno de los primeros estudios al respecto en CAPITÁN DÍAZ, Alfonso: *Influencia francesa en la política educativa española del siglo XIX*. Resumen de la tesis presentada para aspirar al grado de Doctor en Filosofía y Letras por la Universidad de Valencia por _____, s.e., Valencia, 1973.

³ Este último aspecto ha sido investigado entre otros por VEGA GIL, Leoncio: «Las corrientes pedagógicas europeas a la luz del movimiento normalista español del siglo XIX», *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria*, Salamanca, 4 (1985), pp. 119-138, y RABAZAS ROMERO, Teresa: «El pensamiento pedagógico normalista durante la primera Restauración Borbónica», *Historia de la Educación*, 17 (1998), pp. 251-288, y de la misma autora *Los manuales de pedagogía y la formación del profesorado en las Escuelas Normales de España (1839-1901)*, Madrid, UNED, 2001.

⁴ Cit. en LOZANO, Claudio: *La educación en los siglos XIX y XX*, Madrid, Síntesis, 1994, p. 134.

⁵ Es fácil encontrar el reconocimiento de esta afinidad en los diferentes medios pedagógicos españoles; sirva como ejemplo de lo que decimos la justificación que da la dirección de la revista *La Escuela Moderna* a la publicación en ella de un extenso artículo del eminente estadista francés Edouard Herriot sobre la reforma educativa francesa del ministro Bérard: «los problemas que en él se debaten son, en gran parte, los mismos que nosotros debemos resolver» (Nota de la dirección de la revista a HERRIOT, E.: «La educación en Francia», *La Escuela Moderna*, 393 [1924], p. 422).

el republicanismo francés⁶ el entendimiento del cambio social como un problema de cultura que puede ser superado gracias al intervencionismo del Estado paternalista, provisor de la necesaria instrucción que permitirá la emancipación popular, acepta de él principios-fuerza herederos de la Revolución francesa de 1789 a los que aspiraba desde antiguo, como la libertad de pensamiento en un clima de neutralidad, una mayor atención a la dimensión social del ser humano, un ostensible énfasis en la ciudadanía y su correspondiente instrucción cívica, una cultura y una educación laicas, una sociedad secularizada, etc. Sea como fuere, en el primer cuarto del siglo XX Francia es la principal procedencia de las ideas educativas y pedagógicas que recibe España⁷, y su sistema educativo es el que goza de mayores preferencias en nuestra pedagogía⁸.

Suele admitirse que la influencia de la Tercera República francesa en la educación española es más institucional o política que pedagógica⁹, correspondiendo

⁶ Somos conscientes de la evolución que sufre el republicanismo de la Tercera República francesa, que oscila desde el conservadurismo del presidente Thiers (1871) hasta el republicanismo moderado del presidente Raymond Poincaré (1913) pasando antes por el radicalismo de Waldeck-Rousseau, Combes o Clemenceau; esta evolución dificulta precisar no sólo la influencia en el republicanismo español, aunque sea innegable, sino también la adscripción genérica del republicanismo español al francés. En todo caso, como concluye Alfonso Capitán, «el modelo republicano de la escuela francesa tentaba a políticos, intelectuales y docentes a su aplicación a la situación educativa española» (CAPITÁN DÍAZ, Alfonso: «Intenciones pedagógicas del “reformismo” en España (1903-1918)», *Revista de Educación*, Madrid, n.º extraordinario del año 2000, p. 265).

⁷ Estudios bibliométricos realizados para el primer tercio del XX que sitúan a Francia a la cabeza —seguida, por este orden, de Alemania e Inglaterra— así lo confirman (cfr. ESCOLANO BENITO, Agustín: *La educación en la España contemporánea*, Madrid, Editorial Biblioteca Nueva, 2002, p. 114, y ORTEGA ESTEBAN, José y MOHEDANO PÉREZ, Julia: «Fuentes bibliográficas para el estudio de la recepción de la pedagogía extranjera en la España del primer tercio del siglo XX (1898-1936)», *Historia de la Educación*, 4 [1985], p. 397).

⁸ Algunos indicadores, como el porcentaje de pensionados de la Junta para Ampliación de Estudios a distintos países y el número de artículos que revistas de referencia como el *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* o *La Escuela Moderna* dedican a los sistemas educativos de otros países, avalan esta afirmación. Así, las memorias de la JAE arrojan estos porcentajes para los países que visitan los pensionados entre 1910 y 1934: Francia: 29,1; Alemania, 22,1; Suiza, 14,2; Bélgica, 11,8; y a mayor distancia Italia, Inglaterra y Austria (SÁNCHEZ RON, José Manuel: «La Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas ochenta años después», en SÁNCHEZ RON, José Manuel [coord.]: *1907-1987. La Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas ochenta años después*, Simposio Internacional. Madrid, 15-17 de diciembre de 1987, Madrid, CSIC, p. 36). Por otra parte, de 1.602 artículos sobre los sistemas educativos de 47 países que acoge el *BILE*, 631 se dedican a Francia, 201 a Alemania y 169 al Reino Unido; a mayor distancia, con 77 artículos, queda la atención prestada a los Estados Unidos de Norteamérica (véase el impagable trabajo de CORTS GINER, M.ª Isabel y otros: *Ciencia y educación en el Boletín de la Institución Libre de Enseñanza: Catálogo de sus contenidos*, Sevilla, Edita Grupo de Investigación. Recuperación del Patrimonio histórico-educativo Sevillano [GIPES], Universidad de Sevilla, 2004, p. 39). Por su parte, el estudio de Soledad Montes sobre la revista *La Escuela Moderna* ha demostrado que «las aportaciones que vienen de Francia son las más importantes» (MONTES MORENO, Soledad: *La Escuela Moderna. Revista pedagógica hispano-americana (1891-1934). La construcción del conocimiento pedagógico en España*, Barcelona, Ediciones Pomares, S.A., 2003, pp. 109-110).

⁹ Piensa Jordi Monés que la reforma escolar de la Tercera República francesa «afectó solamente al terreno político, pensemos que las relaciones con la pedagogía francesa fueron prácticamente inexistentes hasta la proclamación de la Segunda República», excepción hecha de experiencias como la sociología de Durkheim, Compayré, etc. (MONÉS, Jordi: *El pensament escolar i la renovació pedagògica a Catalunya (1833-1938)*, Barcelona, Edicions de La Magrana, 1977, p. 247).

ésta sobre todo a la Escuela Nueva¹⁰; lo cual, sin embargo, no excluye en absoluto la existencia de estrechas relaciones entre pedagogos españoles y franceses así como una permanente mirada hacia Francia de los políticos españoles y una mimesis innegable de su política educativa como mostraremos a continuación con sólo recoger, por ejemplo, la sintonía que mantienen con ella la Institución Libre de Enseñanza y algunas figuras relevantes de la política y del pensamiento pedagógico español.

La ILE sostiene con la República francesa de Jules Ferry y Ferdinand Buisson una relación ambivalente: por un lado, algunos de sus más ilustres miembros se alejan de lo que ellos califican de radicalismo de la política escolar de Ferry a la que encuentran excesivamente militante en oposición al neutralismo y espiritualismo de, pongamos por caso, un Giner de los Ríos, quien, precisamente, critica el modo en que pueblos como el francés y el belga han tratado el tema de la neutralidad confesional, enarbolando la escuela laica como bandera de partido, que será respetable, pero que no sirve ni a la paz ni a la tolerancia, sino que, antes bien, la obstaculizan¹¹. Pero a los institucionalistas no podía dejar de atraerles, por ejemplo, el planteamiento de Buisson sobre la neutralidad religiosa y el respeto a la conciencia del niño. Buisson, inspector general, director de Enseñanza Primaria y alma de la reforma educativa de la Tercera República francesa, defendió una escuela laica que desarrollara la necesidad de un ideal infinito, lo que —en opinión de María de Maeztu— «parece indicar que su escuela laica es, en cierto modo religiosa, pero no dogmática», una escuela que estimulara la búsqueda de Dios pero en las profundidades del alma de cada uno¹². Sostuvo que al niño se le ha de enseñar las muchas maneras existentes de creer en Dios y de servirle, pero que sólo en una cosa coincide el mundo entero: en la obediencia a las leyes de la conciencia y de la razón¹³. Creyó Buisson que la moral laica necesita de un fondo religioso pero que es la conciencia la «guía infalible» que cada uno tiene para descubrir el bien y el mal cuya obediencia le pondrá en el camino seguro del cumplimiento del deber¹⁴. Ferdinand Buisson es, sin duda, un claro defensor de la neutralidad confesional, pero no, como Ferry, de la neutralidad religiosa, lo que le alinea con ese modelo de laicidad no confesional, presente en países protestantes como Inglaterra o los Países Bajos, que aparece acuñado bajo el concepto *unsectarian* y *undenominational*, y que fue tan del gusto de la ILE. No nos sorprende, pues, que

¹⁰ MILLÁN, Fernando: *La Revolución laica. De la Institución Libre de Enseñanza a la Escuela de la República*, Valencia, Fernando Torres-Editor, 1983, p. 39.

¹¹ GINER, Francisco: «La enseñanza confesional y la escuela», *BILE*, 132 (1982), p. 174.

¹² MAEZTU, María de: *El problema de la ética. La enseñanza de la moral*, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras. Instituto de Didáctica, 1938, p. 226. Cree la pedagoga vasca que Buisson, Steeg, Pécaut —«el triunvirato protestante que formuló el proyecto»— fueron al laicismo porque no encontraban «fórmula mejor de romper con Roma ya que los tres eran hugonotes, pero su propósito no fue ciertamente crear una moral puramente seglar. Lo que querían, en verdad, es que la inteligencia francesa emancipada busque a Dios en las profundidades de su alma» (*ibidem*, p. 227).

¹³ «Neutralité», en BUISSON, Ferdinand: *Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction Primaire*. Publié sous la direction de __ Paris, Librairie Hachette et Cie., 1878-1887, 1er. Partie, tome second, p. 2021.

¹⁴ BUISSON, Ferdinand: *Leçons de Morale à l'usage de l'Enseignement Primaire*, deuxième édition, Paris, Librairie Hachette, 1926, pp. 1-II. La influencia del laicismo de la Tercera República francesa en el pensamiento pedagógico español del último tercio del siglo XIX ha sido estudiada por MONÉS I PUJOL-BUSQUETS, Jordi: *Le laïcisme éducatif et l'influence des lois Ferry en Espagne dans le dernier quart du XIX^e siècle*, 1981, 19 pp. policopiadas.

las dudas de ésta respecto al sistema educativo francés tras la derrota de Sedán, pasados unos años, y a pesar de las diferencias que la separan de éste, cedan su lugar a unas relaciones que se acrecientan y estrechan después de que Giner y Cossío conocieran a Buisson y a Pécaut en 1884 en Londres, pedagogos de cuya trayectoria y pensamiento se da noticia con cierta asiduidad en las páginas del *BILE* y de *La Escuela Moderna*. Más tarde Giner conoce a Paul Bert; luego alumnos de la Institución son becados para estudiar en Francia, Rafael Altamira se inscribe en l'École des Chartres, etc.¹⁵.

Pero, por otra parte, el liberalismo radical de la Tercera República, como ya hemos dicho, tuvo una indudable influencia en el republicanismo reformista español, al que se adscribieron no pocos institucionistas, con Salmerón a la cabeza, que más tarde fundan el Partido Reformista de Melquíades Álvarez que se sintió atraído por la política educativa de la vecina Francia. Así, uno de estos republicanos institucionistas, Gumersindo de Azcárate, en su discurso de apertura de la Universidad Popular de Valencia, hizo suyas las palabras del gran ministro de Instrucción Pública Guizot (1832-1837), creyente fervoroso, aunque no por ello entregado a los intereses de la Iglesia: «No; el Estado no es ateo, pero es laico, y debe serlo para dejar a salvo todas las libertades que hemos conquistado. La independencia y la soberanía del Estado es el primer principio que estamos obligados a defender y mantener, el de la *secularización* general de los poderes, el carácter *laico* del Estado»¹⁶. Poco después, Canalejas tiene presente el proceso secularizador francés en su interpelación de 1908 —«Estado de la enseñanza en España y orientación del Gobierno sobre ella»— y en «El mensaje a la Corona» de 1910¹⁷. El también institucionista Fernando de los Ríos, ministro de Instrucción de la Segunda República, patentiza su cercanía ideológica con el influyente pensador socialista Jean Jaurés, cuyo revisionismo y apuesta por la educación y la cultura como alternativa a la lucha de clases comparte, como también participa de su convicción de que el laicismo escolar —cuya importancia estriba en ser la entraña misma de la República y la «única vía abierta al progreso pacífico y legal» y el modo de lograr la «unanimitad moral» de la nación— no tiene por qué actuar contra la religión: «no es eso lo que queremos —dirá Jaurés en la misma línea de Buisson—; queremos, por el contrario, que todos los hombres puedan elevarse a una concepción religiosa de la vida por la ciencia, la razón y la libertad»¹⁸... Fueron también los artículos y discursos de este teórico francés del socialismo, junto a los escritos de Condorcet, los que provocaron durante la estancia en Francia

¹⁵ TURIN, Yvonne: *La educación y la escuela en España de 1874 a 1902. Liberalismo y Tradición*, Madrid, Aguilar, 1967, pp. 195-197.

¹⁶ AZCÁRATE, Gumersindo de: «Neutralidad de la Universidad», *BILE*, 516 (1903), p. 71.

¹⁷ En opinión de PUELLES BENÍTEZ, Manuel de: «Secularización y enseñanza en el primer tercio del siglo XX: la interpelación de Canalejas de 1908», en LLAMAZARES FERNÁNDEZ, Dionisio (ed.): *Estado y religión. Proceso de Secularización y Laicidad. Homenaje a Don Fernando de los Ríos*, Madrid, Universidad Carlos III de Madrid. Boletín Oficial del Estado, 2001, pp. 191-214. Sin embargo, otro simpatizante de la política secularizadora francesa, Emilio Castelar, acaba retractándose de su inicial propensión favorable a la política francesa ante lo que considera el sectarismo de Ferry (CASTELAR, Emilio: *Correspondencia de Don Emilio Castelar*, Madrid, Rivadeneyra, 1908, p. 113).

¹⁸ JAURÉS, Jean: «La instrucción moral en la escuela», en FERRY, Jules y otros: *La escuela laica*, Madrid, Publicaciones de la Revista de Pedagogía, 1931, pp. 66 y 77.

(1912-1914)¹⁹ del entonces joven maestro Rodolfo Llopis «un cambio radical en su visión de la escuela» y del maestro; en opinión de su biógrafo, Bruno Vargas, esta influencia francesa y la impresión que produjeron en Llopis los resultados de su escuela laica y republicana, unida a los postulados institucionistas presentes en Llopis, confirió «toda su singularidad» a la política educativa que años después emprenderá como director general de Primera Enseñanza. De Jaurés toma Llopis no sólo la idea de la sindicación de los funcionarios, sino también el carácter militante —y considerado a la vez con todas las ideologías— de la escuela, llamada a ser instrumento para la revolución social pero siempre dentro del respeto a la conciencia del niño²⁰.

Por otra parte, el también ministro de Instrucción Pública, Marcelino Domingo, hace notorias sus simpatías y su admiración por el dirigente de los radicales socialistas franceses, Edouard Herriot, a uno de cuyos libros —*Crear*— pone prólogo y de quien recibe, a su vez, una elogiosa carta que el político catalán inserta en su libro *La experiencia del poder* (1934). Informa Carod-Rovira que Marcelino Domingo, por su tarea de transformación y modernización de la estructura educativa del Estado español, fue comparado con Jules Ferry²¹, en cuya obra el mismo Marcelino Domingo confiesa haberse inspirado para su política ministerial²². Y el

¹⁹ Llopis ejerció, pensionado por la Junta para Ampliación de Estudios, como «maestro-repetidor» en la Escuela Normal de Auch durante el curso 1912-1913. Refiriéndose a su estancia como «lector de español» en dicha Escuela Normal, Bruno Vargas anota lo siguiente: «Permaneció dos años en la capital de provincia de Gascuña; al cabo de esos dos años ya se expresaba correctamente en la lengua de Molière, una aptitud que cobraría una inmensa importancia en su vida futura» (VARGAS, Bruno: *Rodolfo Llopis (1895-1983). Una biografía política*, Barcelona, Planeta, 1999, p. 29). De estos años data también su conocimiento de la escuela laica francesa y sus relaciones con el poderoso Syndicat National des Instituteurs; apostilla Bruno Vargas al respecto que «su proyección en el sindicalismo internacional data de esta época» (*ibidem*, p. 35). De hecho, invitado por sus organizadores, asiste en Montevideo (1930) a la II Convención Internacional de Maestros Americanos, para la que le confían cartas, mensajes y saludos para los maestros allí reunidos, Buisson, Barbusse, Unamuno y Cossío. LLOPIS conocía bien el movimiento sindical del Magisterio francés: «Hemos tenido ocasión de vivirlo en no pocos de sus Congresos y de consagrarle algún estudio» (*Hacia una escuela más humana*, Madrid, Editorial España, 1934, p. 73); en 1926 publica un trabajo de conjunto sobre las actividades del Sindicato de maestros franceses que reproduce en su libro *Hacia una escuela más humana...*, pp. 73-87. En el año 1925-1926, vuelve a ser becado por la JAE para estudiar en Francia, Bélgica y Suiza la «Organización de las Escuelas Normales» y «La moderna concepción geográfica de la enseñanza». Durante esa estancia entabla contacto con la «Liga Francesa de la Enseñanza» (véase mayor información en MARÍN ECED, Teresa: *Innovadores de la educación en España (Becarios de la Junta para Ampliación de Estudios)*, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, s.l., pp. 187-188). Aprovecha su viaje de seis semanas a Rusia para permanecer varios días en París y asistir a representaciones teatrales y a debates parlamentarios... Pero era ésa la época de la Francia de Poincaré, de la que dice: «esta Francia que expulsa a los refugiados políticos, que vigila por encargo, que rechaza pasaportes, que se deja vencer por los clericales, no es la Francia, no, que llevamos en el corazón tantos españoles...» (LLOPIS, R.: *Cómo se forja un pueblo. (La Rusia que yo he visto)*, Madrid, Editorial España, 1929, pp. 25-26). En fin, la formación francesa de Rodolfo Llopis es innegable, no sólo por sus estancias en el país vecino sino también por algo tan visible como sus obras nutridas por abundantísimas, casi exclusivas, referencias a autores y experiencias francesas. Quizá le baste al lector para comprobarlo con acercarse a su ya mencionado libro *Hacia una escuela más humana...*

²⁰ VARGAS, Bruno: *Rodolfo Llopis...*, pp. 48-49.

²¹ CAROD-ROVIRA, Josep-Lluís: *Marcel·lí Domingo (Tarragona 1884-Tolosa 1939). De l'Escola a la República*, Tarragona, Edicions El Médol, 1989, pp. 80 y 92.

²² Gabriel Jackson asegura que el programa educativo de Marcelino Domingo se inspiró en Jules Ferry y Clemenceau (JACKSON, Gabriel: *The Spanish Republic and the Civil Ward*, Princeton University

conde de Romanones, presidente del Consejo de Ministros además de responsable de la cartera de Fomento, también fue llamado por la prensa francesa «el Jules Ferry español»²³, paralelo al que se hizo acreedor en el ámbito de la educación por sus medidas político-administrativas. Quizá sea suficiente para confirmar esto último con llamar la atención sobre la coincidencia existente en lo tocante al protagonismo del Estado en los destinos de la sociedad civil, un aspecto éste que se venía constatando desde que se conocen en España las leyes secularizadoras galas. Compárense, por ejemplo, las palabras pronunciadas por el conde de Romanones en el *Diario de Sesiones* de 21 de abril de 1902 (p. 305) —«Si bien es verdad que el Estado no debe moldear los espíritus, conviene también que impida que otros los modelen»— con estas otras de Buisson, el más estrecho colaborador de la política educativa de Ferry: «Nosotros estamos lejos de querer que el Estado adoctrine a su voluntad los espíritus, esperamos solamente que otros no tengan el privilegio de adoctrinarlos a puerta cerrada»²⁴. Claro que la postura de la Tercera República francesa en este asunto será recordada de manera especial durante la Segunda República española, cuando Azaña —reconocido francófilo²⁵ al que se le buscaron similitudes con el también presidente del Gobierno francés, Edouard Herriot²⁶— defiende su conocida tesis de que la separación de la Iglesia y el Estado es un asunto de «salud pública», de «defensa de la República» desde el momento en que cree que «en el orden de las ciencias morales y políticas, la obligación de las órdenes religiosas católicas, en virtud de su dogma, es enseñar todo lo que es contrario

Press, 1965, p. 31). Marcelino Domingo dice al respecto: «La actividad a que había de subordinar las demás era ésta: dar rápidamente a España las escuelas que necesitaba para que los deberes de la cultura primaria se cumplieran en su integridad. Esta obra fue la de Ferry en Francia al instaurarse definitivamente la República; fue la de Vasconcelos en Méjico... y la que Lunatcharski llevó adelante en Rusia» (DOMINGO, Marcelino: *La experiencia del poder*, Madrid, Tip. S. Quemades, 1934, p. 158).

²³ Cfr. DEL POZO ANDRÉS, M.^a del Mar: *Curriculum e identidad nacional (1898-1936)*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2000, p. 133.

²⁴ BUISSON, Ferdinand: *Le droit d'enseigner*, Paris, Bureau de la Revue Politique et Parlementaire, 1903, p. 27.

²⁵ Manuel AZAÑA: en «Nuestra misión en Francia», *Bulletin Hispanique*, n.º XIX (enero-marzo de 1917), toma posiciones ante los bandos contendientes en la Primera Guerra Mundial, afirmando que «los francófilos eran los herederos y representantes de todos los que, a partir del siglo XVIII, trabajaron para colocar la vida española en los cauces de libertad y progreso por donde ha corrido la historia de los pueblos europeos en todo este tiempo» (cit. en COBB, Christopher H.: «¿Cómo ser gentlemen?». Las relaciones culturales anglo-españolas y el modelo inglés para alumnos españoles en los colegios de jesuitas en Gran Bretaña, 1880-1914», *Revista de Extremadura*, 2ª época, n.º 24 [1997], p. 55). La simpatía de Manuel Azaña hacia Francia continúa prodigándose desde su cargo de presidente del Consejo de Ministros con motivo del atentado sufrido por el presidente de la República francesa, Paul Doumer, que acabaría costándole la vida; esta simpatía trasciende lo puramente personal y humano para entenderse a lo político testimoniando su admiración por la República francesa, «una República unida a nosotros por toda clase de vínculos históricos, ideológicos y sentimentales (...) a la que nos complace demostrar una vez más, cuando un duelo nacional la aflige, la simpatía cordial de todos los republicanos españoles, que ya la acompañaban antes de haber República en España y que ahora la han de acompañar con más motivo después de haberse instaurado en España el régimen que allí disfrutan desde hace tanto tiempo», República francesa con cuyos ideales y sentimientos humanitarios «comulga toda la República española» (*Diario de Sesiones del Congreso de los Diputados* del 6 de mayo de 1932). Por otra parte, sus reformas militares como ministro de la Guerra se inspiraron en Francia.

²⁶ Así sucede con motivo de la visita del ex presidente del Gobierno francés a España a quien los estudiantes de la FUE valenciana buscan semejanzas literarias y políticas con Manuel Azaña (FUE [Valencia], n.º 5 [1933], p. 2).

a los principios del Estado moderno»²⁷. Ferry se había expresado en parecidos términos cuando argumentó que sus medidas secularizadoras interesaban «a la seguridad del Estado y al porvenir de las generaciones republicanas; pues importa que la vigilancia de las escuelas no esté en manos de los que condenan la Revolución»²⁸. Se culminaba así, en opinión de Fernando Millán, un proceso que se había iniciado con la Revolución francesa que no sólo alimentaría las revoluciones violentas sino sobre todo los procesos de transformación social en el interior de los estados liberales²⁹, como el español.

Claro que no todo son coincidencias y muestras de admiración hacia Francia. El catolicismo español ve en la imitación de modelos extranjeros, concretamente el francés de la Tercera República, la causa del fracaso de la educación española y de su desnaturalización, la fuente de las calamidades que ya sufría la nación vecina, la causa del deterioro de la convivencia social³⁰... Hasta se hacen oír los lamentos por la influencia que incluso en autores católicos tienen filósofos heterodoxos, la mayoría franceses: «Rousseau, Compayré, Payot, Spencer y otros filósofos de ese jaez»³¹. La influencia de la política educativa de la Tercera República francesa fue un modelo a seguir para unos y, obviamente, para otros un contramodelo de cuyo pésimo ejemplo y nefasta influencia convenía alejarse³².

Con todo, la instrucción pública francesa, o, singularizando más como quiere Luzuriaga, «la organización educativa francesa» ha sido siempre si no «la única fuente de inspiración de las reformas realizadas en la enseñanza española» como afirmó en 1920 el pedagogo manchego³³, sí un aspecto fundamental de la influencia que Francia ejerce en la política educativa española, lo que es visible tanto en ideas educativas y experiencias pedagógicas más o menos puntuales que pueden variar en función de quién detente el poder en un momento dado, como en grandes fundamentos de la política educativa, como los que afectan a la organización del Estado, cuya mudanza en función de las oscilaciones políticas no se produce.

Naturalmente, las oscilaciones políticas de los gobiernos españoles marcarán la recepción de una u otra orientación educativa, de carácter más o menos provisional o circunstancial, que, como es obvio, tendrá como objetivo afianzar en el poder y en la sociedad una u otra manera de entender la política y la sociedad. Así, por ejemplo, el Partido Liberal acepta del país vecino influencias tendentes a aminorar el poder educativo de la Iglesia, a instaurar la educación política para la formación del ciudadano y para la moralización de la política así como una nueva manera de entender la civilidad. El Decreto de Romanones disponiendo la enseñanza del

²⁷ *Diario de Sesiones del Congreso de los Diputados* del 13 de diciembre de 1931.

²⁸ *Journal Officiel*, 24/XII/1880, p. 12793. Citado en BUYSE, R.: «Consideraciones sobre la obra escolar de la Francia republicana», *Revista Española de Pedagogía*, 5 (1944), p. 69.

²⁹ MILLÁN, Fernando: *La Revolución laica...*, pp. 39-40.

³⁰ «Resultados de la escuela laica», *La Enseñanza Católica* (Órgano de la «Asociación de la Enseñanza Católica»), 176 (1914), p. 1.

³¹ PASCUAL Y BELTRÁN, B(uenaventura): «Los fundamentos de la Pedagogía y el Ángel de las Escuelas», *La Enseñanza Católica*, 212 (1915), p. 2.

³² ARMADA Y LOSADA, J., Marqués de Figueroa: *De la educación moral*. Discurso leído en el acto de recepción por el Excmo. Sr. D. — y Contestación del Excmo. Sr. D. Javier Ugarte y Pagés el día 7 de Enero de 1912, Madrid, Est. Tip. de los Hijos de Tello, Impresor de Cámara de S. M., 1912, pp. 39-41.

³³ LUZURIAGA, Lorenzo: «En el cincuentenario de la República francesa. La obra pedagógica de Francia», *El Sol*, 7 de octubre de 1920.

Catecismo en lengua castellana en las regiones con idioma distinto con fuertes sanciones para quienes incumplieran esta medida³⁴, es posible, en opinión de Josep Pallach³⁵, que obedeciera a las mismas razones que empujaron a Jules Ferry a hacer del idioma francés no sólo un instrumento de cohesión nacional sino también un medio de arrebatar a la Iglesia parte del poder de que gozaba enseñando el Catecismo en un idioma local que dominaba y apoyaba. Con parecida finalidad, acrecentada por la necesidad de formar a los niños españoles en las claves de la ciudadanía propia de un Estado moderno desligado de poderes ajenos a él mismo, los distintos gobiernos liberales reciben con no disimulada complacencia la influencia francesa en la concepción de la educación moral y cívica en la línea laicista de la tolerancia sostenida por Buisson y Pécaut; tanto es así que quien luego fuera ministro de Fomento, César Silió, se burla de lo mucho que se toma de Francia con esfuerzo tan escaso como el que supone traducir del francés: «Se adopta hoy en España, por los que quieren reformar la enseñanza en este respecto [se refiere a la educación moral], una posición semejante a la que adoptaron Julio Ferry y sus colaboradores en la reforma de las leyes escolares francesas, hecha en 1882»³⁶. De esta concepción de la educación moral participa también Lorenzo Luzuriaga y la revista que dirige, influido, en opinión de Eloísa Mérida, por el modelo francés de la Tercera República a través de sus contactos con Buisson, Pécaut y Lavissee entre otros³⁷.

Por su parte, el conservadurismo tradicional español tomará del francés la unión espiritual de religión y patria, la apropiación de los símbolos nacionales (el himno, la bandera y el ejército)³⁸, y la identificación de laicismo y pacifismo con antipatriotismo. Así, mientras el liberalismo español manifiesta su repulsa hacia la que consideran moda francesa de los batallones escolares porque repugnan al sentido y al alma, porque van contra la formación moral de los niños y porque perturban el espíritu del pueblo y de la juventud —de lo que son sólo una muestra las páginas del *BILE* criticando su introducción en las escuelas y la preparación militar que con ellos se pretende³⁹, y las de la *Gaceta de Instrucción Pública* en

³⁴ Real Decreto de 21 de noviembre de 1902 (*Gaceta de Madrid* del 23).

³⁵ PALLACH, Josep: *Els mestres públics i la reforma de l'ensenyament a Catalunya (1901-1908)*, Barcelona, CEAC, 1978, p. 181.

³⁶ SILIÓ Y CORTÉS, César: Madrid, *La educación nacional*, Madrid, Librería española y extranjera de Francisco Beltrán, 1914, pp. 142-143. Los programas franceses de enseñanza moral fueron elaborados por Paul Janet. Pedro de Alcántara García, en su consideración de la educación moral sigue el *Rapport* al Consejo Superior de Instrucción Pública de Francia (1881) de Paul Janet, hacia el que muestra una alta consideración (ALCÁNTARA GARCÍA [Y NAVARRO], Pedro de: *Teoría y práctica de la educación y la enseñanza*, Curso completo y enciclopédico de Pedagogía expuesto conforme a un método rigurosamente didáctico, Madrid, Gras y Compañía, Editores, 1881, tomo VI, p. 406).

³⁷ MÉRIDA-NICOLICH, Eloísa: *Una alternativa de reforma pedagógica: la Revista de Pedagogía (1922-1936)*, Pamplona, Ediciones Universidad de Navarra, 1983, p. 48. Luzuriaga dedica a los programas franceses de enseñanza moral una atención especial en varios de sus libros.

³⁸ Dice Roger Price que los conservadores franceses «rechazaban los valores igualitarios de la República a favor de un catolicismo místico y hacían apología de la violencia y la guerra. El culto a Juana de Arco vino a simbolizar la unión espiritual de *religión y patria*. La derecha y sus líderes intelectuales —Dérroulede, Barrès y, en especial, Maurras— se apoderaron de los antiguos símbolos de la República revolucionaria, como *La Marseillaise* y la bandera tricolor, y, naturalmente, del ejército» (PRICE, Roger: *Historia de Francia*, Madrid, Cambridge University Press, 1998, p. 184).

³⁹ Remitimos al lector a los varios artículos de Cossío, Álvaro Mosso y Adolpho Coelho contra la introducción de los batallones y ejercicios militares en las escuelas aparecidos en el *BILE*.

varias disposiciones ministeriales de 1894 y 1895 prohibiendo el militarismo en las escuelas—, el regeneracionismo católico hace suya esta experiencia escolar, precisamente promovida y alentada por un régimen al que tan duramente denuesta como el de la Tercera República francesa, ya fuera desautorizando a Eduardo Vincenti y a Cossío —como hizo Gaspar Núñez de Arce siendo presidente del Consejo de Instrucción Pública con mayoría conservadora—⁴⁰, ya retomando la experiencia de los batallones infantiles de la mano de Andrés Manjón a principios del XX con lo que se reanudó una polémica que presentaba ahora nuevas adherencias relativas al patriotismo y al laicismo⁴¹. Si los batallones escolares fueron rechazados por los maestros laicos por no propiciar el desarrollo de la educación física en España ni la adecuada formación moral de las jóvenes generaciones⁴², sin embargo son ensalzados por el conservadurismo español precisamente por su eficacia en estos mismos aspectos y como medio de inspirar el amor a la patria⁴³; más tarde, una vez superados los iniciales problemas de desencuentro, fueron substituidos por los «boy scouts» españoles⁴⁴ —que, obviamente, se encontraron con la oposición del liberalismo educativo⁴⁵— de inspiración francesa⁴⁶. La polémica entre pacifismo-laicismo y patriotismo-catolicismo estaba servida. Una vez más Francia

⁴⁰ Cfr. DEL POZO ANDRÉS, M.ª del Mar: *Currículum e identidad nacional...*, p. 253.

⁴¹ Sobre los batallones escolares véase el libro de LÁZARA LORENTE, Luis Miguel: *Crisis del 98 y regeneracionismo conservador. Los batallones escolares en Valencia 1904-1910*, Valencia, Ediciones Rubio Esteban, 1983.

⁴² COSSÍO, M. B.: «Contra la introducción de los ejercicios militares y batallones escolares en la escuela», *BILE*, 272 (1888), p. 146.

⁴³ MANJÓN, Andrés: *Lo que son las Escuelas del Ave-María. Modos de enseñar. Hojas pedagógicas* (1920), Madrid, Patronato de las Escuelas del Ave María, Edición Nacional de las Obras Selectas de D. Andrés Manjón, 1948, pp. 120-121.

⁴⁴ Sobre los controvertidos inicios del esculptismo en España véanse los trabajos de MARTÍNEZ NAVARRO, Anastasio: «El Escultismo en el marco de la educación física: su implantación en España», en RUIZ BERRIO, J. (comp.): *La educación en la España contemporánea. Cuestiones históricas*, Madrid, Sociedad española de Pedagogía, 1985, pp. 154-155, y CRUZ, José Ignacio: *Escultismo, educación y tiempo libre. Historia del Asociacionismo Scout en Valencia*, Valencia, Institut Valencià de la Joventut, 1995, pp. 34-36.

⁴⁵ Obviamente este procedimiento no fue aceptado por los educadores laicos, quizá por compartir argumentos parecidos a estos de Marcelino Escudero, que considera el esculptismo «como la forma más reciente y seductora que el militarismo ha adoptado para sugestionar la juventud. El *scouting* es para los pueblos cultos el método de hacer la guerra en los países civilizados, y la denominación de “explorador de la paz” adoptada por los enamorados del método Powel es incorrecta, incongruente y engañosa, de la misma manera que otros eufemismos adoptados por los corifeos del militarismo para ocultar sus verdaderos propósitos de guerra y acometividad belicosa. La escuela nunca debe ser la antesala del cuartel, sino la inspiradora del altruismo y de la filantropía (...)» (ESCUADERO, M.: «El “scout movement inglés”», *La Escuela Moderna*, 230 [1910], pp. 791-792). Este rechazo lo comparte, entre otros, el hermano de Giner, Hermenegildo, quien no sólo pide la proscripción de los batallones escolares sino también de los boys-scouts (GINER DE LOS RÍOS, Hermenegildo: «Bases sobre las que debe fundarse la enseñanza en las escuelas del Partido Republicano», en *Preceptos pedagógicos para el profesorado de las escuelas libres, neutrales o laicas de niños y niñas recomendados por H. Giner de los Ríos* [1910], Introducción de Buenaventura Delgado, Barcelona-Palma de Mallorca, José J. de Olañeta, Editor, Pequeña Biblioteca Calamus Scriptorius, 1979, p. 37).

⁴⁶ Inicialmente son los «Éclaireurs de France» los que proporcionan el modelo, pero, tachada de organización neutra ideológicamente, más adelante el esculptismo español se constituye en base a las asociaciones católicas de los «Scouts de France» y la «Jeunesse Scoute Catholique» belga (MARTÍNEZ, Jesús: *Scouts hispanos. Educación cristiana, patriótica y cívica*, Madrid, Apostolado de la Prensa, S.A., 1934, pp. 10 y 15-16).

es la fuente de argumentación tanto para lo primero como para lo segundo. Una personalidad tan destacada, culta e influyente como el conservador José del Perojo, también neokantiano e introductor del positivismo en España, no tiene reparo ninguno en derivar de la moral propiciada por la escuela laica francesa —que busca su apoyo en la idea del Bien, de Humanidad y de la Fraternidad universal— «que la idea de Patria es una contraposición, un verdadero obstáculo para la realización de la fraternidad universal dentro del superior concepto de la Humanidad»; y el movimiento pacifista francés —en el que aparecen nombres como Thalamas, Negri y, sobre todo, el del maestro Gustave Hervé, sancionado por sus declaraciones antimilitaristas durante el gabinete de Waldeck Rousseau— concretado en el herveísmo, no es «sino la consecuencia lógica (...) de la dialéctica que ha seguido la pedagogía francesa con su especialísima Escuela laica»; esto le hace exclamar a nuestro filósofo que los Gambetta, Ferry y Paul Bert se fueron a la tumba engañados al esperar más del maestro de Escuela que del mismo soldado en la obra de la resurrección de la patria francesa⁴⁷. Poco después, César Silió sostiene que el pacifismo conduce al antipatriotismo, afirmando sin rebozo alguno que «esto del pacifismo en España, también se ha traducido del francés; y con rezago»⁴⁸. Pero si a Francia se la denuncia como origen del «error» del pacifismo, sin embargo no se tiene inconveniente alguno en ponerla como ejemplo de las medidas a tomar en defensa de la nación, incluso al precio de perseguir las opiniones de sus profesores. César Silió, varias veces ministro de Instrucción Pública en 1919 y 1922, considera digna de imitación en España —a su entender demasiado condescendiente con las opiniones vertidas en libros escolares contra la tradición, la religión y la patria— la actitud seguida en Francia por el gobierno de Waldeck Rousseau separando de su puesto a Gustave Hervé por sus artículos antimilitaristas y su actitud antipatriótica⁴⁹. Poco podía imaginar Silió que en 1925, una disposición del ministro francés Anatole de Monzie, miembro de un gabinete de izquierdas presidido por Edouard Herriot, iba a inspirar ese mismo año una medida similar del gobierno de Primo de Rivera⁵⁰, copiando literalmente algunos de los párrafos de la circular que el 25 de julio de 1925 dirige de Monzie a los inspectores instándoles a vigilar y a denunciar las manifestaciones, propósitos, actitudes y conductas de los maestros que, tanto dentro como fuera de la escuela, considere contrarias al Estado y a la nación. La conocida Real Orden de 13 de octubre de 1925 (*Gaceta* del 14) del general Primo de Rivera instaba también a inspectores y directores de primera enseñanza a vigilar cuidadosamente las opiniones y conductas seguidas por los maestros, dentro y fuera de las aulas, que, de forma más o menos encubierta, atenten «contra la unidad de la Patria o contra las instituciones que, cual la familia, la propiedad, la religión o la Nación, constituyen el fundamento sobre el que descansa la vida de los pueblos», y a formarles el oportuno expediente. Por otra parte, si, como ha señalado M.^a del Mar del Pozo, el pacifismo y el internacionalismo de

⁴⁷ DEL PEROJO, José: *Ensayos sobre educación*, Madrid, Imprenta del «Nuevo Mundo», 1907, pp. 205 y 181.

⁴⁸ SILIÓ Y CORTÉS, César: *La educación nacional...*, p. 183.

⁴⁹ SILIÓ Y CORTÉS, César: *La educación nacional...*, pp. 126-127 y 136-137.

⁵⁰ La repercusión en España de la circular del ministro francés y su influencia en la Orden que publica poco después Primo de Rivera es confirmada por Rodolfo LLOPIS en *Hacia una escuela más humana...*, pp. 53-54.

parte del profesorado francés fue esgrimido por sectores próximos a la Iglesia católica y al conservadurismo para alertar de los peligros de una escuela republicana y socialista, sin Dios y sin Patria, en España, además, esta polémica se instrumentalizó para justificar la presencia de la Iglesia y del Ejército en las enseñanzas relativas al patriotismo así como para evidenciar la sinrazón de las escuelas laicas y de la aspiración de quienes creían que la modernización de España requería su europeización, es decir, el seguimiento de modelos extranjeros en denuedo de la nación y la patria propias, de sus glorias y sus tradiciones; ser europeísta equivalía a ser antipatriota. Las consecuencias de esta relación para la educación española son evidentes⁵¹. Con todo, el pacifismo y el internacionalismo del sindicalismo y del magisterio francés, liderado hasta su muerte en 1932 por Buisson, Premio Nobel de la Paz en 1927, continuó ejerciendo su influencia en la educación liberal española de los años veinte y treinta como ponen de manifiesto Rodolfo Llopis en *El desarme moral*⁵² y el eco en España de publicaciones francesas al respecto con la participación en ellas de pedagogos de la talla de Cossío y Altamira⁵³.

Pero si influencias como las recién referidas pueden estar sujetas a mutación, no sucede lo mismo con otras que, podíamos decir, afectan a la entraña misma de la política nacional, como es la organización del Estado. Esta organización y la centralización administrativa y pedagógica se basaron durante decenios y de manera irreductible en el centralismo francés⁵⁴. Incluso regímenes tan alejados ideológicamente de la República francesa como la Dictadura de Primo de Rivera, que rechazaba todo lo procedente de la Francia atea y republicana, muestra, sin embargo, un no disimulado interés por conocer la organización del Estado francés. Y si se puede argumentar que no cabía esperar otra cosa de un régimen como el de Primo dado el protagonismo intervencionista del Estado, no cabe decir lo mismo de los gobiernos liberales de principios de siglo. En efecto, las reformas centralistas de 1900 son buena muestra de la influencia del centralismo francés, del mismo modo que lo es el Plan de 1901 que se mantuvo inmodificado hasta 1937 y que recoge, así mismo, notables influjos del país vecino. Cree María del Mar del Pozo que «el Conde de Romanones se fijó especialmente en Francia a la hora de elaborar el currículum de 1901». Plan enciclopédico, como corresponde al ideal regeneracionista de educación integral, muy fomentado durante la Tercera República francesa, ambicioso y utópico, «pues tomó como modelo al currículum francés, que se desarrollaba, en parte, en las escuelas primarias superiores», cuya variedad

⁵¹ Véase DEL POZO ANDRÉS, M.^a del Mar: *Currículum e identidad nacional...*, pp. 229-233, donde se puede seguir la polémica del herveísmo en Francia.

⁵² Donde rinde cuentas de los esfuerzos pacifistas, entre otros, de Buisson y del Sindicato Nacional de Maestros franceses, especialmente de los maestros Glay y Lavasseur cuya declaración a favor de una educación para la paz y el universalismo y en contra de los manuales escolares belicosos, incluida en nombre del Sindicato Nacional en las tareas de la CGT, reproduce R. LLOPIS en su libro *El desarme moral*, Valencia, Tipografía R. Quiles, 1931, pp. 9-10 y 13-19.

⁵³ LAVISSE, MONOD, HINSDALE, ALTAMIRA y COSSÍO: *La enseñanza de la Historia*, Traducciones por D. Barnés, Madrid, Ediciones La Lectura, Espasa-Calpe, 3^a edición, 1934.

⁵⁴ Que a pesar de ello, fuera posible la renovación pedagógica, fue debido, en opinión de Jordi Monés, precisamente a la falta de recursos económicos, a la despreocupación de las autoridades centrales y a la falta de eficacia del sistema educativo español; de haberse producido una centralización a la francesa, más eficiente y con mayor dotación presupuestaria, la falta de libertad de los docentes y de todos los implicados en la educación, «hauria frenat tot intent de renovació» (MONÉS, Jordi: *El pensament escolar...*, pp. 160-161).

de objetivos, por otra parte, «que en el fondo encubría una falta de unidad sobre la identidad y las finalidades de la escuela pública francesa, también llegó a influir, aunque muy atenuadamente, en nuestro país»; incluso la ausencia de orientaciones curriculares procedentes del Ministerio se suplieron con libros de texto que se inspiraban o copiaban otros de procedencia francesa o inglesa, sobre todo de Francia, como sucedió con el programa que publica Ascarza en 1903 tomando como base las orientaciones didácticas del Ministerio de Instrucción Pública francés. Por otra parte, el centralismo francés, la organización de sus enseñanzas, su estructura curricular, sus planteamientos intelectualistas, propiciaron que la imitación española de su sistema de graduación escolar durante el primer tercio del XX se hiciera con los errores que criticaban los maestros españoles⁵⁵.

Este fuerte centralismo e intervencionismo, tan característico del modelo francés desde la Revolución de 1789, fue decisivo para que Estados así mismo centralistas e intervencionistas se inspiraran en el sistema francés de formación de maestros para establecer el suyo propio. Es sabido, como han demostrado varias investigaciones, que el sistema de formación de profesores que se adoptó en España en el siglo XIX siguió en buena medida el modelo francés en lo que se refiere a su estructura centralizada y en la disposición de sus planes de estudio tanto masculinos como femeninos⁵⁶. Pero nosotros queremos destacar aquí una influencia más puntual, aunque no menos decisiva, de la Tercera República francesa en la formación de los maestros españoles. La convicción de que habían sido los maestros prusianos quienes vencieron en Sedán a las tropas francesas provocó en Francia una nueva política de formación de profesores que pone en marcha centros específicos de formación superior para maestras y maestros —respectivamente la Escuela Normal Superior de Maestras «Fontenay-aux-Roses» (1880) y la Escuela Normal Superior de Maestros de «Saint-Cloud» (1882)— con profesorado procedente de las universidades y de los grandes liceos de París y alumnado en posesión del título de maestro o de uno de los Bachilleratos, seleccionado mediante un difícil examen de ingreso, y que proveen de profesores a las Escuelas Normales primarias y a las escuelas primarias superiores⁵⁷. Aureliano Abenza, profesor de la Escuela Normal Superior de Maestros de Jaén, en la memoria que presenta tras haber realizado estudios en Europa como pensionado del Ministerio de Instrucción Pública, recomienda la preparación y reclutamiento del profesorado español de Escuelas Normales siguiendo el modelo francés⁵⁸. Se le hiciera o no caso, a nosotros nos parece evidente la similitud con la Escuela Superior del Magisterio (1909) primero y después con la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio (1911)⁵⁹.

⁵⁵ Las noticias sobre la influencia francesa en el Plan de 1901 están tomadas de DEL POZO ANDRÉS, M.^a del Mar: *Curriculum e identidad nacional...*, pp. 125, 133, 136, 171, 237 y 246.

⁵⁶ MELCÓN BELTRÁN, Julia: *La formación del profesorado en España (1837-1914)*, Madrid, MEC, 1992, pp. 163-198, 210-220.

⁵⁷ Las Escuelas Normales francesas las describe Félix MARTÍ ALPERA en su libro *Viaje por las Escuelas de Europa...*, pp. 131-144.

⁵⁸ ABENZA, Aureliano: «La instrucción primaria en Francia, Suiza y Alemania», *La Escuela Moderna*, 184 (1906), p. 569.

⁵⁹ Anteriormente ya habían reparado en el modelo francés Santos María Robledo en su «Informe sobre reforma de las Escuelas Normales» (1893) que preveía la creación de un Instituto Central Pedagógico y Carlos María Cortezo con su Informe de 1905 que establecía la creación de la Escuela Superior de Pedagogía (véase MELCÓN BELTRÁN, Julia: *La formación del profesorado en España...*, pp. 74-83;

Naturalmente, no acaban aquí las semejanzas, pues la República española de 1931 compartirá con la Tercera República francesa el convencimiento de que el Magisterio no sólo ha de ser el núcleo de la reforma escolar sino también pieza clave de la renovación vital de España que la República pretende; en esa tarea —dice Rodolfo Llopis en su circular de 12 de enero de 1932— la responsabilidad es para todos, «pero especialmente para los maestros, a quienes la República confía en gran parte esa misión renovadora, y de quienes la República espera han de cumplirla con fervoroso entusiasmo». Sabemos que para hacer posible ese objetivo la República mira a Francia no sólo a la hora de diseñar la formación profesional del Magisterio —como se puede apreciar, por ejemplo, en el examen-oposición de entrada en la Escuelas Normales y posterior salida de ellas con plaza en el escalafón del Magisterio, en la sólida formación general (aunque en el caso español encomendada a los Institutos de Segunda enseñanza), en el último año de prácticas en escuelas públicas, en el carácter profesionalizador del currículo, etc.— sino también en una idea que Llopis toma del socialista Jaurés⁶⁰: la sindicación de los maestros como funcionarios públicos, carácter éste que les reconoce el artículo 48 de la Constitución de 1931. La atención de que es objeto el Magisterio primario ha hecho que algunos hayan visto en él un cuerpo especialmente mimado por la República española y que otros, quizá por eso mismo, lo tuvieran como puntal y sostén del régimen a imitación de lo que hiciera la francesa: «como Jules Ferry —dice Mercedes Samaniego— el Director General [Rodolfo Llopis] buscaba los “húsares” civiles de la República, los nuevos maestros»⁶¹, expresión la de «húsares» que Llopis nunca utilizó. Lo que sí es cierto es que lo mismo que la Tercera República francesa fue llamada «République des Instituteurs», la española fue conceptuada como «República de los Maestros», similitud en la denominación que nos apercibe también de otras semejanzas, como hemos visto.

Y es que, si el influjo de la política educativa francesa indudablemente se hizo patente en el primer tercio del siglo, creo que esa presencia se incrementó aún más, si no cuantitativa sí cualitativamente, especialmente durante la Segunda República, algo a lo que quizá no fuera ajeno el debate sobre la escuela única y laica, como luego se verá⁶².

también ESCOLANO BENITO, Agustín: «Las Escuelas Normales. Siglo y medio de perspectiva histórica», *Revista de Educación*, 269 [1982], pp. 55-76; RUIZ BERRIO, Julio: «Antecedentes históricos de las actuales Secciones de Pedagogía», en *Los Estudios de Ciencias de la Educación: currículo y profesiones*, Salamanca, ICE, Universidad de Salamanca, 1979; FERRER, S. y MAURA, C.: *La Escuela de Estudios Superiores del magisterio (1909-1932). Una institución docente española*, Madrid, Cedes, 1973 y MOLERO PINTADO, Antonio y DEL POZO ANDRÉS, M.ª del Mar [eds.]: *Un precedente histórico en la formación universitaria del profesorado español. La Escuela de Estudios superiores del Magisterio (1902-1932)*, Universidad de Alcalá de Henares, Madrid, 1989).

⁶⁰ Distingue Llopis entre el «Estado, gobierno de hombres» («Estado-Poder») y el «Estado administrador de cosas» («Estado-Patrono»); y el maestro, como un obrero que es, debe tener los mismos derechos que se reconocen en las relaciones de los obreros con sus patronos, entre ellos el derecho a sindicarse. El mismo Llopis reconoce la presencia en su pensamiento y en su política del sindicalismo francés sobre todo, y en menor medida, del belga (LLOPIS, Rodolfo: *Hacia una escuela más humana...*, pp. 77-87. Las comillas en la p. 71).

⁶¹ SAMANIEGO BONEU, Mercedes: *La política educativa de la Segunda República durante el bienio azañista*, Madrid, CSIC, 1977, p. 193.

⁶² Señala Josep González-Agápito que «el modelo de escuela pública legada por J. Ferry es todo un referente para el reformismo español y más durante la Segunda República en pleno debate sobre la

Que la política educativa de la Tercera República francesa es recibida en España de manera singular durante la Segunda República y años precedentes, lo demuestra no sólo la propia política educativa republicana española sino también la atención de que es objeto la educación francesa por personas y editoriales próximas al republicanismo español, como es el caso de Ediciones de La Lectura que publica en 1925 *La reforma escolar en Francia*⁶³, que también ese mismo año da a conocer *Los Nuevos programas escolares de Francia, Italia, Suiza e Inglaterra*; o el caso de J. Cosano que en 1919 inicia con Francia la edición del primero de los folletos destinados a informar sobre los diferentes tipos de Universidades⁶⁴, y en 1928 publica la recopilación y el estudio de Lorenzo Luzuriaga sobre los *Programas escolares e instrucciones didácticas de Francia e Italia*⁶⁵; o el caso de Publicaciones de la Revista de Pedagogía que edita en 1925 *Las escuelas nuevas francesas y belgas*, de Antonio Ballesteros y en 1931 *La escuela laica* con colaboraciones de Ferry, Buisson, Pécaut, Lavisse, Jaurès, etc.⁶⁶. Por su parte, la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas financia así mismo viajes de estudio en los que se incluye el país vecino, cuyas memorias son recogidas en sus *Anales* que publican en 1924, entre otras, las memorias de Fernando Sáinz Ruiz —*La Escuela y la Inspección primarias en Francia, Bélgica e Inglaterra*—, de Antonio Ballesteros Usano —*Características de la enseñanza primaria en Francia, Bélgica y cantón suizo de Neuchatel*— y de Eladio García Martínez —*Algunas notas escolares de Francia, Bélgica y Suiza*⁶⁷. Pero será particularmente en los años de la Segunda República cuando más se mira la política de su homónima francesa. Desde el momento en que muchos de quienes ayudaron a traer el nuevo régimen en España o a sostenerlo visitaron Francia, leyeron y entablaron relación con sus políticos y conocieron las peculiaridades de su sistema educativo, no cabía esperar otra cosa. Así nos lo parece cuando reparamos en que Zulueta viaja a París y lee a

escuela única y laica» (GONZÁLEZ-AGAPITO, Josep: «Sobre el influjo de la educación europea en España», en RUIZ BERRIO, Julio y otros [eds.]: *La educación a examen (1898-1998)*, Jornadas Nacionales en conmemoración del centenario del *Noventayocho*, Zaragoza, Ministerio de Educación y Cultura e Institución «Fernando el Católico» [CSIC], 1999, vol. II, p. 208).

⁶³ Con el subtítulo *Los métodos, los programas y el horario*. Este libro fue reproducido luego, en 1935, por Espasa-Calpe y Ediciones de La Lectura.

⁶⁴ MUSEO PEDAGÓGICO NACIONAL: *Las Universidades y la enseñanza superior en Francia*, Madrid, Cosano, 1919 (recoge sendos trabajos de Louis LIARD: «Las Universidades francesas», y de L. CAZAMIAN, «La enseñanza superior en Francia»).

⁶⁵ El pedagogo manchego ya había comenzado a dar a conocer en 1917 las reformas escolares de Francia, llegando a publicar sendas entregas en *El Sol* del 7 y 14 de octubre de 1920 al cumplirse los cincuenta años de la instauración de la Tercera República francesa: «En el cincuentenario de la República Francesa. La obra pedagógica de Francia» (véase BARREIRO, Herminio: «Presencia de la política educativa europea en la obra primera de Lorenzo Luzuriaga (1913-1921)», *Historia de la Educación*, n.º 4 [1985], pp. 183-192).

⁶⁶ FERRY, J. y otros: *La escuela laica*, Madrid, Ediciones de la Revista de Pedagogía, 1931.

⁶⁷ Fruto de sus viajes a Francia son también los libros de MARTÍ ALPERA, Félix: *Por las Escuelas de Europa*, Prólogo del Conde de Romanones, Madrid, Librería de los Sucesores de Hernando, segunda edición, 1904; LLORCA y GARCÍA, Ángel: *La escuela primaria e instituciones complementarias de la educación popular en Francia, Bélgica, Suiza e Italia*, Madrid, s.e., 1912; ABENZA, Aureliano: *La pedagogía y la escuela en Francia, Suiza y Alemania*, Barcelona, Edita Carbonell y Esteve, 1925... Una ojeada a los grupos de becados de la Junta para Ampliación de Estudios refleja el interés de la pedagogía francesa, alemana, suiza y belga predominantemente (véase MARÍN ECED, Teresa: *Innovadores de la educación en España...*, pp. 401-406, y SÁNCHEZ RON, José Manuel: «La Junta para Ampliación de Estudios...», p. 36).

Buisson y Pécaut, o cuando constatamos que Antonio Ballesteros Usano, secretario de redacción de la *Revista de Pedagogía*, introduce en España el pensamiento, la política y las experiencias educativas francesas; o cuando en la misma Revista que dirige Luzuriaga destacan sobre cualesquiera otras las noticias sobre la política escolar de la Tercera República gala, quizá porque supuso la realización de un deseo que hubieran querido para España tanto los institucionalistas como muchos influyentes republicanos.

Cabe convenir, sin embargo, en que no es posible establecer un paralelismo absoluto entre ambas Repúblicas, por más que sea notable la influencia de la Francesa en aspectos ideológicos y organizativos, siquiera sea, como apunta Jordi Monés, porque la política escolar de ésta estuvo «propugnada e impulsada por la burguesía industrial», lo que no sucedió del mismo modo en el caso español⁶⁸; pero también es necesario admitir que entre las raíces visibles de la educación española durante el lustro republicano si unas proceden de la Escuela Nueva, otras arrancan de la República de Ferry —a pesar de las muchas contradicciones entre una y otra—⁶⁹ cuya marca quieren imprimir a sus trabajos los responsables del Ministerio de Instrucción Pública español, especialmente Rodolfo Llopis⁷⁰. Esta impronta es visible en aspectos socializantes como el cooperativismo irradiado ya por Profit, discípulo de Durkheim, al que se divulga en España y se sigue en numerosas experiencias escolares⁷¹, ya por Freinet, de distinto signo y de carácter extraoficial, que introduce Herminio Almendros⁷²; pero el sesgo de la política educativa francesa está presente de manera especial en algunas de las características constitucionales de la escuela española republicana, entre ellas la obligatoriedad, la gratuidad, el laicismo y su carácter unificado⁷³. Nos detendremos en las dos últimas.

No es necesario señalar la deuda que el laicismo republicano tiene con la Tercera República francesa. Para comprobarlo quizá sea suficiente con que nos hagamos eco de la afirmación que Eloísa Mérida, estudiosa de la *Revista de Pedagogía*, hace sobre la influencia francesa en el laicismo de Cossío, de Luzuriaga y de la revista que dirige; «de hecho, es la única» —dice— «porque la labor escolar

⁶⁸ MONÉS Y PUJOL-BUSQUETS, Jordi: «La ley general de Educación de 1970. La administración educativa», *Revista de Educación*, Madrid, n.º extraordinario sobre «La Ley General de Educación 20 años después» (1992), p. 140.

⁶⁹ La Escuela Nueva —y la ILE— no participarán, por ejemplo, del centralismo francés y del control estatal en el sistema educativo, ni del predominio intelectualista y mecanicista de su educación.

⁷⁰ *Historia de la Educación en España*. T. IV: *La educación durante la República y la Guerra Civil (1931-1939)*, (Estudio Preliminar, preparación y selección de textos y documentos, y notas, a cargo de Antonio Molero Pintado), Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1991, p. 31.

⁷¹ La *Revista de Pedagogía* publica numerosos trabajos del pedagogo francés en 1929, 1935 y 1936 sobre «La cooperación escolar»; así mismo, Publicaciones de la Revista de Pedagogía edita en 1935 su libro *Las cooperativas escolares*. Del cooperativismo de Profit se hacen eco, entre otros, BALLESTEROS, Antonio: *La cooperación en la escuela*, Madrid, Publicaciones de la Revista de Pedagogía, segunda edición renovada, 1933, y HERNÁNDEZ RUIZ, Santiago: *Cooperativas escolares*, Madrid, M. Aguilar Editor (Los libros del maestro), s.a.

⁷² ALMENDROS, Herminio: *La imprenta en la escuela. La técnica Freinet*, Madrid, Publicaciones de la Revista de Pedagogía, 1932.

⁷³ *El Debate* del 11 de septiembre de 1931 entendía que «esas tres gracias de laicismo, obligatoriedad y gratuidad, no hay que buscarlas reunidas, simultáneas, en ninguna Constitución verdaderamente moderna, sino en las doctrinas de los laicizantes franceses de 1800 a 1900».

realizada en Francia durante la IIIª República es como un sueño hecho realidad para los institucionistas». La libertad de pensamiento, la neutralidad y el respeto a la conciencia del niño, conforman una orientación de laicismo escolar con la que coincidían Cossío y Luzuriaga; tanto es así, sostiene Eloísa Mérida, que «las únicas referencias a este tema se apoyan en los pedagogos franceses», en los Buisson, Marion, Pécaut, Bert, Compayré...⁷⁴. De hecho, cuando en esa revista se intenta explicar el concepto del laicismo suele acudir a autores franceses, como hace Juan Comas recurriendo a la opinión de Lavissee, o la misma Redacción cuando transcribe, también con ese propósito, la *Carta a los Maestros* del ministro francés, Jules Ferry, que se reproduce en este mismo número de la revista *Historia de la Educación*. En fin, no descubrimos nada si afirmamos que el laicismo escolar republicano español fue deudor de forma señalada de la experiencia francesa⁷⁵. Bueno será, pues, que mencionemos, siquiera sea brevemente, algunas de las notas básicas del laicismo escolar francés, y que lo hagamos de la mano de su más grande inspirador y ejecutor, Ferdinand Buisson, de manera que, al mismo tiempo, nos muestren el paralelismo existente con el laicismo de la Segunda República española: una educación no puede ser nacional, es decir, de todos, si toda la nación no puede participar en ella; de ahí que no sólo la gratuidad (que substituye la limosna por el derecho) y la obligatoriedad (que protege ese derecho frente a la «libertad» del padre de privar a su hijo de instrucción) estaban llamadas a hacer esto posible, sino también el laicismo (que garantiza la inviolabilidad de «esta cosa sagrada que se llama la conciencia del niño»), que protege la libertad de conciencia, esencia y razón de todas las libertades: «Y esta libertad no será seriamente respetada en la escuela más que con la condición expresa que la escuela sea separada de la Iglesia»⁷⁶, que el dogma deje de vivir en las conciencias, que la moral y la religión no se identifiquen, que la ciencia se emancipe de la religión, que ésta no prevalezca sobre las leyes de la naturaleza y de la razón..., pero sin que ello equivalga a suprimir el *sentimiento* religioso⁷⁷. Atento a la influencia de Edgar Quinet, Buisson comparte con él la convicción de que la escuela laica estaba llamada a ser la piedra angular de una República libre, fraterna y soberana, y el «germen de la sociedad futura», por lo que debe hablar desde muy temprano al niño «de derechos y deberes, de patria y de humanidad, de libertad, de igualdad y solidaridad humana», y no de sumisión e intolerancia⁷⁸. De ahí que Buisson, ya diputado por el Partido Radical, redactara el texto de la ley (votada el 7 de julio de 1904) que prohíbe el ejercicio de la enseñanza a las congregaciones religiosas⁷⁹, ley que fue la antesala de otra más fundamental, la del 9 de diciembre de 1905, que

⁷⁴ MÉRIDA-NICOLICH, Eloísa: *Una alternativa de reforma pedagógica...*, p. 80.

⁷⁵ Lo que ha sido puesto de relieve, entre otros, por Antonio MOLERO PINTADO en «Laicismo y enseñanza durante la segunda República española», en LLAMAZARES FERNÁNDEZ, Dionisio: *Estado y Religión...*, pp. 141-164.

⁷⁶ BUISSON, Ferdinand: «Discours a l'Association Polytechnique», en *La foi Laïque*, Paris, Hachette, 1893, pp. 15-20.

⁷⁷ BUISSON, Ferdinand: *La religion, la morale et la science*, Paris, Kib. Fischbacher, 1901, pp. 81 y ss. En las pp. 178-183 Buisson establece sus conocidos siete artículos de fe que acabamos de sintetizar.

⁷⁸ BUISSON, Ferdinand: *De l'enseignement de l'histoire sante dans les écoles primaires*, Paris-Genève, J. Cherbuliez, 1869, p. 109.

⁷⁹ Dieciocho años antes, la ley de 30 de octubre de 1886 había confiado la enseñanza exclusivamente a personal laico excluyendo a los eclesiásticos de los puestos docentes públicos en primaria y secundaria.

separa las Iglesias y el Estado y que debía consumir de manera racional la obra de laicización del Estado. Buisson, que fue uno de los autores de la ley como presidente de la Comisión parlamentaria encargada de la separación, puso especial énfasis en preservar la soberanía del Estado por encima de cualquier otra consideración, lo que no sería posible si la Iglesia se convierte en un Estado dentro del Estado⁸⁰. Antes, una circular de 9 de abril de 1903 del Ministerio de Instrucción Pública francés había prohibido la presencia en las escuelas públicas de todo signo religioso⁸¹. El lector habrá podido establecer las similitudes pertinentes con la situación española de la Segunda República y, quizá, también, compartir la tesis de la influencia en ella del laicismo francés, máxime si tenemos en cuenta que Rodolfo Llopis —y no sólo él como ya hemos dicho— conoció bien el sistema de la escuela laica de la Tercera República francesa —cuya evolución sigue, a veces no sin sobresaltos—⁸² y a algunos de sus principales promotores, como los líderes de la Liga Francesa de Enseñanza y el mismo Buisson, con quienes tuvo oportunidad de discutir sobre este tema según escribe a Santullano⁸³. Es más, incluso en quienes, como Luzuriaga, se da una actitud crítica respecto al sistema escolar francés, que comparte con la Escuela Nueva, se observa como una de las influencias más profundas —más aún que la de la Escuela Nueva— la del laicismo francés, que se sigue presentando como modelo en España⁸⁴. Por otra parte, que el conservadurismo español de entonces viera en Francia el origen nefasto de la política laica republicana es cosa sabida que no precisa de más argumentos. Que ésta no siguió la neutralidad que Buisson quiso imbuir al laicismo escolar francés es algo que muchos estudiosos de nuestro tiempo sostienen⁸⁵ y que negaron algunos de los protagonistas de entonces⁸⁶, pero que, de cualquier forma, es una cuestión que trasciende la intención de estas páginas.

La misma procedencia francesa, aunque compartida con Alemania como en su momento se verá, tiene la escuela unificada que acoge la Segunda República española

⁸⁰ HAYAT, Pierre: *La pasión laïque de Ferdinand Buisson*, Paris, Édition Kimé, 1999, p. 25.

⁸¹ Véase TROTABAS, J. B.: *La notion de laïcité dans le droit de l'Église Catholique et de l'État Républicain*, Paris, R. Pichon et R. Durand-Auzias, 1960, p. 189.

⁸² Como en el que le provoca la situación francesa que encuentra al emprender su viaje a Rusia: «En las Cámaras se discute la cuestión de las Congregaciones religiosas. El laicismo está en peligro. Hay mayoría reaccionaria. La Iglesia y la burguesía aquí se alían, como se alía en Italia con el fascismo» (LLOPIS, Rodolfo: *Cómo se forja un pueblo...*, pp. 25-26).

⁸³ Cit. en MARÍN ECED, Teresa: *Innovadores de la educación en España...*, pp. 187-188.

⁸⁴ MÉRIDA-NICOLICH, Eloísa: *Una alternativa de reforma pedagógica...*, p. 139.

⁸⁵ Gustavo Suárez Pertierra cree que el artículo 26 de la Constitución republicana «reacciona frente a lo religioso. No hay valoración positiva ni indiferencia; hay valoración negativa de lo religioso. Se implanta un sistema de laicismo y no de laicidad neutral». En lo que toca a la enseñanza, el art.º 26 establece un sistema «limitativo e intervencionista» que se compecece mal con un sistema de laicidad. «De todo este proceso resulta un modelo de Estado no neutral en su relación con lo religioso». Reducir la influencia de las órdenes y confesiones religiosas sobre todo en el campo de la enseñanza parece ser el objetivo del intervencionismo del Estado en este ámbito (SUÁREZ PERTIERRA, Gustavo: «El laicismo de la Constitución republicana», en LLAMAZARES FERNÁNDEZ, Dionisio [ed.]: *Estado y religión...*, pp. 77 y 81-83).

⁸⁶ Antonio Ballesteros asegura que de entre los caminos que han elegido otras naciones para fijar las normas y el espíritu educativo que proclamen la soberanía del Estado, España ha optado por una postura intermedia, es decir, de transigencia, que declara el laicismo escolar y suprime el carácter obligatorio a la enseñanza religiosa confesional; entiende que esta posición de neutralidad reverente con la libertad individual es la única que respeta los intereses del niño (BALLESTEROS USANO, Antonio: «Libertad religiosa y educación moral», *Revista de Pedagogía*, 114 [1931], p. 269).

en el artículo 48 de su Constitución por sus potencialidades democratizadoras y de progreso. Ciertamente, como advierte Luzuriaga y gracias a él mismo que lo difunde tras su viaje a Alemania en 1913-1914, en España empezó a hablarse antes que en Francia del movimiento de la *Einheitsschule* o escuela unificada, pero la influencia francesa se impone hasta en la versión del término «escuela única»⁸⁷. En todo caso, antes de aprobarse la Constitución de 1931, «l'école unique» francesa ya había sido dada a conocer no sólo por medio de las revistas pedagógicas (especialmente del *BILE*, la *Revista de Pedagogía* y la *Revista de Escuelas Normales*) sino también a través de la obra de «Les Compagnons»⁸⁸, Ducos⁸⁹, Lacroix⁹⁰, Ballester Gozalvo⁹¹, García Martín⁹² y del mismo Luzuriaga⁹³ entre otros⁹⁴. En efecto, ni el tema de la escuela única era desconocido en España en 1931 ni su necesidad había dejado de ser sentida. Sabemos que en sus viajes a Francia, uno de los temas que aparecen con más insistencia en las comunicaciones de Rodolfo Llopis con la JAE es el de la escuela única, llegando incluso a visitar, a invitación del inspector de la circunscripción de l'Aisne, un ensayo «muy interesante» de escuela unificada⁹⁵. Más tarde, el mismo Llopis, anticipando el carácter de su defensa de la escuela unificada en el Congreso de los Diputados, apelará a Herriot⁹⁶ en apoyo de su idea de la escuela única entendida como proyecto o estatuto de enseñanza que dé respuestas efectivamente sociales a la formalidad de la democracia actuando a modo de enlace entre pedagogía y política, como ya dijera Ortega en 1910 en «La Pedagogía Social como programa político» y luego, en 1933, Campalans en «Política vol dir Pedagogía»⁹⁷. Y es que la necesidad de la escuela única no sólo fue sentida como requisito para una educación democrática real, sino también como medio de procurar una escuela de todos y para todos, una escuela nacional. Esto es lo que quería Lorenzo Luzuriaga, aun apercibiéndose del riesgo de estatismo que podía conllevar ese ideal. Cree Herminio Barreiro que Luzuriaga entendía la «escuela en unidad» o escuela única, no sólo como expresión del desarrollo del sistema educativo francés al que España debía aspirar, sino también como una forma de reivindicar la escuela nacional frente a la escuela de castas reclamando «para España un verdadero sistema de educación nacional, que tiene su más clara

⁸⁷ LUZURIAGA, Lorenzo: *La escuela única*, Madrid, Publicaciones de la Revista de Pedagogía, 1931, p. 6.

⁸⁸ *Los «Compañeros» de la Universidad Nueva y la Escuela Única*, Madrid, Ediciones de La Lectura, s.a.

⁸⁹ DUCOS, Hippolyte: *¿Qué es la escuela única?*, Madrid, Juan Ortiz, s.a. (1931?) (Traducción y prólogo de Rodolfo Llopis).

⁹⁰ LACROIX, Maurice: *La Escuela Única*, Madrid, Ediciones de La Lectura, s.a. (1928).

⁹¹ BALLESTER GOZALVO, José: *La escuela única*, Valencia, Tip. P. Quiles, s.a. (1930).

⁹² GARCÍA MARTÍN, Antonio: *La Escuela Única*, Madrid, Editorial Magisterio Español (Cartillas Pedagógicas), s.a. (1927).

⁹³ LUZURIAGA, Lorenzo: *La escuela unificada*, Madrid, Museo Pedagógico Nacional, Imp. J. Cosano, 1922.

⁹⁴ La importancia del tema propicia la publicación de una extensa bibliografía contraria a la escuela única editada por «Razón y Fe», por la Federación de Amigos de la Enseñanza, por la Casa Social Católica... Destacamos entre sus autores al jesuita Narciso Noguera, al redactor de la *Revista Atenas*, «Hispanicus», y al agustino Teodoro Rodríguez.

⁹⁵ La noticia en MARÍN ECED, Teresa: *Innovadores de la educación en España...*, p. 189.

⁹⁶ HERRIOT, Edouard: *La politique républicaine*, Paris, Alcan, 1924.

⁹⁷ Cfr. LLOPIS, Rodolfo: *Hacia una escuela más humana...*, pp. 24-25.

inspiración en la obra de Ferry (...) y F. Buisson y, coetáneamente, en “Les Compagnons” y en A. Ferrière»⁹⁸. Esto ya lo pudieron leer los españoles primero en las páginas de *La Escuela Moderna* donde Buisson dejaba clara su concepción de que la escuela única francesa era «el punto de partida y el punto de apoyo de la educación nacional»⁹⁹, y luego en el libro *L'école unique*¹⁰⁰ que escribiera Maurice Lacroix en 1926 —que dos años después publica en España La Lectura— en el que su autor, haciéndose eco de algunas opiniones de Herriot, dice:

La campaña a favor de la Escuela Única se ha inspirado en dos preocupaciones: por una parte el deseo de establecer la igualdad de las clases sociales ante la enseñanza y de garantizar a todo niño el derecho a la instrucción integral; por otra parte, el deseo de poner orden en la casa universitaria, según la expresión de Herriot, es decir, de asegurar más cohesión y más unidad en la organización de la educación nacional¹⁰¹.

La influencia francesa en la concepción española de la escuela única parece haber prevalecido sobre la alemana. Luzuriaga señala que sobre los alumnos se han adoptado dos posiciones en el sentido de la escuela unificada: una más radical, representada por Kerschensteiner y las bases de 1914 y 1918 aprobadas por la Asociación de Maestros Alemanes, que pide que todos los alumnos, según sus condiciones, tengan libre acceso a la enseñanza media y superior; otra más moderada que quiere facilitar ese acceso sólo a los alumnos más capaces; entre los ejemplos de esta segunda postura señala Luzuriaga la propuesta de ley que presenta Buisson en 1920 a la Cámara de los Diputados de Francia, en la línea, por otra parte, sostenida por «les Compagnons»; en ella pedía Buisson la admisión «de derecho y sin gastos en todos los establecimientos públicos de enseñanza a los candidatos reconocidos como los más capaces de seguir en ellos con fruto las enseñanzas, como resultado de exámenes y de concursos accesibles a los alumnos de las escuelas públicas y privadas»¹⁰². Esta posición es la que defienden los políticos de la educación republicana como ellos mismos reconocen y su obra educativa manifiesta. Marcelino Domingo, en la obra balance de su gestión ministerial, asegura haberse apoyado para justificar su ideal de la escuela única en pensadores y políticos franceses sobre todo; en concreto menciona a Herriot —quien, a su vez, reconoce la sintonía entre ambos al respecto—¹⁰³, Condorcet, Les Compagnons, Buisson, Berad, Daladier y Monzie; en menor medida se fija en Fichte, en la Asociación de Maestros Alemanes y en la Constitución de Weimar; y a mucha mayor distancia aún de su atención queda la escuela única soviética¹⁰⁴. Para Marcelino Domingo, como para los políticos franceses, la escuela única contenía el programa

⁹⁸ BARREIRO, Herminio: «Introducción» a LUZURIAGA, L.: *La escuela única*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2001, pp. 30 y 27.

⁹⁹ BUISSON, Ferdinand: «La reforma de la enseñanza en Francia», *La Escuela Moderna*, 363 (1921), p. 912.

¹⁰⁰ LACROIX, Maurice: *L'école unique*, Paris, Les Presses Universitaires, 1926.

¹⁰¹ LACROIX, Maurice: *La Escuela Única...*, p. 9.

¹⁰² LUZURIAGA, Lorenzo: *La escuela unificada...*, p. 29.

¹⁰³ Como lo evidencia la alusión que el político francés hace al ministro español al final de su prólogo a la edición francesa del libro de Hippolyte DUCOS: *Pourquoi l'école unique?* (Paris, Fernan Nathan, 1932): «Yo sé, querido Ducos, quién leerá este libro con verdadera pasión: Marcelino Domingo» (cito por la edición española de Ediciones La Lectura, *¿Qué es la Escuela Única?...*, p. 10).

¹⁰⁴ DOMINGO, Marcelino: *La Escuela en la República (La obra de ocho meses)*, Madrid, M. Aguilar Editor, 1932, pp. 7 y 15-18.

escolar fundamental de una República democrática porque al basarse en el talento y en la vocación borra la desigualdad ante la cultura, la más injusta y perturbadora; como Buisson y «les Compagnons», Domingo aboga por un sistema de instrucción pública que dé «paso a los capaces», que permita a las democracias «constituir la aristocracia de la inteligencia» abriendo las puertas de la enseñanza a todos y haciéndola gratuita a «quien posea condiciones de talento probadas y fecundas»¹⁰⁵. La influencia francesa de la escuela única, propiciadora de una estructura nacional y una reforma social sustentada en la aristocracia del espíritu, es aquí evidente: «La selección es un hecho en el inteligente y un deber en el Estado que cifra en la inteligencia la jerarquía», sentencia el decreto que firma M. Domingo por el que se establece la gratuidad de las matrículas en los centros dependientes del MIP para los alumnos previamente seleccionados¹⁰⁶. Facilitar a los económicamente necesitados e intelectualmente capacitados el acceso a todos los grados de la enseñanza, constituye el aspecto sociopolítico de la escuela única que defendió Rodolfo Llopis en su discurso de 20 de octubre de 1931 en la Cámara de los Diputados durante la discusión del artículo 48 de la Constitución; el aspecto técnico-pedagógico, o sea, la coordinación y enlace —«como si fuesen eslabones de una misma cadena»— de todas las instituciones docentes, parece seguir la orientación alemana que, no obstante, alimenta también el aspecto social de la escuela única, como luego diremos.

En medios conservadores, una vez más, se identifica la influencia francesa en este particular asunto, aunque condenando «la fatalidad de imitar y de copiar» sin preocuparse más que de traducir lo que otras naciones idean: «Algo de esto ocurre ahora con el programa de la “enseñanza única” que nos presenta el señor ministro de Instrucción», Marcelino Domingo, al que se le atribuye una «mentalidad que en materia de enseñanza procede de la escuela filosófica del siglo XVIII, Rousseau, Condorcet y los políticos de la Convención»¹⁰⁷. Serán Alemania e Inglaterra las dos naciones que conciten mayor atención y simpatía del conservadurismo español, punto de mira en el que coincidirán con otros sectores del liberalismo, especialmente la ILE.

2. La influencia alemana o la necesidad de un socialismo humanista y una ética nueva

Con menor influencia que la educación francesa, la alemana empieza a ser más conocida a raíz de los viajes a Alemania de los becados de la Junta para Ampliación de Estudios¹⁰⁸ y, sobre todo, cuando el modelo pedagógico cultural alemán llama la

¹⁰⁵ DOMINGO, Marcelino: *La Escuela en la República...*, pp. 7 y 21.

¹⁰⁶ *Gaceta de Madrid*, del 8 de agosto de 1931.

¹⁰⁷ «La gravedad de la Escuela Única», *Diario de Valencia*, 12 de junio de 1931 (también en *La Libertad* del 30 de mayo).

¹⁰⁸ Véase DELGADO, Buenaventura: «La generación del 98 y la educación», en VILANOVA, A. y SOTELO VÁZQUEZ, A. (eds.): *La crisis española de fin de siglo y la Generación del 98*, Actas del Simposio Internacional (Barcelona, noviembre de 1998), Barcelona, Universitat de Barcelona, 1999, pp. 315-332 (para la recepción de la pedagogía germánica en España en el siglo XX, ver las pp. 326-328). Recordemos que entre 1910 y 1934 el 22,1 por 100 de los becados de la JAE acude a Alemania, país superado sólo por Francia con el 29,1 por 100 (cit. en SÁNCHEZ RON, José Manuel: «La Junta para Ampliación de Estudios...», p. 36).

atención de los pedagogos liberales y políticos republicanos que pretenden dotar a la educación de un nuevo carácter social, espiritual y axiológico¹⁰⁹. Sin embargo, la introducción del pensamiento educativo alemán, como se sabe, es ya visible en los orígenes mismos de la Institución Libre de Enseñanza¹¹⁰, por no hablar de la influencia decisiva que ejercieron pedagogos como Fröbel¹¹¹. Los estudios bibliográficos citados para ilustrar la influencia francesa coinciden en señalar el incremento de la presencia alemana en España a partir de la Primera Guerra Mundial, aunque prosigue la preponderancia francesa hasta ser sobrepasada por la alemana en los primeros años de la Segunda República¹¹². En torno a estos años la publicística pedagógica española presta una atención considerable a las reformas escolares alemanas. Sin mencionar las muchas traducciones que se publican de pedagogos alemanes con Kerschensteiner a la cabeza, baste con señalar la aparición de las monografías de Aureliano Abenza *La pedagogía y la escuela en Francia, Suiza y Alemania*, editada en 1925 por Carbonell y Esteva, de Lorenzo Luzuriaga que dedica el segundo cuaderno de *La enseñanza primaria en el extranjero* a los países de lengua alemana —Alemania, Austria, Suiza y Holanda— (R. Rojas, 1916)¹¹³ y del mismo pedagogo los *Programas y planes de enseñanza de Alemania y Austria* (J. Cosano, 1929), casa editorial que en 1919 había publicado el folleto *Las Universidades de Alemania*, a base de un texto escrito por Fr. Paulsen en 1893; también de Paulsen, Dupertuis y Delmas, publica La Lectura (s.a.) *La escuela alemana y la reforma escolar austriaca*; de esta misma editorial es así mismo *La reforma escolar de Alemania*; y de M. Aguilar Editor la edición en 1931 del libro de Thomas Alexander y Beryl Parker *La nueva educación en la República alemana...* No es necesario continuar citando las obras que dan a conocer en esos años el interés por la educación alemana en España, al que se suman las más prestigiosas revistas pedagógicas españolas¹¹⁴.

¹⁰⁹ Conrad Vilanou ha dado a conocer parte de sus investigaciones sobre la recepción de la pedagogía alemana en España: véanse sus trabajos *A propòsit de la presència de Goethe en la pedagogia de Pere Vergés*, Barcelona, Societat Catalana de Pedagogia. Institut d'Estudis Catalans, 1997; «Presència de Goethe a la pedagogia catalana (1890-1938)», en *La formació inicial i permanent dels mestres*, Actes de les XIII Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans, Eumo editorial, 1997, pp. 455-461; «Sobre la gènesis i evolució de la pedagogia contemporànea (A propòsit de la herència kantiana)», *Revista Espanyola de Pedagogia*, 210 (1998), pp. 245-262, y «Pensamiento y discursos pedagógicos en España (1898-1940)», en RUIZ BERRIO, Julio y otros: *La educación a examen (1898-1998)...*, vol. 1, pp. 39-49; COLLELLDEMONT, Eulàlia y VILANOU, Conrad: «Ferrater Mora y la tradición pedagógica republicana», *BILE*, 47 (2002), pp. 7-22.

¹¹⁰ Tanto que Enrique M. Ureña advirtió de la «imperiosa necesidad de emprender una revisión historiográfica del Krausismo y de la Krausología españoles desde la base de un conocimiento profundo de los orígenes alemanes» (UREÑA, E. M.: «El fraude de Sanz del Río o la verdad sobre su "Ideal de la Humanidad"», *Pensamiento*, 173 [1988], p. 25).

¹¹¹ De lo que no es sino un ejemplo, aunque significativo, la actuación profesional de Eugenio Bartolomé y Mingo, director durante muchos años de los Jardines de Infancia de Madrid. (Véase al respecto el libro de MOLERO PINTADO, Antonio: *Bases para una historia de la educación infantil en España. La figura de Eugenio Bartolomé y Mingo*, Alcalá de Henares, Universidad de Alcalá, 1999).

¹¹² ESCOLANO BENITO, Agustín: *La educación en la España contemporánea...*, p. 114; ORTEGA ESTEBAN, José y MOHEDANO PÉREZ, Julia: «Fuentes bibliográficas...», *Historia de la Educación*, n.º 5 (1986), pp. 475-476, y LOZANO SEIJAS, Claudio: *La educación republicana (1931-1939)*, Barcelona, Universidad de Barcelona, pp. 185-186.

¹¹³ El primero (también por R. Rojas en 1915) estaba dedicado a los países de lengua inglesa y el tercero (publicado por J. Cosano en 1917) a los países de lenguas románicas, todos ellos dentro de las Publicaciones del Museo Nacional.

¹¹⁴ Recuérdese, por ejemplo, la importante presencia de la pedagogía alemana en el *BILE* (véase la nota 7).

Y es que, efectivamente, hacia Alemania vuelven su mirada tanto conservadores como liberales españoles. Los primeros dispuestos a acoger lo mejor de la tradición escolar y pedagógica alemana del XIX sobre todo, aunque también del primer tercio del XX, representada, entre otros, por Otto Willmann, Fr. Paulsen, W. Rein y Fr. W. Foerster. Los segundos miran hacia Alemania en dos momentos en los que se encuentran distintas influencias; por un lado, el momento de Fernando de los Ríos, José Ortega y Gasset, María de Maeztu..., que hallarán en el neokantismo de Marburgo, especialmente en Natorp, alternativas al marxismo; por otro lado, el tiempo de los Xirau, los Mira i López, los Roura i Parella y tantos otros pedagogos prorrepúblicanos que hallan en Weimar el modelo más adecuado para satisfacer las necesidades de humanismo, democracia y socialismo de una España que había visto los estragos de la Primera Guerra Mundial, las insuficiencias de la revolución rusa, y que aspiraba a instaurar y consolidar la República democrática en España. Otros pedagogos participarán en ambos momentos en los que se produce la recepción de la pedagogía alemana, como es el caso sobresaliente de Lorenzo Luzuriaga.

No es preciso aludir a lo que Kant, Fichte, Froebel, o Krause, entre otros, podían ofrecer a la pedagogía española. Bastará con recordar que las experiencias del pedagogo de Turingia son imitadas, que la filosofía krausista propicia el nacimiento de la ILE, que Kant es editado y divulgado, y que Fichte es recuperado en momentos de especial congoja y turbación de ánimo como el que supuso el 98 español¹¹⁵; por esas fechas Rafael Altamira traduce sus *Discursos a la nación alemana* y los propone como ejemplo de regeneración pedagógica, y José del Perojo, conservador maurista, filósofo kantiano, sociólogo y pedagogo, da a conocer en 1907 una selección de los mencionados *Discursos* sin que le parezca quimérico afirmar que existe un «paralelo» «entre la Prusia de 1806 y la España de 1900 y 1906, en lo que se refiere a la muy semejante depresión que en el alma nacional sufren, la crisis moral y cívica que atraviesan», llamando, en consecuencia, a aplicar remedios de salvación nacional como los aplicados en Prusia, «espejo de la España de estos días»¹¹⁶.

Pero, ¿qué interesaba de Alemania a los pedagogos españoles? Es conocido que a la pedagogía del conservadurismo católico español le atrajo de manera especial la herencia herbartiana que combatió el pedagogismo estatalista, que rechazó la pedagogía social al modo natorpiano, que se opuso al rigorismo moral kantiano y al naturalismo de Rousseau, serios obstáculos para la educación católica, a la vez que defendía la disciplina y la instrucción como fuente de moralidad¹¹⁷. Al

¹¹⁵ Sobre esto ha llamado la atención Conrad VILANOU: «Pensamiento y discursos...», p. 32.

¹¹⁶ DEL PEROJO, José: *Ensayos sobre educación...*, pp. 1 y 16. El paralelo entre Prusia y España en las pp. 3-31. Los extractos de los *Discursos a la nación alemana* en las pp. 261-308. José del Perojo ya había publicado en 1875 los *Ensayos sobre el movimiento intelectual en Alemania*, Madrid, Imprenta de Medina y Navarro.

¹¹⁷ Cfr. VILANOU TORRANO, Conrad: «Pensamiento y discursos...», p. 37. El P. Ruiz Amado, quizá el más entusiasta herbartiano español y propagador de la obra del pensador de Oldenburg en la que inspira buena parte de la suya propia, recibe en 1906 las clases de Fr. Paulsen, uno de los discípulos de Herbart, a quien dedica su monografía *La última palabra de la pedagogía alemana*. El P. Ruiz Amado confiesa haberse «inspirado» para sus estudios pedagógicos «y especialmente en nuestra *Educación moral* (...) en las ideas de Herbart y le citamos asiduamente» (RUIZ AMADO, Ramón: «Dos joyas de la Pedagogía moderna», «Prólogo» a PAULSEN, F.: *Pedagogía racional*, Barcelona, Tip. La Educación, 1927, p. VI).

liberalismo español, sin embargo, el pensamiento pedagógico alemán le proporciona respuestas a grandes cuestiones planteadas ya a inicios del siglo, como la evolución ideológica hacia el socialismo de algunos educadores y políticos de la educación —de lo que es paradigmático el caso de Fernando de los Ríos—, como el maquinismo, el industrialismo, el belicismo, o la construcción de un régimen democrático. Alemania era el modelo cultural a seguir por su carácter humanista, espiritualista, axiológico y socializante, especialmente atractivo para aquellos institucionistas que, escorados hacia el socialismo —que defiende la sociedad como fin del individuo—, no pueden, sin embargo, so riesgo de adulterar el ideario de la ILE, dejar de mirar al individuo como un fin de la educación; la pedagogía alemana les ofrece la posibilidad de conciliar el hombre y la sociedad, y situarse en un socialismo humanista¹¹⁸.

El neokantismo de Marburgo y Jena, presente en el pensamiento de figuras tan decisivas para la pedagogía española como Ortega y Gasset, Fernando de los Ríos, Lorenzo Luzuriaga o María de Maeztu, hace posible esa armonización. El joven Ortega, seguidor de Natorp, es quien propicia los contactos de la pedagogía española con la neokantiana de Paul Natorp y Hermann Cohen. La influencia de ambos en Fernando de los Ríos —que estudió en Jena, Greifswald y Marburgo— le hizo evolucionar hacia el neokantismo de Marburgo que, en opinión de Virgilio Zapatero, se diferencia de otros neokantismos por su inclinación al socialismo. Nos detendremos aquí un momento para exponer, siguiendo a V. Zapatero¹¹⁹, esta peculiaridad tan decisiva para la educación y para la política educativa española. El marxismo, método histórico que explica el modo de producción de una determinada sociedad, sólo responde científicamente al «por qué» (causa) social, pero no puede responder al «para qué» (*telos*); aquí se revela la importancia del método kantiano que enseña la diferencia existente entre el ser y el deber ser, entre el por qué y el para qué, entre el indicativo (los hechos) y el imperativo (las valoraciones, la ética, la política). Sin acudir a la moral no es posible el socialismo (Karl Vorländer). El socialismo de Fernando de los Ríos no es marxista, sino similar al de los neokantianos: parte de Cohen, o sea, de Kant; parte de lo humano y, como el neokantismo de Marburgo, va de la «Ética al Socialismo». Con Vörländer, cree que es preciso unir a Kant (la ética) con Marx (la economía); rechaza la lucha de clases (irrebatible como hecho pero no justificable como juicio de valor)¹²⁰, y, consecuentemente, la dictadura del proletariado, lo que le lleva a una firme defensa de la democracia, vía para suprimir las clases sociales. Es un socialismo «a la inglesa», nacional, de concordia, de regeneración. Las conciencias pueden ser modificadas mediante la educación, la sociedad puede serlo también gracias a la democracia; democracia y educación son, pues, los medios que substituyen a la lucha de clases en el logro de la evolución social deseada. Lo que concuerda bien con el ideario

¹¹⁸ Para Conrad Vilanou el desarrollo de la individualidad (sé lo que eres) que postula la empresa educativa goethiana es una de las razones por las que es visitado por escritores y pedagogos catalanes (VILANOU, C.: «Presència de Goethe a la pedagogia catalana...», 1997, p. 455). No es casualidad que Ediciones de La Lectura publique, con traducción de José Ontañón, el estudio de LEHMANN, R.: *Goethe y el problema de la educación individual*, Madrid, 1932.

¹¹⁹ ZAPATERO, Virgilio: «Estudio preliminar» a DE LOS RÍOS, Fernando: *Escritos sobre democracia y socialismo*, Madrid, Taurus, 1974, pp. 9-46.

¹²⁰ Además, como argumentaba Berstein, si la lucha de clases es inevitable, ¿para qué la política?

institucionista. Conrad Vilanou advierte que «el camino es claro y presenta inequívocas reminiscencias krausistas: ética y educación»¹²¹.

Queda patente la importancia de las normas, de los ideales, en la fundamentación social y pedagógica. Tanto más en nuestro caso cuanto que figuras tan influyentes en la educación española como Lorenzo Luzuriaga y María de Maeztu participan de la recepción de esta pedagogía social que traerá importantes consecuencias como ahora diremos. Que Lorenzo Luzuriaga es seguidor de la pedagogía social de Natorp y Kerschensteiner es generalmente admitido¹²², como también que esta influencia es la que más pesa en la línea adoptada por la *Revista de Pedagogía* que dirige Luzuriaga¹²³. María de Maeztu, que estudió con Natorp y Cohen a instancias de Ortega, y J. V. Viqueira, traductor de algunas obras de Natorp, forman parte también de los pedagogos que contribuyen a la recepción en España de la pedagogía social de corte natorpiano. Conrad Vilanou, estudioso de estos temas, valora así el influjo del pedagogo de Marburgo: «Natorp ofrecía a la generación de 1914 la posibilidad de articular una especie de “socialismo nacional” (...) que se incardinaba en un ideario humanitario y tolerante, situado al margen de cualquier confesión religiosa pero conectado con la tradición liberal y abierto a posiciones políticas de un socialismo no marxista, nacionalista y a la vez europeo, reformista y sin lucha de clases, que enfatizaba el papel de la educación (...) como vehículo de regeneración nacional»¹²⁴. No sólo eso; el neokantismo de Marburgo entregaba al liberalismo pedagógico español otras ideas y principios que van a estar en la base de la educación republicana, tales como el laicismo, aunque no al modo francés, sino, claro está, a la manera de Natorp, es decir, un laicismo fundado en la ausencia de particularismos religiosos y en la presencia de una religión humana que acoja a toda la comunidad, que permita la comprensión de su historia y de su vida cultural tan necesaria no sólo para el conocimiento y comprensión de la comunidad toda sino también para su propia hechura y cohesión. Sabemos que la enseñanza de la moral que propone Natorp no excluye el elemento religioso, sino la exclusividad de una determinada religión. La dimensión social de Natorp también

¹²¹ VILANOU TORRANO, Conrad: «Introducción» a NATORP, Paul: *Pedagogía Social. Teoría de la educación de la voluntad sobre la base de la comunidad*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2001, p. 58.

¹²² Así lo afirman, entre otros, ESCOLANO, Agustín: *La educación en la España contemporánea...*, p. 154 (quien también señala la influencia que en Luzuriaga tiene Dewey), MÉRIDA-NICOLICH, Eloísa: *Una alternativa pedagógica...*, pp. 130-131, y BARREIRO, Herminio: «Introducción» a LUZURIAGA, Lorenzo: *La escuela única*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2001, p. 33.

¹²³ MÉRIDA-NICOLICH, Eloísa: *Una alternativa pedagógica...*, pp. 129-130. Herminio Barreiro habla de «la especial fascinación» que «el pedagogismo» alemán ejerció siempre sobre Luzuriaga, mucho más incluso que el «instruccionismo francés o el educacionismo inglés». Al parecer, «la solidez teórica alemana» había llamado la atención del pedagogo manchego del mismo modo que ya lo había hecho antes con otros miembros de la ILE (BARREIRO, H.: «Introducción» a LUZURIAGA, Lorenzo: *La escuela única...*, p. 33). Quizá todo comenzara con el viaje de Luzuriaga a Alemania como pensionado de la JAE; su paso por las Universidades de Marburgo, Berlín y Jena, su contacto con Natorp, Dilthey, Simmel, Wundt y Tews, aunque breve, «le marcará de modo definitivo» en opinión de Eloísa Mérida. La idea de la vida de Dilthey fundamentará su pensamiento, Natorp le muestra la dimensión social de la pedagogía que ya no abandona, en Alemania comprobó que la idea institucionista de la escuela única era realizable, traduce a muchos de los pensadores alemanes (Natorp, Kriek, Herbart, Tews, Kerschensteiner...) y los da a conocer en España bien a través del Museo Pedagógico bien de las Publicaciones de la *Revista de Pedagogía* o desde la páginas de ésta misma (MÉRIDA-NICOLICH, Eloísa: *Una alternativa pedagógica...*, p. 41).

¹²⁴ VILANOU, C.: «Pensamiento y discursos...», 1999, p. 34.

está aquí presente: la dimensión religiosa humanamente considerada, la enseñanza de la religión basada en el sentimiento, actuarán como factor de cohesión y no de disgregación a lo que sí procedería una religión particularista que, además, por serlo, sería radicalmente antisocial.

Por otra parte, esa misma dimensión ético-social y comunitaria de Natorp¹²⁵ le lleva a fecundar la idea de una escuela general, común, y obligatoria para todo el pueblo, que permitiera acceder a los estudios superiores, evitándose con ello la prematura separación en función de la procedencia social; una escuela que fuera también una escuela nacional, es decir, forjadora de un auténtico espíritu nacional¹²⁶. Se comprende fácilmente que esta idea fuera del agrado de quienes en España sentían que de algún modo les competía hacer nación precisamente en un momento en el que tan necesitados estaban de ella tanto el nacionalismo del Estado como el periférico. En este sentido, intentando explicar la enorme influencia, al menos teórica, que ejerció Kerschensteiner en el movimiento escolar en general y catalán en particular durante la Segunda República, Jordi Monés cree que se debe entre otras razones a que «exaltaba el carácter nacionalista de la educación, en el cual el Estado tenía un papel determinante», lo que «concordaba con el ideario educativo del republicanismo tanto en el Principado como en el Estado español»¹²⁷.

La defensa que hace Natorp del carácter fundamentante de los ideales y las normas en la constitución de la pedagogía y en el contenido de la educación, propició la aparición de otras corrientes de pensamiento, como las ciencias del espíritu —favorecedoras de la democracia y armonizadoras de los valores espirituales y el mundo laboral—¹²⁸ «que habían generado en la Alemania de la República de Weimar un movimiento de renovación pedagógica (Spranger, Flitneer, etc.) que influyó sobre la España de la Segunda República»¹²⁹. Los ideales, la dimensión axiológica, impregnan ahora la pedagogía. Como decíamos, el cientifismo, los excesos de la industrialización, de la mecanización y de la división del trabajo, los efectos de la Primera Guerra Mundial, propician el resurgir de las virtudes humanas, de la mejor tradición espiritual, de las ciencias del espíritu, de la filosofía de los valores, de los ideales de belleza, del vitalismo, del civismo democrático... Y la República de Weimar parecía responder a todas estas necesidades orientando la práctica educativa de acuerdo a ideales pedagógicos, defendiendo la espiritualización de la escuela, democratizando y socializando la educación a la que se hace entrega de un especial cometido: promover el civismo y el sentido de responsabilidad individual y colectiva. En esta tarea de espiritualización de la escuela y de una práctica educativa basada en una concepción axiológica ejercieron una especial influencia Kerschensteiner y Spranger, principales promotores de la pedagogía de Weimar, que tan clara resonancia tiene en la constitucionalización de la educación republicana.

¹²⁵ En 1911, Fernando de los Ríos publica «El fundamento científico de la Pedagogía Social en Natorp», *Anales de la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas*, Imprenta Fortanet, T. III, Memoria I, que también reproduce ese mismo año el *BILE*, 610, pp. 1-11, y 611, pp. 33-43; Ediciones de La Lectura da a conocer sendas obras de Paul NATORP: *Pedagogía Social. Teoría de la educación de la voluntad sobre la base de la comunidad* (1913, con una introducción de Manuel G. Morente), y el *Curso de Pedagogía* (1915, con traducción de María de Maeztu); y la Editorial Labor publica en 1931, también de NATORP: *Pestalozzi. Su vida y sus ideas* (traducción de Luis Sánchez Sarto).

¹²⁶ Cfr. VILANOU TORRANO, C.: «Pensamiento y discursos...», p. 34.

¹²⁷ MONÉS, Jordi: *Pensament escolar i renovació pedagògica...*, p. 257.

¹²⁸ De lo que es un buen ejemplo la «Escuela del trabajo» de Kerschensteiner.

¹²⁹ VILANOU TORRANO, Conrad: «Introducción» a NATORP, P.: *Pedagogía Social...*, p. 59.

No es necesario glosar a Kerschensteiner para manifestar qué aspectos de su pensamiento son más atrayentes para los pedagogos españoles¹³⁰; recordemos, sin embargo, su aceptación de la pedagogía de los valores, el consiguiente entendimiento de la escuela del trabajo como un sistema que permite lograr la noción de los valores e iniciar al discípulo en ellos, la autonomía de la persona como el estadio más elevado de la consideración axiológica, la exigencia de estar dentro de la comunidad para poder entrar en el universo de los valores, la importancia de la educación profesional para la conservación de la vida física individual y social, la trascendencia de la educación cívica para el desarrollo de la personalidad moral del individuo y de la colectividad, su concepción del Estado cultural y jurídico abierto a todos, su idea de una educación nacional, la estrecha imbricación entre formación profesional, educación cívica y comunidad, o lo que es igual, la idea de que mediante el trabajo se forma al ciudadano que necesita la colectividad, etc.

De Spranger conviene destacar su entendimiento de que la pedagogía tiene su origen en la vida del pueblo, y al pueblo y a sus ideales —encarnados en el ideal cultural— se han de supeditar los demás ideales (los individuales y del grupo). En la escuela —comunidad educativa específica que debe estar por encima de los partidos—¹³¹ se han de vivir estos valores ideales «que son los hilos conductores del genio del pueblo». Por encima incluso de esto la escuela tiene como la más alta misión «despertar la conciencia nacional y el sentido de responsabilidad»¹³², sentido de responsabilidad que contrae también y, quizá, sobre todo, para con la cultura del pueblo, para su pasado del que dependemos y para su futuro del que somos responsables. Las tareas que Spranger encomienda a la escuela sólo podrá llevarlas a cabo el educador —que pertenece a la forma de vida social— que además de aunar los valores culturales «que ha de tener vivos en su alma para poderlos transmitir», ha de sentir amor al individuo para ayudarle en el desarrollo de sus potencialidades, amor que también implica respeto a su conciencia —«el discípulo

¹³⁰ Muestra de la resonancia de Kerschensteiner en la pedagogía española es el conocimiento que se tiene de su obra. Recordemos que Lorenzo Luzuriaga traduce su libro *Concepto de la escuela del trabajo* que publica en 1928 Ediciones de La Lectura, y *El problema de la escuela pública*, que edita en 1925 Publicaciones de la Revista de Pedagogía con un estudio preliminar del mismo Luzuriaga. Luis Sánchez Sarto traduce sus libros *El alma del educador y el problema de la formación del maestro* que publica en 1928 la barcelonesa Editorial Labor (volviéndolo a editar en 1934), *Esencia y valor de la enseñanza científico-moral* (1934, Edit. Labor) y traduce y prologa también en 1934 *La educación cívica*, también a cargo de Editorial Labor. E. Collelldemont y C. Vilanou notifican que la Editorial Labor tenía preparada poco antes del inicio de la Guerra Civil la publicación de otras obras del mismo autor: *La educación del carácter*, *Problemas fundamentales de la organización escolar*, *Teoría de la educación y Teoría de la estructura de la educación*. «Parece evidente —concluyen Collelldemont y Vilanou— que de haberse consolidado el régimen republicano en España, Kerschensteiner hubiera sido uno de los pedagogos más traducidos, lo cual confirma las vinculaciones y dependencia respecto del reformismo pedagógico alemán» (COLLELDEMONT, Eulàlia y VILANOU, Conrad: «Ferrater Mora y la tradición pedagógica republicana», *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 47 [2002], pp. 7-22).

¹³¹ Spranger sabe que todo Estado pretende ser educador del pueblo, pero conoce también el peligro que ello encierra de que la escuela se convierta en un instrumento partidista, cuando la escuela no debería estar supeditada al interés de un partido, sino al de la nación.

¹³² Aclara Juan Roura que «Spranger no siente esta conciencia nacional como una fuerza a la que se vinculan unos derechos determinados, sino como una obligación respecto a los demás pueblos» (ROURA Y PARELLA, Juan: «La pedagogía de Eduardo Spranger», «Prólogo», a SPRANGER, E.: *Las ciencias del espíritu y la escuela*, Madrid, Publicaciones de la Revista de Pedagogía, 1935, p. 28. Seguimos a Juan Roura en la exposición de las ideas de Spranger).

es sagrado». Sólo esta escuela, como estructura viva, puede formar la vida de acuerdo con sus exigencias ideales y, así, influir «poderosamente en la vida de los pueblos»¹³³.

Además de esto, la pedagogía española de los años veinte y treinta, que quiere considerar la capacitación profesional sin desatender la formación humanística, empieza a contemplar también la dimensión estética en el proceso educativo, apercibida sin duda de su potencial formativo en el ámbito moral (Herbart encontró en la necesidad estética el origen de la virtud)¹³⁴, pero también de la necesidad de oxigenar con la belleza y el esplendor de la vida las penosas secuelas emocionales de la postguerra mundial¹³⁵. El discípulo de Xirau, Juan Roura-Parella¹³⁶, que estudiaba pedagogía en Alemania entre 1930 y 1932 pensionado por la JAE, y que asiste a los seminarios de filosofía y psicología de Spranger en la Universidad de Berlín, comparte esta idea vitalista¹³⁷.

¹³³ ROURA Y PARELLA, Juan: «La pedagogía de Eduardo Spranger»..., pp. 28-30.

¹³⁴ El bien —dice Ortega y Gasset— es lo que concita la aprobación y el mal lo que concita desaprobación; aprobación y desaprobación son valores; lo bueno y lo malo son en Herbart valores. Un valor «no se conoce, se reconoce, se acepta. No es la razón, la ciencia, quien puede decir cuáles valores son buenos (positivos) y cuáles malos (negativos): el órgano para los valores es una peculiar sensibilidad que actúa en forma de aprobación y desaprobación. Herbart llama a esta sensibilidad gusto»; y un juicio es un «gusto estimativo», un juicio de valor; los juicios estéticos son juicios de este tipo, juicios de sensibilidad: «De ahí —concluye Ortega— que la ética sea para Herbart una estética o ciencia de la sensibilidad estimativa, del gusto, donde lleva éste la voz cantante, mientras el intelecto, la operación científica, se limita a transcribir sus dictados en expresiones conceptuales descriptivas» (ORTEGA Y GASSET, José: «Prólogo» a HERBART, J. F.: *Pedagogía General derivada del fin de la educación*, traducción por Lorenzo Luzuriaga, Madrid, Ediciones de La Lectura, 1935³, p. 37). Un juicio moral es para Herbart un juicio estético.

¹³⁵ No sorprende que se traduzca a Goethe, cuyo vitalismo y dominio sobre sí mismo en poco o en nada sigue «la opresión de lo sensible por virtud de lo moral» en la línea de Kant, es decir, que las renunciaciones a que pudo llegar Goethe nunca supusieron «prescindir de la naturaleza, y menos de la suya propia» (LEHMANN, R.: *Goethe y el problema de la educación individual...*, p. 11). Goethe es, así mismo, objeto de una recopilación a cargo de Luzuriaga de cuya obra escoge «Los años de aprendizaje», «Carta de aprendizaje» y «Los años de viaje» de «De Guillermo Meister» (en KANT, PESTALOZZI y GOETHE: *Sobre Educación*. Composición y traducción de Lorenzo Luzuriaga, Madrid, Daniel Jorro, Editor, 1911). Tampoco sorprende que se mire a Schiller quien, en opinión de Manuel García Morente, encuentra en la belleza la «síntesis de realidad e idealidad, de naturaleza y libertad», haciéndose necesaria la educación estética porque «cuando el hombre se ha educado estéticamente, ha conquistado la libertad necesaria para realizar su esencia moral». En esto percibe García Morente «un magno problema político» visible en las primeras cartas por cuanto aluden a la reforma ideal del Estado, ideal que «es irrealizable como tal ideal, si el hombre no ha sabido antes conquistar su humanidad estética» (GARCÍA MORENTE, M.: De la «Presentación» a SCHILLER, F.: *La educación estética del hombre en una serie de cartas*, traducción del alemán por Manuel G. Morente, Madrid, Calpe, 1920, pp. 6-7). Anota Conrad Vilanou que este ideal de reforma recuerda el que sostuvieron la República y la ILE que pretendieron también reformar el Estado reformando al hombre en cuya consecución se activarían experiencias de hondo calado estético como las Misiones Pedagógicas (VILANOU, Conrad: «Pensamiento y discursos pedagógicos en España...», pp. 38-39).

¹³⁶ Aportaciones a su biografía y su pensamiento pueden verse en el reciente trabajo de VILAFRANCA MANGUÁN, Isabel y VILANOU TORRANO, Conrad: «Luis de Zulueta, visto por Juan Roura-Parella», *Revista de Educación*, 21 (2002), pp. 287-305, así como en VILANOU, Conrad: «Entre Ginebra i Berlín: Joan Roura-Parella i la renovació pedagògica», en *La renovació pedagògica*. Comunicacions de les XVI Jornades d'Història de l'Educació dels Països Catalans, 2003, Girona, CCG Edicions, 2003, pp. 211-222.

¹³⁷ Su posición sobre el tema de los valores de acuerdo con la filosofía espiritualista, le lleva a una ética que, contrariamente a la kantiana, no es pura ni incondicionada, sino que los valores se encuentran

El trabajo como eje e inspiración de la actividad escolar, la autonomía del alumno, la escuela entendida como comunidad de trabajo individual y colectivo donde se ejercita y desarrolla el autogobierno, el concepto del Estado como responsable de la educación y de la cultura en tanto que atribuciones suyas que son, la formación de los ciudadanos en comunidad, el origen popular de la pedagogía cuyas raíces residen en el pueblo, la forja de una conciencia nacional como misión de la escuela, el valor pedagógico de la belleza, el vitalismo educativo, etc., son valores sociales y espirituales presentes en los pedagogos alemanes de los que se nutre e impregna la educación republicana de 1931. Y es que la República española de 1931, que tenía necesidad de valores espirituales y de ciudadanía, los encontró en la pedagogía de Weimar, informada sobre todo por el movimiento de las ciencias del espíritu, cuyo arquetipo formativo constituyó un modelo a imitar no sólo por sus aportaciones a los ideales de formación humanista y democrática, sino porque mostraba también una vía reformista alejada de las reivindicaciones revolucionarias, como la rusa, que la República de 1931 había decidido no atender. Muchos de los pensionados españoles viajaron a Alemania para conocer el rumbo de una pedagogía nueva que ofrecía a los republicanos españoles propuestas distintas a las de la escuela de Marburgo y a las del nacionalsocialismo que no «satisfacían las apetencias de nuestros pedagogos que contactarán con Spranger, Messer, Litt, Jaeger, etc., partidarios todos ellos de una pedagogía constituida a modo de ciencia de la cultura»¹³⁸. Quienes salieron a recibir las enseñanzas de los pedagogos de Weimar buscaban nuevas maneras formativas que, además de atender al individuo como ser completo, ofrecieran formas de moralizar la sociedad y la juventud que actuaran no sólo de antídoto a la oscuridad anímica de la primera postguerra mundial sino también de freno a las revueltas con que amenazaba la desmoralización social y que prometía la dictadura del proletariado¹³⁹. Muchos de estos viajeros en busca de pedagogías nuevas tenían ligazón directa o indirecta con la Institución Libre de Enseñanza —Joaquín Xirau, su discípulo Juan Roura-Parella, Rafael Campalans, Emilio Mira i López...— cuyo moralismo y espiritualismo facilitó la conexión de la pedagogía emanada de las ciencias del espíritu,

condicionados por la realidad histórica y cultural, o sea, por la experiencia y la vida humana. Roura-Parella se aleja así de la pedagogía neokantiana de Marburgo introducida en España por algunos miembros de la generación del 14. La pedagogía normativa del neokantismo de Natorp deja paso en Roura-Parella a una pedagogía como ciencia del espíritu que integra la pedagogía normativa y la pedagogía considerada como ciencia natural y positiva, lo ideal y lo real, la metafísica y el naturalismo, lo que ha de ser y lo que es. El espiritualismo de Juan Roura convivió, así, en el Seminario de Pedagogía de la Universidad de Barcelona que dirigía Xirau, con la pedagogía experimental de Emilio Mira, propiciando una pedagogía «que sin renunciar a las bases experimentales permanecía abierta a la esfera de los valores. Al fin y al cabo, eso es lo que necesitaba una sociedad republicana, plural y democrática que se presentaba también como un auténtico proyecto ideal», COLLELDEMONT, Eulàlia y VILANOU, Conrad: «En el centenari del naixement de Joan Roura-Parella (1897-1983)», en *Joan Roura-Parella. En el centenari del seu naixement (1897-1983)*, Facultat de Pedagogia. Universidad de Barcelona, 1997, pp. 7-30 (los entrecomillados en las pp. 20 y 22).

¹³⁸ VILANOU, Conrad: «Pensamiento y discursos pedagógicos en España...», pp. 53-55.

¹³⁹ Sobre este tema y, en general, acerca de la influencia de la pedagogía de Weimar en Cataluña, véase VILANOU TORRANO, Conrad: «Ensenyament professional i ideals formatius: la influència de la pedagogia de Weimar a la Catalunya republicana (1931-1939)», en *La formació professional i les transformacions socials i econòmiques*, Actes de les XIV Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans, Mataró, Ajuntament de Mataró-Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana, 1999, pp. 379-386.

fomentadora de los valores a través de los bienes culturales. Pero de entre todos ellos cabe destacar a Lorenzo Luzuriaga, uno de los primeros germanófilos españoles¹⁴⁰, por su especial contribución a la política educativa republicana¹⁴¹, en quien es especialmente notorio el influjo de Natorp y Kerschensteiner, cuya dimensión social de la pedagogía y carácter público de la educación le impregnarán y acompañarán ya para siempre; pero aunque la influencia de las escuelas de Marburgo y Jena y la de los pedagogos de Weimar son las más decisivas en Luzuriaga y en la *Revista de Pedagogía*, otro pedagogo alemán interesa también a Luzuriaga, Gustavo Wyneken, cuyo individualismo educativo¹⁴² le ayudará a integrar lo social y público de la educación con lo individual en un deseo de compaginar la dimensión social con la herencia institucionista, abundando aún más en el humanismo socialista, conciliador del hombre y la sociedad, presente en Luzuriaga¹⁴³.

Ciertamente, la influencia de Weimar fue notoria en la política educativa española. La misma Constitución de 1931, aunque recoge principios educativos presentes en el constitucionalismo europeo de su tiempo¹⁴⁴ —quizá con mención especial a la

¹⁴⁰ A la vuelta de su primer viaje a Alemania escribe *Direcciones actuales de la Pedagogía en Alemania*, Madrid-Barcelona, Librería Nacional y Extranjera, s.a. (1913).

¹⁴¹ Bastará para comprobarlo con acercarse a las Bases para la nueva Ley de Educación que el Consejo de Instrucción Pública encomienda a Luzuriaga —y que contenía los principios de la famosa ponencia redactada por Luzuriaga y presentada al IX Congreso del Partido Socialista de 1918 y que ratifica el PSOE en su V Congreso Extraordinario de julio de 1931—; el texto de las Bases en opinión de Agustín Escolano «es de la mayor importancia por la influencia que después tendría en el tratamiento que la Constitución de 1931 daría al tema educativo, y en general en toda la política escolar del primer bienio republicano» (ESCOLANO BENITO, Agustín: *La educación en la España contemporánea...*, pp. 133-136; las comillas en las pp. 133-134).

¹⁴² Destaca Luzuriaga de G. Wyneken su «actitud de rebeldía frente a las convenciones y ficciones sociales de su tiempo», lo que le hace emparentar con otros representantes del individualismo y de la educación natural, como Elena Key y Luis Gurlitt, aunque «su recia ideología pedagógica le aproxima a los mejores teorizadores de nuestro tiempo: Dewey, Natorp, Kerschensteiner, Gentile, etc.» (LUZURIAGA, Lorenzo: «Gustavo Wyneken», «Estudio preliminar» en WYNEKEN, Gustavo: *Las comunidades escolares libres*, Madrid, Publicaciones de la Revista de Pedagogía, 1926, p. 5). En este mismo librito, escribe el pedagogo alemán: «La enseñanza de esta nueva escuela está, pues, única y exclusivamente al servicio del espíritu (...) no es un órgano del Estado, y aun menos de cualquier agrupación social particular, sino que por ella habla la humanidad ideal misma (...) Con esto se exige tanto del Estado como de la sociedad burguesa una acción de renuncia y autolimitación fundamental: la acción por la cual el Estado sólo llega a ser Estado cultural: que reconozca sus límites, que tenga sus manos lejos de aquello que, como la justicia, la ciencia, el arte se halle al servicio de poderes superiores, suprapolíticos, eternos» (pp. 25-27), idea que reitera en *Escuela y cultura juvenil*, Madrid, La Lectura, 1927 (traducción también de Lorenzo Luzuriaga), pp. 107-108. En los *Ensayos de pedagogía e instrucción pública* que edita en 1920 Hernando en Madrid, incorpora Luzuriaga un trabajo aparecido en 1918 en *El Sol*: «La pedagogía de Wyneken». Así mismo, en su libro *Las Escuelas Nuevas* (Museo Pedagógico, 1923) Luzuriaga se ocupa más extensamente de la comunidad escolar libre de Wickersdorf, alma de la cual fue Wyneken.

¹⁴³ Luzuriaga debió sentirse bastante cómodo con la consideración que tiene Gustavo Wyneken de la educación cívica: «La educación es la capacitación de la conciencia individual para participar en la conciencia total de la humanidad; en sentido riguroso, la educación es la introducción o articulación de la voluntad individual en la voluntad social»; «[la escuela] tiene que ser arrancada de la lucha de los partidos, de la esfera de los intereses y estar obligada únicamente al servicio de la verdad. Con ella no debe hablar a la joven generación este o aquel Estado, sino el “espíritu objetivo”, el espíritu de la humanidad misma, que en efecto es también la raíz más honda de todo Estado» (WYNEKEN, Gustavo: *Escuela y cultura juvenil...*, pp. 103 y 110).

¹⁴⁴ Cotéjese para comprobarlo el trabajo de Philip George NESERIUS: «La educación en las nuevas Constituciones de Europa», *Revista de Pedagogía*, 101 (1930), pp. 216-223.

Constitución de la Primera República austriaca de 1920¹⁴⁵, de la que derivó una reforma escolar admirada por muchos, R. Llopis entre ellos¹⁴⁶—, tiene a la Constitución de Weimar de 1919 entre sus «Constituciones madres»¹⁴⁷. Las principales ideas pedagógicas contenidas en la Constitución alemana podemos sintetizarlas en las siguientes: carácter público de la enseñanza (art.º 143); papel protagonista y

¹⁴⁵ Ante la severidad del juicio que emite Adolfo Buylla hacia la Constitución española de 1931 —a la que achacó estar «viciada de extranjerismo» y de ser un «mosaico de gallardías de Constituciones europeas y americanas», algo «hecho de recortes», una «Constitución de jazz-band, sin ritmo ni armonía»— el profesor de Derecho Político de la Universidad de Madrid, y director de la *Revista de Derecho Político*, Nicolás PÉREZ SERRANO —*La Constitución española (9 de diciembre de 1931), antecedentes, texto, comentarios*, Madrid, Editorial Revista de Derecho Privado, 1932, pp. 33-34— analizando la Constitución de 1931 dice que «no pudo ni debió huírse de las influencias extranjeras: honradamente ha confesado la Comisión parlamentaria la sugestión que sobre ella ejercieron textos como el alemán de Weimar, el austriaco federal y el checoslovaco entre los europeos (...)».

¹⁴⁶ A la que Llopis eleva «con toda justicia a categoría de ejemplo vivo digno de ser imitado». Nos permitimos reproducir estas palabras de Llopis escritas en 1928 para su prólogo al libro de Roberto DOTRENS —*La nueva educación en Austria. (Del Imperio a la República)*, Librería de Francisco Beltrán, con traducción y prólogo de R. Llopis, prólogo que reproduce la *Revista de Escuelas Normales*, n.º 57 (1928), pp. 307-308— que recuerdan las que pronunciará luego siendo director general de Primera Enseñanza: «Los socialistas obtienen mayoría y llegan al poder. Desde el primer momento los socialistas se dieron perfecta cuenta de que había que rehacer un pueblo, una nación, un Estado de aquel montón de ruinas. Había que salvar la revolución. Consolidar la República. Había que transformar la mentalidad de los austriacos. Hasta aquel entonces el Imperio necesitó súbditos, servidores ciegos, obreros dóciles... De ahora en adelante la República necesitará ciudadanos libres, obreros conscientes, hombres en quienes floreciese el sentido de universalidad, de humanidad... Esos ciudadanos, esos obreros, esos hombres, no podían salir más que de las escuelas. Las escuelas, la educación, los maestros, tenían que sentirse impregnados de esos nuevos sentimientos y de esos nuevos ideales. La escuela, la educación y los maestros, tenían que ser los instrumentos más eficaces, por no decir los únicos para forjar las nuevas generaciones encargadas de sostener y hacer progresar a la naciente república austriaca». «Si se quiere salvar la revolución hay que hacer desde la escuela ciudadanos capaces de defenderla y de engrandecerla». Coincidimos con la apreciación de Jordi Monés en el sentido de que a pesar de ser propuesta la reforma escolar austriaca como ejemplo a imitar durante la República española, apenas si hay alusiones a ella entre los políticos y pedagogos (MONÉS, Jordi: *Pensament escolar...*, p. 258). Sin embargo, una ojeada a los *Programas escolares y planes de enseñanza de Alemania y Austria*, de Lorenzo LUZURIAGA que publica J. Cosano en 1929, logra apercibirnos de sus similitudes con algunas orientaciones de la política educativa republicana (véanse, por ejemplo, las «Directrices del Plan de enseñanza de 1920, las «Observaciones previas» al Decreto de 30 de julio de 1926 de la República de Austria conteniendo el plan de enseñanza para los grados 1º al 5º de la escuela primaria pública, y los «Fundamentos» del Decreto de 1 de julio de 1928 que recoge el plan de estudios de la escuela principal, donde se describe el plan de formación de maestros (cuya preparación profesional en los Institutos Universitarios de Pedagogía, ha de ir precedida de los estudios de enseñanza secundaria superior), se otorga la máxima importancia al ambiente del niño como factor decisivo de enseñanza (intuición), al carácter global de la enseñanza, sin separación radical entre las materias, a la autoactividad del escolar, a la preferencia de la vida práctica, profesional y cívica, a la adecuación de las enseñanzas a las aptitudes y grado de desarrollo de los alumnos, al carácter democrático y social de la escuela, etc. (Cfr. DELMAS, E.: «La reforma escolar en Austria», *La Escuela Moderna*, n.ºs 468, 469 y 470 [1930], pp. 420-429, 469-474 y 494-504 respectivamente). Claro que las anteriores son también cualidades destacadas por la Escuela Nueva. Con todo, el carácter social de la República austriaca estuvo presente en el modelo de educación de la República española (véase sobre esta cuestión el trabajo de VILLAFRANCA MANGUÁN, Isabel y VILANOU TORRANO, Conrad: «Concepción Sáinz-Amor: Viena, laboratorio de Pedagogía», *Historia de la Educación*, 20 [2001], pp. 449-465).

¹⁴⁷ Además de la de Méjico de 1917 y la rusa de 1918, como se informó en la exposición doctrinal del presidente de la Comisión redactora del proyecto constitucional, Luis Jiménez de Asúa, ante la Cámara de los Diputados el 27 de agosto de 1931 (vid. PÉREZ SERRANO, Nicolás: *La Constitución española...*, p. 33).

garante del Estado, cuya intervención en educación queda reconocida (art.º 142) recavando para el *Reich* una función que antes competía a los Estados particulares; inspección de toda la enseñanza por funcionarios del Estado (art.º 144) y no por comisiones integradas generalmente por eclesiásticos; autorización previa por el Estado de la enseñanza privada (art.º 147); obligatoriedad y gratuidad (art.º 145); escuela básica común para todos, enseñanza unificada y facilidades de acceso a la enseñanza media y superior a los más capaces (art.º 146); consideración de funcionarios públicos a los maestros primarios (art.º 143); enseñanza de la ciudadanía integrada en el plan escolar (art.º 148), que le inspira a Llopis el ideal de solidaridad humana recogido en la Constitución española¹⁴⁸; escuela activa o del trabajo (art.º 148); opcionalidad de la enseñanza de la religión tanto para alumnos como para profesores (art.º 148). Salvando algún aspecto, como el último de los mencionados, es evidente la similitud con el ideario educativo de la Segunda República española recogido en el artículo 48 de su Constitución. Donde quizá apenas si hay rastros de la Constitución de Weimar en la española de 1931 —a diferencia del modelo francés— es en lo referente a las relaciones de la Iglesia y el Estado, excepción hecha de la inclusión en el anteproyecto de la consideración de la Iglesia como corporación de derecho público, lo que le facultaba para poseer escuelas propias y enseñar la religión en escuelas estatales aunque con ciertas condiciones; es sabido que esta fórmula no fue posible tras la demoledora intervención del ministro de Justicia, Fernando de los Ríos, en las Cortes constituyentes¹⁴⁹. Por otra parte, la inexistencia del problema en Alemania imposibilitó la toma de referencias en España¹⁵⁰. Sí es más evidente, sin embargo, la influencia alemana en la

¹⁴⁸ Para Llopis, una escuela inspirada en ideales de solidaridad humana como recoge el art.º 48 de la Constitución republicana, es una escuela cuyo quehacer diario se impregna de pacifismo, de humanidad, tarea en la que juega un papel singular la enseñanza de la historia que, como quiere Llopis, ha de fundarse en el internacionalismo; esto le hace evocar la Constitución de Weimar que ordena la enseñanza de la historia basada en el «espíritu de reconciliación de los pueblos» (LLOPIS, R.: *Hacia una escuela más humana...*, p. 24). A partir de que Kerschesteiner publicara en 1901 su premiado escrito *La educación cívica de la juventud alemana*, las nociones cívicas (la enseñanza de la historia, el saber, la instrucción cívica) son paulatinamente substituidas por la mentalidad cívica, auténtica promotora de la acción política y moral, generadora de una vida escolar impregnada en todo momento de espíritu y de sentimientos cívicos, propiciadora de «la conciencia de responsabilidad del ciudadano republicano en su posición respecto al Estado y la sociedad» (LUZURIAGA, Lorenzo: *Programas escolares y planes de enseñanza de Alemania y Austria...*, p. 59).

¹⁴⁹ Fernando de los Ríos, en la sesión de las Cortes Constituyentes del 8 de octubre de 1931 negó a la Iglesia esa condición, argumentando que «no hay Corporación de Derecho Público sino en el Estado y dentro del Estado, y no hay más Corporación de Derecho Público que la que ejerce una función pública, con un título público, y mediante derechos de carácter soberano que no pueden existir sino en la medida que el Estado los enajena», y que «el Estado, ni para realizar sus fines puede tolerar una intromisión de la Iglesia, ni la Iglesia, una vez separada del Estado, tiene por qué ser ayudada en sus fines por éste en sus fines» (DE LOS RÍOS, Fernando: «Discurso sobre Iglesia y Estado» en el debate sobre el artículo 24 del Proyecto ante las Cortes Constituyentes, en *Obras Completas*, edición de Teresa Rodríguez de Lecea, Madrid, Anthropos-Fundación Caja Madrid, t. III, p. 368). Sobre esta cuestión véase ZAPATERO, Virgilio: «El Edicto de Nantes de Fernando de los Ríos», en LLAMAZARES FERNÁNDEZ, Dionisio (ed.): *Estado y religión...*, pp. 11-28, concretamente las pp. 22-23.

¹⁵⁰ Reinhold LEHMANN, en «La situación pedagógica de Alemania a partir del año 1918» —*La Escuela Moderna*, 372 (1922), p. 668— aclara que en los debates de la Conferencia Escolar de la República (junio de 1922) no se abordó esa delicada cuestión porque la Conferencia «sabía que no es posible resolver el problema por la creación de una escuela pública verdaderamente laica. Siendo el partido católico (el Centro) el más importante de la Dieta, las leyes escolares, en tal orden de cosas, reflejan,

consideración estatal de la educación y, sobre todo, en su carácter unificado. Aunque en la idea de una escuela nacional está presente la herencia francesa, sin embargo la escuela del Estado tiene una influencia germana que la *Revista de Pedagogía* no duda en remontar a Fichte, un fragmento de cuyos *Discursos a la Nación Alemana* se utiliza para ilustrar en 1935 la colaboración de portada —«La educación por el Estado»— del n.º 168, en momentos en que la educación del Estado «tan rudos ataques sufre en nuestro país»¹⁵¹. Pero no es preciso retroceder tanto en el tiempo; bastará con recordar a Natorp o a la concepción del Estado cultural y jurídico abierto a todos de Kerschensteiner, a su idea de una educación nacional, a sus convicciones por la escuela pública que tanto atrajeron a Luzuriaga¹⁵². Pero, como decimos, la más notable influencia de la Constitución de Weimar se produce en el concepto técnico y social de la escuela unificada.

La idea constitucional española de la escuela unificada, aunque debe mucho, como vimos, a Francia, también es deudora de la Alemania de Weimar y de su principal mentor, Luzuriaga, que recibe de Natorp y Dewey esa inquietud por el aspecto social de la pedagogía que derivaría también en su preocupación por la escuela única y laica, cuya implantación real consideró posible tras su estancia en Alemania. Bastará con reparar en la pródiga mirada que echa Luzuriaga a las experiencias alemanas al respecto en comparación con las de otros países —lo que se comprueba sin ir más lejos en el capítulo «El problema en la realidad escolar» de su libro *La Escuela Unificada* (1922) donde son constantes y extensas las referencias a Kerschensteiner, a las conclusiones de la Asociación de Maestros Alemanes de 1918, a J. Tews y W. Rein, a las famosas conclusiones de la Asamblea de Kiel (1914) debidas a Kerschensteiner, a la Asamblea de representantes de la Asociación de Maestros Alemanes de 1919, etc.¹⁵³— para comprobar si fuera preciso la fuerte influencia ejercida por la pedagogía de Weimar en el concepto de escuela unificada en Luzuriaga y, a través de él, en el precepto constitucional de la República española. Claro que los políticos de la educación conocen otras experiencias, como la austriaca, cuyo ministro de Instrucción Pública, Otto Glöckel, también maestro primario, implantó la escuela media común, abriendo sus puertas al talento, a la vocación y la capacidad, «colocando los primeros jalones de la escuela única», en opinión de Rodolfo Llopis¹⁵⁴, o la «Escuela Única del Trabajo» rusa que dan a conocer con reiteración revistas como el *BILE* y *La Escuela Moderna*¹⁵⁵; pero no

como es natural, este predominio». Por su parte, Ignacio Zabalza señala la índole diferente de la cuestión religiosa en Weimar y en la República española, pues si allí no se temía que las Iglesias fuesen un *obstáculo* en la consecución de la libertad deseosas como estaban de sacudirse el yugo del Estado para alcanzar mayor independencia, en la España de 1931 este temor sí existía (ZABALZA BAS, Ignacio: «Influencia de la Constitución de Weimar en el proyecto de Constitución de la Segunda República», en LLAMAZARES FERNÁNDEZ, Dionisio [ed.]: *Estado y religión...*, p. 128).

¹⁵¹ FICHTE, J. T.: «La educación por el Estado», *Revista de Pedagogía*, 168 (1935), pp. 541-547.

¹⁵² Quien traduce a KERSCHENSTEINER, G.: *El problema de la escuela pública*, con un Estudio preliminar de Lorenzo Luzuriaga, Madrid, Publicaciones de la Revista de Pedagogía, 1925.

¹⁵³ LUZURIAGA, Lorenzo: *La escuela unificada...*, pp. 23-24.

¹⁵⁴ LLOPIS, Rodolfo: «Prólogo» al libro de DOTRENS, Roberto: *La nueva educación en Austria...*, en *Revista de Escuelas Normales*, 57 (1928), p. 308.

¹⁵⁵ Ambas revistas publican en varias entregas un extenso trabajo del presidente de la Liga de Enseñanza en Bélgica, SLUIS, M. A.: «La escuela única del trabajo en la Rusia soviética», *BILE*, 771 y 772 (1924), pp. 161-170 y 193-202 respectivamente, que reproduce *La Escuela Moderna*, 398 (1924), pp. 845-859, 400 y 401 (1925), 48-53 y 125-136 respectivamente.

hay duda de que junto a *l'école unique* francesa será la *Einheitsschule* alemana la que ejerza su influjo en la escuela unificada de la República española, y que el artículo 46 de la Constitución de Weimar —que «es una definición clara y precisa de la escuela única integral»— será una fuente de inspiración fundamental para el artículo 48 de la Constitución española de 1931¹⁵⁶. Que los responsables últimos de la política educativa republicana afirmaran haber seguido en este concreto asunto más la influencia francesa, seguramente pueda deberse al aliento político-social que la invadía, posiblemente más atractivo en esos años que el hálito técnico-social de la *Einheitsschule*¹⁵⁷.

Sin embargo, en la comparación que suele establecerse entre el sistema educativo alemán y el inglés, el primero es peor valorado que el segundo, como veremos a continuación.

3. La fascinación de Inglaterra, un modelo de minorías

Para no pocos pedagogos españoles Inglaterra es preferida a Alemania y, por supuesto, a Francia de la que es vista como antítesis, mostrando hacia la primera la simpatía que niegan a esta última. Sin embargo, la influencia inglesa es casi inexistente o, por emplear algunos adjetivos de quienes se han acercado a su estudio: «tenue» y «difusa», como la califica Josep González-Agápito, quien observa esa influencia en aspectos concretos como el esculptismo¹⁵⁸; de «pasajera y coyuntural» la tilda María del Mar del Pozo cuando alude a la búsqueda española de modelos tras la crisis del 98¹⁵⁹; de «esporádicos» adjetiva Jordi Monés los contactos con la educación inglesa, de «aparentes» algunas experiencias inglesas recogidas en España, como ciertos ensayos descentralizadores, y «de cara al exterior, de la fachada podríamos decir», considera la mención que se hace entre los intelectuales catalanes de las instituciones educativas inglesas que «nunca ejercieron una influencia decisiva en el mundo catalán»¹⁶⁰; y el hispanista Christopher H. Coob señala que las relaciones culturales mantenidas por una «minoría ultraselecta» de jóvenes de la aristocracia y alta burguesía españolas que a principios de siglo

¹⁵⁶ HEPP, E.: «La cuestión de la Escuela Única en Alemania», *Revista de Escuelas Normales*, 97 (1933), p. 100.

¹⁵⁷ Sin embargo, sostiene Jordi Monés que en Cataluña el carácter «esencialmente jacobino» del movimiento de la escuela única francesa produjo la alineación de los educadores catalanes con el concepto alemán de la escuela unificada y, consecuentemente, «con las tesis de Lorenzo Luzuriaga» (MONÉS, Jordi: *Pensament escolar...*, p. 257).

¹⁵⁸ GONZÁLEZ-AGÁPITO, Josep: «Sobre el influjo de la educación europea en España...», p. 209. Una de las primeras noticias del esculptismo inglés, muy negativa, por otra parte, es debida a ESCUDERO, M.: «El "scout movement inglés"», *La Escuela Moderna*, 230 (1910), pp. 791-792. Veinticinco años después, Espasa-Calpe publica la traducción de Eladio García Martínez del libro de BOVET, Pierre: *Baden Powell educador de juventudes. Bases psicológicas y valor educativo del esculptismo. El instinto de lucha y el ideal de los jóvenes*, Madrid, 1935.

¹⁵⁹ «Al hilo de la publicación del libro de Demolins» —*En qué consiste la superioridad de los anglosajones*, traducción, prólogo y notas de Santiago Alba y Bonifaz, Madrid, Victoriano Suárez, 1899— (DEL POZO ANDRÉS, M.^a del Mar: *Currículum e identidad nacional...*, p. 60).

¹⁶⁰ «La misma tradición de las escuelas nuevas inglesas no llegaría hasta nosotros; probablemente las diferencias sociales y culturales eran demasiado acusadas» (MONÉS, Jordi: *El pensament escolar...*, pp. 160 y 254).

pasaron varios años estudiando en los colegios de jesuitas de Gran Bretaña, que podían haber producido un influjo considerable en España dado el considerable peso socioeconómico de sus familias y su proximidad a círculos gubernamentales, reducen su influencia a la absorción «de una imagen positiva creada por los ingleses, quienes, por su parte, sólo vieron en los españoles la reproducción de sus propios modales». Sin embargo el mismo Cobb cita una observación del *Times*, muestra de la anglofilia de las clases altas españolas: «España es gran amiga nuestra y nos ha imitado siempre»¹⁶¹. Lo que, por nuestra parte, nos da pie para señalar el contraste entre la exigua influencia inglesa en nuestra política educativa y la anglofilia de un sector importante del pensamiento pedagógico español, muy atento a los «modales» y al «tono» de la educación británica. Algo de esto hemos de decir, siquiera sea con brevedad.

Aunque hay quien sostiene que, junto a las medidas anticlericales de Ferry y de Waldeck-Rousseau en Francia, el liberalismo-socialismo inglés, como el del Gobierno liberal de Sir Henry Campbell-Bannerman, jefe del Gobierno inglés, que en 1906 manifestó su propósito de apartar al clero de la gerencia e inspección de las escuelas públicas¹⁶², «se dejaron sentir lo suficiente en el panorama político educativo de la España de comienzos de siglo»¹⁶³, sin embargo, y sin negar lo anterior, la influencia inglesa en la educación española hay que buscarla, no en las grandes reflexiones y teorías pedagógicas de las que carecía Inglaterra, sino en alguna experiencia concreta y, sobre todo, en los modos educativos, en los procedimientos¹⁶⁴, en el «tono» y en el estilo de vida escolar¹⁶⁵, que fue lo que atrajo a pedagogos y educadores, no sólo de la ILE, aunque especialmente a ellos, sino también del conservadurismo español. De hecho, unos y otros se fijan en la educación inglesa dándola a conocer a través de instituciones y casas editoriales vinculadas con los temas educativos: la Junta para Ampliación de Estudios saca a la luz las memorias de sus pensionados¹⁶⁶, La Lectura publica en 1919 el libro de José

¹⁶¹ COBB, Christopher H.: «Cómo ser gentleman». Las relaciones culturales..., pp. 39 y 55.

¹⁶² Lo que cumplió al salir su partido vencedor en las elecciones (véase MARTÍ ALPERA, Félix: «El "Education Bill"», *La Escuela Moderna*, 182 y 183 [1906], pp. 340-345 y 393-394 respectivamente).

¹⁶³ CAPITÁN DÍAZ, Alfonso: «Intenciones pedagógicas del "reformismo" en España...», pp. 255-256.

¹⁶⁴ Los mismos programas escolares ingleses colocan antes que los fines propuestos los procedimientos empleados para conseguirlos (*Los Nuevos programas escolares. Francia, Italia, Suiza, Inglaterra*, Madrid, Ediciones de La Lectura, 1925, p. 129).

¹⁶⁵ Y cuando la recepción de la doctrina de pensadores como Herbert Spencer hace presumir una actitud de fascinación entre maestros y educadores españoles el utilitarismo de su moral retrae a no pocos de ellos, entre los que encontramos a Leopoldo Alas quien, en su Discurso de apertura en la Universidad de Oviedo, critica duramente la «anglomanía» por esa misma razón: «España — dice en cita que tomamos de Y. Turin — será regenerada, resucitada mediante una educación y una enseñanza inspiradas en un ideal más elevado y llenas de vida moderna», ideal que, en opinión de Yvonne Turin, el asturiano descubre en el pensamiento francés, en Buisson y Bréal, «de modo que — concluye la historiadora francesa — se podría decir que los maestros de la Institución van a Inglaterra a buscar lecciones prácticas, ejemplos concretos, pero que piden a Francia con más gusto la ayuda a de sus ideas y de sus reflexiones». TURIN, Yvonne: *La educación y la escuela en España de 1874 a 1902...*, pp. 198-199 (la cita textual en la p. 199).

¹⁶⁶ Entre otras las de GARCÍA DEL REAL, Matilde: «La educación popular en Inglaterra», *Anales de la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas*, Madrid, tomo I (1909), pp. 121-199, y MAEZTU, M. de: «La pedagogía en Londres y las escuelas de párvulos», *Anales de la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas*, Madrid, tomo I (1909), pp. 288-315.

Castillejo *La educación en Inglaterra*¹⁶⁷, Publicaciones de la Revista de Pedagogía edita dos años más tarde en sendos volúmenes las *Guías didácticas* del Ministerio de Educación de Inglaterra¹⁶⁸ y en 1932 se hace eco de la concepción educativa del Partido Laborista inglés con la publicación del libro de R. H. Tawney *La segunda enseñanza para todos*; ese mismo año la FAE da una versión diferente de la educación inglesa a través del sacerdote jesuita Enrique Herrera Oria y sus libros *Cómo educa Inglaterra*¹⁶⁹ y *La Pedagogía en la Gran Bretaña*¹⁷⁰.

Que a la ILE le atrajera Inglaterra en este terreno era lógico si consideramos las características de la educación inglesa que señala un institucionista tan representativo como José Castillejo¹⁷¹, en las que es visible una notable afinidad con determinados presupuestos educativos de la Institución Libre: la fe anglosajona en el hombre y en su bondad natural que le induce a una confianza ilimitada en su desarrollo espontáneo en un ambiente sano, provocando en él una actitud abstencionista en los procesos sociales, lo cual, junto a la primacía de la libertad individual y el lógico protagonismo de la iniciativa de la sociedad civil, le lleva a inclinarse hacia posiciones apenas intervencionistas del Estado especialmente en el ámbito educativo, cosa que la ILE comparte¹⁷²; como también participa de la preferencia de la educación inglesa por la preparación general y humanista en detrimento de la especialización, así como por la descentralización que llega al autogobierno de los mismos centros, por su concepción de la educación cívica que nada tiene que ver con las «pomposas lecciones de patriotismo» al modo francés¹⁷³, su preferencia

¹⁶⁷ Que reedita en 1930, edición por la que citamos (CASTILLEJO, José: *La educación en Inglaterra. Sus ideales, su historia y su organización nacional*, Madrid, Ediciones de La Lectura, 1930. Los capítulos X y XI de la primera edición los da a conocer en 1919 por separado J. Cosano con el título *Las Universidades, la enseñanza superior y las profesiones en Inglaterra*, folleto que forma parte del compromiso adquirido por el Museo Pedagógico Nacional de dar a conocer los tipos de Universidades existentes en Europa).

¹⁶⁸ MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE INGLATERRA: *Guías didácticas*. I. Materias literarias. II. Materias científicas. Versión española de Luis Santullano y Fernando Sáinz, Madrid, Publicaciones de la Revista de Pedagogía, 1921.

¹⁶⁹ HERRERA ORIA, Enrique: *Cómo educa Inglaterra*, Madrid, Biblioteca Técnica FAE de Educación, 1932 (2ª edición en 1945 por Madrid, Excelicer, S.L.).

¹⁷⁰ HERRERA ORIA, Enrique: *La Pedagogía en la Gran Bretaña (Crónicas escolares)*, Madrid, Bruno del Amo Editor, 1931.

¹⁷¹ CASTILLEJO, José: *La educación en Inglaterra...*, *passim*.

¹⁷² Sin embargo en este particular asunto, no es al autor de *El individuo contra el Estado*, Herber Spencer, al que mira la ILE; sin duda el extremismo del filósofo de Derby le resta simpatías; los institucionistas, como advierte Josep González-Agàpito, «suscribirán la función del Estado en la educación que sostiene J. Stuart Mill» (GONZÁLEZ-AGÀPITO, Josep: «Sobre el influjo de la educación europea en España»..., p. 205). No sorprende la inclinación de la ILE por J. Stuart Mill dada su defensa de la tolerancia, de las libertades civiles, de la libertad de opinión y de creencias; esta posición le lleva a conferir al Estado un papel de salvaguarda y protección de esas libertades (*Sobre la libertad*, Madrid, Alianza, 1997), alejado de las acometidas de Spencer contra el Estado recogidas en su aludido y alusivo libro *El individuo contra el Estado* (Valencia, F. Sempere y Compañía, Editores, s.a.). Por otra parte, lo dicho no obsta para que Inglaterra, que, aunque más tardíamente que otras naciones, acaba aceptando la educación como un asunto del Estado, sea aludida como ejemplo de esa corriente insoslayable por políticos próximos a la Institución como Eduardo VINCENTI Y RUGUERA (*Política Pedagógica*, Madrid, Imprenta de los Hijos de M. G. Hernández, 1916, t. 1: *Treinta años de vida parlamentaria*, p. 20).

¹⁷³ «La función propia de la escuela elemental es algo más que proteger al Estado contra el peligro claro del populacho ignorante, o “educar nuestros amos” en los rudimentos de la ciudadanía» (NUNN, Percy: «La educación del pueblo», *BILE* [1923], p. 764). Lo que no fue un obstáculo para que

por los juegos antes que por la gimnasia alemana, el afán por cultivar el ideal de fortaleza interior y de templanza, la convicción del pueblo inglés de que la religión es algo íntimo y reservado, lo que sirve al concepto neutralista de la educación que sostiene la ILE, la capacidad que conceden al poder del ejemplo en la educación lo que explica la enorme potencialidad del influjo y la sugestión directa de los maestros, cuya personalidad es decisiva en el proceso educador, como también lo es la figura prestigiosa del *Headmaster* o director, que goza de gran autonomía y de gran autoridad pedagógica y moral, y contribuye a la elevación de ese «tono moral» tan propio de las grandes y muy selectas escuelas inglesas a las que dirigen predominantemente su atención los institucionistas que visitan las islas Británicas¹⁷⁴; el ideal estético, la decencia, el buen gusto, los modales, las buenas maneras, esa forma de «ser y de conducirse en todos los momentos de su vida, como un perfecto *gentleman*, como un caballero», un ideal éste que, en opinión de Martín Navarro, secretario que fue del Museo Pedagógico, no es sólo patrimonio de las escuelas aristocráticas sino que por imitación se ha ido extendiendo «aún a las inferiores [que] dan muestras a cada instante, de las costumbres, modales y comportamiento de las superiores y hasta aristocráticas», ideal que ha hecho suyo también la sociedad inglesa¹⁷⁵, un arquetipo que, en opinión de Castillejo, refuerza el ideal moral que es lo que hace al hombre¹⁷⁶. De este modo, la inhibición de los impulsos groseros, el autodomínio constante, la ponderación, como virtudes motivadas por el propio respeto y la ajena estimación, constituyen «una base incommovible para una recta educación moral», cualidades que emergen del sistema de educación inglés: «los buenos hábitos, las buenas maneras, todo cuanto en suma revela al hombre propiamente civilizado, es cultivado y fomentado por los educadores ingleses, con más tenacidad que ninguna clase de instrucción, porque están convencidos, con el convencimiento que engendra la tradición y el florecimiento de un ideal, de que el ser humano, vale por lo que hace y por su conducta, más que por lo que conoce y aprende»¹⁷⁷. José Castillejo cree encontrar la condensación de toda la filosofía pedagógica inglesa en la leyenda del escudo de la famosa escuela de Winchester: «Manners makyth man» («los modales hacen al hombre») ¹⁷⁸.

Dos notas, sobre todo, distintivas de la educación inglesa atraen a los institucionistas: por un lado, el ideal del *self-made man*, del hombre capaz de prescindir del Estado para hacerse a sí mismo, labrarse su propio destino y erigirse en «artesanos de su fortuna»¹⁷⁹, la compatibilidad de lo individual y lo social en la conformación

Inglaterra admitiera la práctica de los batallones escolares influida sin duda, como señala José Castillejo, por el ambiente generado por el clima bélico anterior a la Primera Guerra Mundial, una práctica que, como se sabe, rechazaba tajantemente la ILE.

¹⁷⁴ Nos referimos a las instituciones que más representan este ideal, las selectas y aristocráticas *Publics Schools*, que «consideran la formación del carácter y de los más nobles sentimientos morales, como lo culminante de su misión, y dejan en un lugar muy subalterno, todo cuanto se refiere al aspecto utilitario de la enseñanza» (NAVARRO FLORES, M.: «La educación moral», *Anales de la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas*, Madrid, tomo I [1909], p. 330).

¹⁷⁵ NAVARRO FLORES, M.: «La educación moral»..., p. 334.

¹⁷⁶ CASTILLEJO, José: *La educación en Inglaterra...*, p. 101.

¹⁷⁷ NAVARRO FLORES, M.: p. 335.

¹⁷⁸ CASTILLEJO, José: *La educación en Inglaterra...*, p. 101.

¹⁷⁹ Véase GIZICKI, P. de: «La instrucción moral y cívica en los Estados Unidos y en Inglaterra», *La Escuela Moderna*, 152 (1903), p. 331.

de la personalidad libre del niño (*self-realisation*), y junto a ello, el *self-government*, el autogobierno en la educación que requiere no sólo conceder al escolar la máxima libertad sino también una actitud del educador proclive a favorecer este sistema de enseñanza. Por otro lado, ya desde antiguo¹⁸⁰ les acerca a la educación inglesa la manera de abordar el espinoso tema de la religión en la escuela. La complejidad social inglesa, acogedora de varias confesiones, impide que se haga de ello una cuestión que divida a la sociedad; el Estado, apoyado por el sentido de respeto y de tolerancia de la sociedad, impone a todas las escuelas la cláusula de conciencia haciendo que la enseñanza de la religión fuera voluntaria. Esto y la coexistencia de diferentes Iglesias¹⁸¹, propiciaron la inexistencia de privilegios hacia una determinada confesión religiosa, imponiéndose en las escuelas creadas por las distintas Administraciones la enseñanza de aquellos elementos comunes o que son incuestionables a las distintas confesiones. Inglaterra, de este modo, no sólo protege el respeto a las conciencias sino que «acepta una fórmula interconfesional¹⁸² que se aproxima cada vez más a la neutralidad, o cuando menos, a una moral humanitarista inspirada en ejemplos históricos tomados de la Biblia»¹⁸³. En opinión de Carlos Octavio Bunge, es este sentimiento de moderación religiosa, *unsectarian*, no confesional, la auténtica base moral de la educación que protege a la escuela de las luchas político-religiosas que han embargado a países como Francia y España, y hace posible en todas las sectas del cristianismo el ideal que instaurara en 1828 Thomas Arnold, el ideal del *christian gentleman*, del caballero cristiano¹⁸⁴.

Aun constituyendo todo lo dicho cualidades comúnmente aceptadas de la educación inglesa, quisiéramos todavía hacer hincapié en otras características destacadas con frecuencia en medios pedagógicos españoles, los cuales no dejan de reiterar

¹⁸⁰ Labra cita la Ley Forster de 1870 como modelo de ley transaccional para evitar herir a nadie en el espinoso asunto de la enseñanza laica (LABRA Y CADRANA, Ramón María de: *La enseñanza primaria por el Estado*, Discurso pronunciado en la sesión celebrada por el Congreso de los Diputados el 18 de mayo de 1895, Madrid, Tip. de Alfredo Alonso, 1895, pp. 8-9).

¹⁸¹ Sobre esta interesante cuestión ha escrito CELADOR ANGÓN, Óscar: *Proceso secularizador y sistema educativo en el ordenamiento jurídico inglés*, Madrid, Universidad Carlos III-Marcial Pons, 2001.

¹⁸² Así, por ejemplo, en las escuelas del «Council» de Manchester todos los niños cuyos padres no se oponen a que sean instruidos en la religión, reciben, bien al inicio o al final del horario escolar, el siguiente programa del que se realiza una vez al año un examen sin que intervengan los inspectores del Gobierno: Antiguo Testamento: Vidas de Abraham, Isaac, Jacob, José, Moisés, Saúl, David, etc. Historia de los israelitas desde los primeros tiempos de la destrucción de Israel. Los Diez Mandamientos. Salmos escogidos. Nuevo Testamento: Vida de Cristo según los cuatro Evangelios. Los Hechos de los Apóstoles. El Padre Nuestro. Las Bienaventuranzas. Siguen esta instrucción niños de las Iglesias anglicana, católica, hebrea, disidentes protestantes... (GARCÍA DEL REAL, Matilde: «La educación popular en Inglaterra»..., p. 155).

¹⁸³ CASTILLEJO, José: *La educación en Inglaterra...*, p. 325.

¹⁸⁴ BUNGE, C. O.: *La educación. La educación contemporánea*, Madrid, Daniel Jorro editor, 1926, 3ª edición, pp. 113-119. (Es el tomo II del libro *La educación*, de Carlos Octavio Bunge, que se publica en Madrid, en 1902, con prólogo de Miguel de Unamuno, impreso por La España Moderna, en la Biblioteca de Jurisprudencia, Filosofía e Historia. La 1ª edición se publica en 1900, en Buenos Aires, como informe presentado al Estado). Cfr. ARNOLD, Thomas: *Ensayos sobre educación*, traducción de Lorenzo Luzuriaga, Colección Universal, n.º 140, Madrid, Tipografía Renovación, 1920. Naturalmente, la semejanza de la ILE con el fundador del colegio de Rugby no es, ni mucho menos, absoluta; de sus parecidos y diferencias ha escrito Eugenio OTERO URTAZA en «Tom Brown en la Institución Libre de Enseñanza», en *Etnohistoria de la escuela*, Actas del XI Coloquio Nacional de Historia de la Educación, Burgos, SEDHE, Universidad de Burgos, 2003, pp. 643-651.

aspectos tan notorios como el predominio de la educación frente a la instrucción, al contrario de lo que guiaba la educación alemana y francesa —no digamos la española— donde la instrucción ejercía su innegable protagonismo al servicio del cultivo de la inteligencia «despótica soberana de la persona toda»¹⁸⁵, el ejercicio de la libertad dentro de la disciplina, o el compendio de filosofía y religión¹⁸⁶... Junto a esto, los pedagogos españoles se hacen eco de lo que ya habían señalado los mismos educadores ingleses, el cultivo del clasicismo, que es visto como instrumento que contribuye «a la elevación del espíritu, a la construcción sólida de una moral, a formar al *gentleman*, el tipo supremo de ciudadano y la clase directora de ese gran pueblo, tan cuidadoso de la ética social» frente al «estilismo» y «aticismo» en el que cae Francia en el cultivo de las humanidades clásicas¹⁸⁷. El humanismo de la educación inglesa, tan de la estima del Institucionismo como hemos dicho, es insistentemente contrapuesto al frío, anónimo e impersonal cientifismo alemán y elogiado especialmente por pedagogos católicos que no ocultan su simpatía por el sistema inglés entre otras razones¹⁸⁸ porque Inglaterra ha realizado la perfecta combinación de modernidad y tradición, «ha tenido la sensatez de conservar la tradición pedagógica e ir la acomodando a las nuevas necesidades de los tiempos»¹⁸⁹, y cuyas universidades han sabido mantener «la técnica medieval» «que en el fondo es la misma de Alcalá, Salamanca y Coimbra»¹⁹⁰, procurando así que el sistema de

¹⁸⁵ GINER DE LOS RÍOS, Francisco: «Los colegios ingleses» (1887), en *Obras Completas*, XVII, *Ensayos menores sobre educación y enseñanza*, Madrid, Espasa-Calpe, 1927, tomo II, p. 232.

¹⁸⁶ Cfr. PERTUSA Y PÉREZ, V. y GIL Y MUÑIZ, A.: *Pedagogía Moderna*, tomo III: *Historia de la Educación y de la Pedagogía*, Málaga-Córdoba, Casa Editorial de R. Alcalá, 1924, 2ª edición, pp. 548-549.

¹⁸⁷ SILIÓ, César: *La educación nacional...*, pp. 59-60.

¹⁸⁸ Indudablemente esas otras razones aluden al respeto a la religión —no sectaria— en las escuelas, al primado de la libertad del individuo y de la sociedad frente al poder del Estado, al no intervencionismo de éste y a su carácter subsidiario de las confesiones religiosas en materia educativa, al respeto a los credos religiosos, etc. Algunos conservadores contrarios a la doctrina del Estado educador no dudan en reclamar la autoridad del autor del *Individuo contra el Estado*, Herbert Spencer (ARMADA LOSADA, J., Marqués de Figueroa: *De la educación moral...*, pp. 30-31).

¹⁸⁹ HERRERA ORIA, Enrique: *Cómo educa Inglaterra...*, 1932, p. 6. Este mismo sacerdote jesuita afirma que en una de sus conferencias hizo «un paralelo entre el sistema de educación secundaria y superior de la enseñanza antigua española y el moderno inglés, orientado por las Universidades clásicas de Oxford y Cambridge. Pudo observar el público tales semejanzas, que cabía la duda de si era España la traductora de la pedagogía inglesa o Inglaterra de la española» (Idem).

¹⁹⁰ HERRERA ORIA, Enrique: *Cómo educa Inglaterra...*, 1945, p. 8. Esta nueva edición, como cabía esperar, se diferencia de la primera de 1932 en que en el prólogo intenta armonizar el sistema escolar inglés, alabado por este miembro de la Compañía de Jesús, con la pedagogía española del Siglo de Oro —llegando incluso a poner de acuerdo a Churchill y a Felipe II «porque uno y otro han recogido la tradición jurista pedagógica de la organización escolar de la Iglesia Católica» (p. 212)— y con la política educativa de Franco que «ha dado consignas que todavía ni Inglaterra, ni Alemania ni los Estados Unidos han dado». La síntesis formativa que hace en esta edición Enrique Herrera es previsible: mantener el carácter tradicional de la educación inglesa tan similar al del Siglo de Oro español pero incorporándole «la interpretación de la formación religiosa y moral de la legislación escolar de Franco»; esa síntesis está llamada a «devolver al mundo occidental el alto nivel educativo, base de la inteligencia de los pueblos» (p. 8). Enrique Herrera, aunque quizá no fuera ése su propósito, viene a decir que el ideal educativo de la España de Franco por sí solo se basta para devolver a Occidente su brillo escolar, que la nueva reconstrucción de la España de Franco es lo que el mundo necesita, pues si el tradicionalismo inglés ya estaba presente en España —y con tal parecido (vuelve a reiterar la idea ya aducida antes) «que duda uno muchas veces quién ha copiado a quién», si no fuera porque esa educación literaria «se remonta a los tiempos de San Ignacio de Loyola» (p. 138)— y en España ha tomado asiento la política educativa de Franco que es su complemento, la referencia a lo inglés no puede servir más que de apoyo a lo que ya posee España.

educación inglés se asemeje al «antiguo sistema español que tan ópimos frutos de grandes hombres dio»¹⁹¹. Quienes esto sostienen no dudan en confrontar Berlín con Oxford dando a ésta por ganadora al haber comprendido que «la Universidad no debe ser sólo un centro de ciencia, sino también centro de educación de la juventud» y, a falta de un pensador de la talla de Humboldt que oponerle, se limitan a señalar el «craso error» del ministro prusiano que no supo entender lo que sí comprendieron Oxford y Cambridge, ni seguir los antiguos métodos formativos del hombre que en otro tiempo emplearon las Universidades de Upsala y Praga; por eso la juventud inglesa sale de estas universidades preparada «para tratar con hombres y gobernarlos», mientras que los jóvenes alemanes salen más aptos «para manejar máquinas e investigar en las ciencias experimentales»¹⁹². Sin duda que la nada beligerante educación liberal inglesa ofrecía un innegable atractivo no sólo para el pensamiento conservador español sino también, como sabemos, para el institucionista —«una situación de violencia entre la Iglesia y el Estado, como la de Francia, es mirada en Inglaterra con temor», advierte José Castillejo—¹⁹³; pero tampoco fue despreciable en este sentido su potencial capacidad para la formación de selectos¹⁹⁴, tan del gusto de la pedagogía jesuítica¹⁹⁵ y también del Institucionismo, que se inspiró en Inglaterra para la puesta en marcha del Instituto-Escuela¹⁹⁶, y cuya Residencia de Estudiantes, que tomó por modelo los *Colleges* de Oxford y Cambridge, pretendía formar una clase directora de acuerdo con la pedagogía inglesa¹⁹⁷.

¹⁹¹ HERRERA ORIA, Enrique: *La Pedagogía en la Gran Bretaña...*, p. 6.

¹⁹² «Adición» editorial a RUIZ AMADO, R.: *Historia de la Educación y de la Pedagogía*, Barcelona, Editorial Librería Religiosa, 1925, 2ª edición, p. 337.

¹⁹³ CASTILLEJO, José: *La educación en Inglaterra...*, p. 343.

¹⁹⁴ «La escuela inglesa está hecha para los aventajados» —confirma Castillejo— quien continúa con estas duras frases a las que nada opone: «Detrás quedan, ni atendidos ni despreciados, los niños de inferior talento o constancia»; como ciudadanos que van a sostener a la nación en funciones modestas «se les mira con afecto», «pero la escuela no quiere dejar que ellos marquen el ritmo». «La cultura se considera, como en la Grecia clásica, patrimonio de las gentes superiores, capaces de ocio, emancipadas del trabajo interesado, enamoradas de la contemplación». «El sentido de igualdad no pide nivelación (...) de todos los ciudadanos, sino más bien que se eche sobre cada uno el peso que pueda soportar. El maestro no debe ofrecer a todos raciones iguales; su primer deber es enterarse de la capacidad (...) de cada niño (...) y así la misión del educador consiste, ante todo, en clasificar según las aptitudes y lanzar a cada niño por el camino que las suyas le marquen» (CASTILLEJO, José: *La educación en Inglaterra...*, pp. 116-119).

¹⁹⁵ No es necesario advertir que R. Ruiz Amado y E. Herrera Oria —de quien hemos tomado citas elogiosas hacia la educación inglesa— pertenecían a la Compañía de Jesús. Remitimos de nuevo al trabajo del hispanista Christopher H. COOB: ««Cómo ser gentleman». Las relaciones culturales...».

¹⁹⁶ Sostiene Julio Ruiz Berrio que fue el modelo inglés de formación del profesorado secundario (Reglamento de 1913) el que se adoptó con la creación del Instituto-Escuela en España (1918), actuando como vehículo transmisor José Castillejo, y que el plan del Instituto-Escuela es un «programa casi idéntico» al que se regularizó en Inglaterra a partir de 1913 (RUIZ BERRIO, Julio: «La primera influencia inglesa en la formación del Profesorado secundario español», en *Actas del 11 Congreso Nacional de Pedagogía Comparada*, Granada, Universidad de Granada, p. 386).

¹⁹⁷ Cfr. ZULUETA, Carmen de: *Misioneras, feministas, educadoras. Historia del Instituto Internacional*, Madrid, Castalia, 1984, p. 192, y GAMERO MERINO, C.: «Residencia de Estudiantes», en *José Castillejo y la política europeísta*, Ciudad Real, Diputación Provincial de Ciudad Real, 1987, p. 165. El mismo «tono de *college* —[«la corrección, la elegancia, el refinamiento de costumbres; es decir, la educación tan esmerada que recibían aquellos muchachos»]— tan destacado en la Residencia masculina es el que se le quiere dar a la femenina» (GAMERO MERINO, C.: *op. cit.*, p. 177).

Los programas escolares ingleses advierten que la escuela tiene su ideal en la educación, no en la instrucción, lo que otorga al maestro dentro de la escuela el lugar de agente principal de una verdadera educación¹⁹⁸. Y los institucionistas, que comparten este papel protagonista del maestro, prestan una atención especial a la consideración del Magisterio en Inglaterra. José Castillejo relaciona el enorme influjo de los maestros con «la intimidad que Inglaterra procura entre éstos y los niños, y los grupos de tipo familiar que existen en muchas escuelas»¹⁹⁹, contemplando algunas de ellas la residencia de alumnos en las casas de los profesores que les sirven de tutores en la parcela más concreta de los estudios y en la más amplia de la vida: «El maestro — resume Myers desde las páginas del *BILE* — es más un asociado del Gobierno que un servidor, como lo es cualquier maestro francés o alemán. De este modo se crea una atmósfera escolar que estimula el sentimiento de responsabilidad y de iniciativa en los niños»²⁰⁰. Sin embargo, la tradicional inclinación inglesa hacia las doctrinas evolucionistas, su confianza en la evolución hereditaria y en el medio ambiente, la hace poco partidaria de intervenciones externas, concediendo pocas posibilidades de actuación al maestro, algo que lamentan algunos pedagogos españoles, sobre todo los institucionistas, que ven así mermada la capacidad de mediación del docente. Pero, como quiera que no es posible el almacenaje por herencia de lo logrado por las generaciones precedentes, el desarrollo de los seres depende más del medio y su pureza; de ahí el énfasis de la pedagogía inglesa en procurar una formación que ayude a dominar el medio, para lo que se muestra especialmente necesario tanto el endurecimiento del cuerpo como la forja de un carácter recio y firme²⁰¹. Sin embargo, y curiosamente, en la *Revista de Pedagogía* el interés por Inglaterra se concentra en la figura del maestro mucho más que en los modelos de los centros ingleses de la Escuela Nueva. Lo que más llama la atención de la Revista es tanto la capacidad de iniciativa que poseen los maestros ingleses, debido a la flexibilidad del sistema educativo, como la acción cooperativa y societaria que les permite organizarse en un sindicato capaz de lograr del Gobierno resultados ventajosos para la clase docente. En este sentido el maestro inglés se presenta como modelo que goza de libertad en su trabajo, que tiene una considerable fuerza de presión sociolaboral y que no depende rígidamente del Ministerio de Educación²⁰².

Lo que hemos dicho sobre la mirada española hacia la educación inglesa creemos que es el reflejo de las inquietudes de círculos pedagógicos españoles por la formación de un hombre y una mujer concretos, sin vinculación con un determinado tipo de sociedad, y, quizá por eso mismo, ideales; una mirada, por tanto, descontextualizada y con poca llegada a un país con estructuras sociales y de

¹⁹⁸ *Los Nuevos programas escolares. Francia, Italia, Suiza, Inglaterra...*, p. 130.

¹⁹⁹ CASTILLEJO, José: *La educación en Inglaterra...*, p. 100.

²⁰⁰ MYERS, G. E.: «La educación moral en la escuela. Estudio comparativo», *BILE*, 581 (1908), p. 233.

²⁰¹ CASTILLEJO, José: *La educación en Inglaterra...*, p. 94.

²⁰² No obstante, detecta Eloísa Mérida una cierta contradicción entre la independencia que se quiere para los maestros, cuyo ejemplo es el de los maestros ingleses, y el mantenimiento del «modelo de un socialismo integral»: «en cierto modo, continuaba el atractivo de Inglaterra como encarnación del organicismo en la vida política y social, sobre todo por la existencia de numerosos cuerpos intermedios entre el individuo y el Estado, la ausencia de centralismo al estilo francés y la flexibilidad de su Constitución» (véase MÉRIDA-NICOLICH, Eloísa: *Una alternativa de reforma pedagógica...*, pp. 130-140).

pensamiento diferentes a las de Inglaterra. Pero posiblemente fuera ese idealismo lo que provoca el aluvión de elogios hacia la educación inglesa, tanto dentro como fuera del España. Así, Bunge ve en el sistema educativo inglés el mejor modelo a imitar, y lo es a su parecer precisamente por lo que acabamos de decir, por ser «el más eficaz de los métodos para formar el carácter de los hombres: la independencia en el criterio, la buena fe que da el conocimiento de las propias responsabilidades, la iniciativa que inspira el sentimiento de la individualidad, de las propias fuerzas, del papel que cada uno está llamado a asumir para sí mismo, para su familia y para su patria»²⁰³, un sistema que es la combinación de la educación doméstica —la «*home education* anglo-individualista» (más pasiva en cuanto «propende a que los hijos desenvuelvan, en una relativa libertad, su personalidad y su carácter»)— y la instrucción pública, más activa, pues obliga al educando, lo dirige, reglamenta y disciplina, pero que está encomendada al maestro, cuya personalidad es menos influyente que la del padre, y acontece en una edad donde la susceptibilidad de influencia sobre el niño existe pero en menor medida que en los años de vida enteramente familiar²⁰⁴. En la comparación que hace con el modelo francés, éste, claro, sale perdiendo por ser la antítesis del inglés:

El espíritu de la educación anglo-sajona podría, pues, concretarse en esta doble fórmula: *libertad en el hogar, restricción en las aulas*. O sea: ¡individualismo y disciplina! A la inversa, la actual educación francesa podría resumirse en esta fórmula: *restricción en el hogar, libertad en las aulas...* De ahí que la instrucción pública produzca, en Francia, el tipo clásico de estudiante francés, esos ridículos matamosos de veinte años, poetas simbolistas, librepensadores sectarios, intelectuales nebulosos, farsantes románticos (...) [Otra cosa es] el estudiante inglés, que oye misa diaria, que consulta con su *tutor* todas sus dudas, políticas y morales; que detesta todo desmán disonante contra el orden establecido (...) ²⁰⁵.

Como ya hemos dicho, en España existe igualmente una corriente de simpatía hacia la educación inglesa, especialmente notoria en círculos próximos a la Institución Libre de Enseñanza aunque también en otros alejados de sus postulados. Así, para el conservador marqués de Figueroa Inglaterra es sobre todo un modelo en oposición a Francia, en la medida en que la nación gala se muestra intransigente con la enseñanza de la religión en las escuelas, actitud muy diferente a la adoptada por Inglaterra; en su discurso de recepción en la Academia de Ciencias Morales y Políticas, el marqués de Figueroa examina en paralelo el ejemplo «tristísimo» de Francia y el modelo de Inglaterra «maestra en tiempo moderno de libertades»:

la cultura moral del pueblo inglés, da medida de su sentido real, en combinación y mezcla feliz con arraigado, constante idealismo; a pesar de la rigidez y aspereza de las confesiones, que son extraordinarias, no encastilladas en intransigencia irreductible, saben hallar modos de compromiso, puntos de coincidencia, que lo son para defensa común, de lo que cada cual cree y ama (...) Así, religioso y libre el ser, se forma y temple el carácter moral; mirando a fines superiores, se atiende a los temporales; lograr hombres completos, equivale a tener cabaes ciudadanos.

²⁰³ BUNGE, C. O.: *La educación. La educación contemporánea...*, pp. 44-45.

²⁰⁴ BUNGE, C. O.: *La educación. La educación contemporánea...*, pp. 75-77.

²⁰⁵ BUNGE, C. O.: *La educación. La educación contemporánea...*, p. 83.

Y de Francia dice:

La neutralidad al estilo francés, es muy diferente cosa; modo de contrariar la sociedad, de coartarla, de vencerla; lejos de pararse a considerar las diferencias profesionales, que complican en Inglaterra el problema de la educación moral (...), lejos de pedir a la prudencia arbitrajes, preconizados por la que es necesidad espiritual común, antepuesta a las diferencias de las confesiones, las abarca y confunde en desconocimiento o negación total, proclamando la moral independiente, extraña a lo religioso, pero en cambio sujeta al Estado que pone a la enseñanza religiosa, la de moral puramente humana, titulada indiferente, realmente negadora²⁰⁶.

Y María de Maeztu, preocupada por la necesidad que cree que tiene España de caracteres firmes, muestra asimismo sus preferencias por el sistema educativo inglés, más atento a la formación de hombres que el alemán, preocupado por preparar especialistas; así lo expresa en la memoria justificativa que propone a la Junta para Ampliación de Estudios en 1907 para viajar a Inglaterra: «Formación del carácter por la educación en las escuelas de Inglaterra», cuyo rasgo más sobresaliente a su entender es el ya aludido *self-control* de acuerdo con la mejor virtud del pueblo inglés²⁰⁷. Como José Castillejo, para el que Inglaterra es la cara de la nueva educación mientras que Alemania es la cruz —lo cual, sin embargo, en opinión de Agustín Albarracín, no le habría impedido valerse tanto del modelo inglés como del alemán a la hora de dar contenido a las instituciones científicas que ayudó a crear, como la JAE, aunque, a pesar de ello, quedarán patentes sus preferencias por Inglaterra—²⁰⁸ considera la pedagoga vasca que Francia es el ocaso e Inglaterra la aurora de la nueva pedagogía²⁰⁹. Claro que son tiempos éstos —en el

²⁰⁶ ARMADA LOSADA, J., Marqués de Figueroa: *De la educación moral...*, pp. 40-42.

²⁰⁷ Cit. en PÉREZ-VILLANUEVA TOVAR, Isabel: *María de Maeztu. Una mujer en el reformismo educativo español*, Madrid, UNED, 1989, pp. 44-45. En 1908 María de Maeztu forma parte (con José del Perojo, Alejandro San Martín y Eduardo Sanz y Escartín) de la Delegación española para estudiar la Sección de Pedagogía de la Exposición Franco-Británica en Londres, lo que permitió entrar en contacto con el modelo educativo inglés.

²⁰⁸ Efectivamente, le atrae, por un lado, el método de investigación de la Universidad humboldtiana, su trabajo en seminarios que hace posible la participación activa del alumno y la investigación, pero echa de menos algo que sí le ofrece Inglaterra, la «síntesis de disciplina intelectual, educación moral, fermentos artísticos, cuidados del cuerpo e influjo total para la formación del carácter (...) Y como si estuviera ya proyectando el espíritu de su Residencia, concluye que las escuelas y Universidades inglesas son hogares de vida intelectual y moral, lo mismo que de goces, amistades, relaciones sociales, hábitos, modos, tradiciones y afectos». Y Castillejo decide aunar en su proyecto de institución científica «el espíritu investigador del laboratorio germano y el espíritu humanista, político y social de la universidad inglesa. Y así encuadrado su pensamiento, va a ser materializado en la Junta para Ampliación de Estudios y sus laboratorios (...)» (ALBARRACÍN TEULÓN, A.: «Las ciencias biológicas en la España de Castillejo», en *José Castillejo y la política europeísta...*, pp. 197-198). Véase también LAPORTA, F. J.: «Los orígenes culturales de la Junta para Ampliación de Estudios», *Arbor*, 493 (1987), pp. 17-87.

²⁰⁹ MAEZTU, María de: «La pedagogía en Londres...», p. 294. La escuela alemana tampoco goza de sus simpatías a pesar de sus visitas de estudios a Alemania; le llamaban más la atención —al contrario que a su hermano Ramiro— las virtudes de la escuela inglesa que «forma al hombre», mientras que la escuela alemana forma «al especialista»; en una carta que dirige a Castillejo el 13 de octubre de 1913 se lo comenta así al tiempo que le da cuenta de las diferencias que le separan de su hermano a este respecto: «Ramiro está ahora un poco en contra de la escuela inglesa, y por eso nos lanzó aquel artículo en Nuevo Mundo en octubre, quitando gran valor a la escuela inglesa. Yo no comparto su opinión» (cit. en MARÍN ECED, Teresa: *Innovadores de la educación...*, pp. 213-214).

caso de María de Maeztu en torno a la conflictiva situación española que culminó en los sangrientos sucesos de la «Semana Trágica» de Barcelona (1909)²¹⁰, y en el de José Castillejo, los años de la Primera Guerra Mundial—que propician manifestaciones más próximas al modelo educativo inglés formador de individuos difícilmente inclinados a tan trágicos sucesos sino también de salir airosos de ellos una vez comprometidos en solucionarlos como sucedió con su participación en la primera Gran Guerra de la que surgió victoriosa sobre Alemania.

4. Mirando a Europa en tiempos de guerra y de «paz»

La política reformista no fue suficiente para sostener la República española de 1931. En 1936 España ya no se reconoce en los regímenes burgueses en los que de un modo u otro se había mirado a lo largo del siglo, ni en la laicista Francia, ni en la práctica Inglaterra, ni en la humanista Alemania de Weimar. Su foco de atención lo ocupan ahora la revolucionaria Rusia de los soviets, la Alemania nazi y la fascista Italia.

La estrecha vinculación que los políticos rusos establecen entre la educación pública y el éxito de la revolución seduce a pedagogos y políticos españoles pro-republicanos. Santullano traduce *Las nuevas escuelas rusas* que edita en enero de 1931 Publicaciones de la Revista de Pedagogía, revista desde la que Juan Comas difunde el «Método de Complejos» (1929) y más tarde (1930) reseña el libro *La nueva educación en la Rusia soviética* de la que es autor el rector de la segunda Universidad de Moscú, A. Pinkevich... La atracción por la Rusia soviética prendió también en políticos tan significados como Fernando de los Ríos, cuyo compromiso con la libertad le lleva a influir para que el PSOE no se adhiriera a la IIIª Internacional y permaneciera dentro de la socialdemocracia; delegado a Rusia, junto con Anguiano, por parte del PSOE a raíz de su Congreso Extraordinario de 1920, para conocer personalmente la Revolución rusa y a sus líderes, dejó escritas sus impresiones de lo que vio, oyó y habló en su libro *Mi viaje a la Rusia Sovietista*²¹¹. Rodolfo Llopis también tuvo ocasión de viajar a Moscú invitado por el Comité organizador al Congreso Panruso de Enseñanza Primaria; durante seis semanas asiste a las deliberaciones del Congreso y estudia el sistema educativo ruso; resultado de esa estancia es su libro *Cómo se forja un pueblo (La Rusia que yo he visto)*, publicado en Madrid, en 1929 por la Editorial España. En 1931, otro insigne pedagogo, Joaquín Xirau, visita Moscú durante ocho días con motivo del Congreso Internacional de Psicotecnia, dejándonos sus impresiones en su artículo «Notas de Rusia» que escribe para la *Revista de Pedagogía*... A todos ellos, en mayor o menor grado, Rusia les decepciona, al contrario de lo que les sucederá a

²¹⁰ Ese mismo año (1909), los maestros españoles que regentaban escuelas de 2.000 o más pesetas y los profesores de Escuelas Normales, entre los temas que les propone el Ministerio para desarrollar ese verano en las Memorias técnicas figuraba uno, el XXIII, con este título y exigencia de contenido: «Educación inglesa.- Sus caracteres fundamentales», una propuesta incluida dentro de un grupo de temas que versaban sobre la educación del carácter y medios de que se vale el maestro para su desarrollo (véase FERNÁNDEZ SORIA, Juan Manuel y AGULLÓ DÍAZ, M.ª Carmen: *Los temas educativos en las Memorias del Magisterio valenciano (1908-1909)*. 1. *La educación moral y femenina*, Valencia, Universitat de València, 2002, p. 228).

²¹¹ Publicado en 1921 en Madrid por Caro Raggio, es reeditado en 1970 por la editorial Alianza.

muchos a partir de 1936. Será conveniente que, ante afirmaciones que han sostenido reiteradamente la influencia del modelo y los planteamientos de la escuela soviética en el equipo socialista del Ministerio de Instrucción Pública del primer Gobierno republicano a través, sobre todo, de la gestión de Rodolfo Llopis²¹², argumentemos la casi total ausencia de Rusia en la política educativa de la República de 1931 —más allá de la similitud de algunos conceptos e ideas de carácter propagandístico— y su notoria presencia a partir de 1936. Coincidimos con quienes sostienen la nula influencia de Rusia antes de 1932, fecha a partir de la cual las referencias a la política escolar de la URSS empiezan a notarse aunque su incidencia «en el fondo era una de las diversas formas de propaganda»²¹³. Y donde parece haber más coincidencia, en la elaboración del concepto de escuela unificada, ya vimos cómo Marcelino Domingo señala expresamente la casi imperceptible presencia de la escuela única del trabajo rusa. Y es que el modelo educativo soviético no podía ser aceptado por muchos líderes pedagógicos y políticos durante la República de 1931. Del otro ministro, Fernando de los Ríos, conocemos su imposibilidad para simpatizar con la Rusia de los soviets; su neokantismo de corte marburguiano no se lo facilita, como tampoco se lo permite su posición enfrentada a una concepción del Estado ideocrático, como el Estado-Iglesia del XVI que impide la libertad humana al coartar los derechos y la realización del ser humano; es decir, su beligerancia contra el Estado totalitario, consecuencia de su compromiso con la libertad, humana, civil y política, nos lleva a cuestionarnos la influencia de Rusia —Estado ideocrático, Estado-Iglesia— en la política educativa emprendida bajo su ministerio, lo que, por una parte, no hacía más que mostrar la escisión interna del PSOE, dividido entre reformistas y radicales, entre prietistas y largocaballeristas, y, por otra, la doble presencia en la política educativa republicana del Institucionismo y del Socialismo, a veces incompatible en temas como el papel del Estado en la vida social. Del otro mencionado viajero, Joaquín Xirau, son también sobradamente conocidas sus severas críticas contra el sistema educativo soviético, cuya educación la describe como la de un sistema «de intervención coactiva puesta al servicio de fines ajenos a ella», donde el maestro y el alumno «son instrumentos puestos al servicio de algo», de una ideología, de un poder», intervencionismo que se produce «hasta un punto no superado jamás y con un radicalismo no igualado en el presente en ningún pueblo de Europa»; la educación en Rusia «es dogmática e irreductible», «trata de forjar una conciencia típica puesta al servicio de un ideal político, troquelando el espíritu mediante un molde rígidamente preformado. Y esto en todos los grados de la enseñanza, desde la escuela primaria hasta la universidad». Y se justifica esta actitud con los argumentos «de todas las iglesias y los de todos los patriotismos: la necesidad de conseguir un espíritu unánime (...)»²¹⁴. La imposición del materialismo y del comunismo en los niños es también criticada por Juan Comas por más que ensalce el sistema educativo ruso. ¿Tiene la misma opinión Rodolfo Llopis? Sin duda son visibles sus simpatías hacia Rusia, lo que, sin embargo, no quiere decir que aceptara sus planteamientos educativos, bien por convicción personal bien por conveniencia política.

²¹² Particularmente insistente en esta opinión es Mercedes SAMANIEGO BONEU en su libro *La política educativa de la Segunda República...*, pp. 13-14.

²¹³ MONÉS, Jordi: *Pensament escolar...*, p. 260.

²¹⁴ XIRAU, Joaquín: «Notas de Rusia», *Revista de Pedagogía*, 120 (1931), p. 531.

Dos ejemplos servirán para ilustrar esta afirmación: su oposición a la escuela proletaria de clase y su intransigencia con una escuela que no fuera respetuosa con la conciencia del niño. La glosa de estas dos sustanciales diferencias nos introducirá en la mirada hacia Rusia de la República en guerra. Indudablemente en el lenguaje pedagógico de Llopis se oyen los ecos de la Revolución rusa; la «revolución» española a la que se refiere Llopis, no podía dejar de poseer un cierto mimetismo con la que algunos consideraban su hermana mayor. Una rápida ojeada a su libro *Cómo se forja un pueblo (La Rusia que yo he visto)* (1929) nos describe a Lunatcharsky proclamando que el esfuerzo educativo de la revolución de 1917 quiere liquidar la penosa herencia zarista y preparar a las generaciones del futuro que han de sostener la República soviética, un Lunatcharsky que habla de lo perentorio de provocar una profunda revolución en la mentalidad y en el espíritu de las gentes; y leyendo *La revolución en la escuela* (1933), Llopis, cual un Lunatcharsky español, se expresa en parecidos términos, excepto que no se refiere a la penosa herencia zarista sino a la triste herencia de la Monarquía; y al igual que Lunatcharsky, Krupskaja, Pinkevich, Pistrak, Epstein, etc., dicen que «la escuela viene a servir a la revolución», y que «la revolución y la escuela deben actuar paralelamente, porque la escuela es el arma ideológica de la revolución»²¹⁵, Llopis escribe algo parecido tras abandonar la experiencia del poder: «La revolución que aspira a perdurar acaba refugiándose en la Pedagogía (...) Pero los revolucionarios saben, sobre todo, que una revolución es auténtica (...) cuando se revolucionan las conciencias (...) Esa revolución ha de ser obra de los educadores. De la Escuela»²¹⁶. Pero aquí terminan las similitudes, porque enseguida Llopis afirma rotundo que «cada revolución tiene su fisonomía propia», como la rusa que «es obra de una clase social. O más bien obra de un partido político (...) que se apodera violentamente del Gobierno», un caso éste distinto al de la República española, cuya revolución «no es la obra de un partido político ni de una clase social», sino «la resultante de concesiones mutuas y de mutuos renunciamientos en aras de la eficacia»; por eso Rusia —dice— lanzó desde el primer momento su grito de guerra, «el grito de Zinovief, que dice: “¡Cueste lo que cueste, hay que apoderarse del alma de los niños!”». La revolución española, por el contrario, habla en lenguaje muy distinto, el suyo, que dice: “¡Cueste lo que cueste, hay que respetar la conciencia de los niños!”»²¹⁷.

La República en guerra sí seguirá los postulados fundamentales de la educación soviética, llegando incluso a importar experiencias educativas y culturales rusas. Así, la escuela republicana durante la guerra será una escuela de clase, de la única clase existente, el proletariado, como quería Lunatcharsky: «Como aspiramos a destruir las clases sociales para que sólo exista una, la de los trabajadores, la escuela proletaria acabará siendo la escuela de todos»; principio que defiende también Pinkevich argumentado que en Rusia el poder está en manos de las clases laboriosas, lo que no obliga al gobierno del pueblo a establecer pactos o transacciones con nadie, como han de hacer las democracias capitalistas que «terminan

²¹⁵ LLOPIS, Rodolfo: *Cómo se forja un pueblo (La Rusia que yo he visto)*..., p. 77.

²¹⁶ LLOPIS, Rodolfo: *La revolución en la escuela*..., pp. 9-10.

²¹⁷ LLOPIS, Rodolfo: *La revolución en la escuela*..., pp. 10-12. (Llopis recoge aquí su discurso defendiendo la redacción del definitivo artículo 48 de la Constitución. Cfr. *La revolución en la escuela*..., p. 217).

produciendo engendros híbridos»; el sistema educativo ruso tiende a conseguir la futura sociedad socialista, sin clases, para lo que es previo «pasar por la escuela proletaria de clase», convertirla en «arma de dominación proletaria» lo mismo que la escuela capitalista fue arma de dominación burguesa²¹⁸. Ciertamente, esta exigencia no va a ser planteada abiertamente desde instancias ministeriales por razones de conveniencia política, justificadas por la necesidad de aunar voluntades de distinto signo político e ideológico en la defensa del antifascismo, pero sí está presente como aspiración de futuro una vez hecha la revolución socialista tras la victoria en la guerra, porque la escuela —se dice— es hija de la revolución y no su causa; no obstante, bastará con leer las orientaciones que el director general de Primera Enseñanza, César García Lombardía, envía en noviembre de 1937 a los inspectores-jefes de Primera Enseñanza sobre el Plan de Estudios de la Escuela Primaria, para percatarnos de su fundamentación marxista. El carácter socialista y proletario de la escuela es, sin embargo, reconocido explícitamente por otros miembros de la influyente FETE, que, no sin dificultades, aseguran haber «comenzado a dar a un carácter proletario a la enseñanza»²¹⁹. Y es que, en el camino hacia la sociedad sin clases que se pretendía tras la victoria, la educación no estaba llamada a ser clasista sino de clase, de la única clase que resultaría de la derrota del fascismo: la clase popular. Y si Krupskaja, en palabras que recogió Rodolfo Llopis²²⁰, pensaba que la escuela neutra es la «escuela del silencio, hipócrita», ignorante de la realidad, que no convence a nadie, que «es una escuela cadáver», que «no es escuela»..., la República en guerra también compartirá esa idea: «El lema, la política fuera de la escuela, es una hipocresía», se afirma²²¹. Y es que ya ni la escuela ni el maestro pueden ser neutrales, ni la conciencia del niño un santuario sagrado al abrigo del proselitismo; la beligerancia es total y en todos los frentes. Se parte del supuesto de que la escuela neutra es una utopía y que las posiciones tibias o indiferentes son inadmisibles²²². De nuevo es la FETE la que expresa con claridad su posición —y la del Ministerio a quien dice obedecer— respecto a que la nueva orientación de la escuela exige la contribución del maestro a formar en los niños «una conciencia de clase. Hay que hacer de nuestros niños unos verdaderos y conscientes proletarios»²²³. No es necesario insistir en una cuestión que ya ha sido suficientemente estudiada²²⁴.

La República de 1936, además de conceptos y propósitos, toma de Rusia algunas experiencias educativas y culturales más concretas. De estas últimas mencionaremos cómo el manifiesto de 3 de noviembre de 1917 de Lunatcharsky, comisario del Pueblo para la Instrucción Pública, instando a la ciudadanía a proteger y respetar las

²¹⁸ Cit. en LLOPIS, Rodolfo: *Cómo se forja un pueblo...*, p. 79.

²¹⁹ Así lo dice el maestro Vicente Valls, en el marco de la tercera conferencia-asamblea del ciclo de divulgación del nuevo Plan de Primera Enseñanza celebrada en la Casa del Pueblo (FETE [Madrid], n.º 23, del 1 de marzo de 1938).

²²⁰ Cit. en LLOPIS, Rodolfo: *Cómo se forja un pueblo...*, p. 80.

²²¹ *La escuela actual es esencialmente antifascista*, s.i., s.l., s.a., s.p. (p. 3).

²²² ROMA, Juan-Miguel: *La escuela en la guerra*, Lérida, Ediciones FETE, 1937, p. 6. Es conocida la actitud contraria del movimiento libertario, que a nivel de política educativa tiene incidencia bajo el breve ministerio del cenetista Segundo Blanco.

²²³ FETE, Barbastro, 25 (1937) pp. 1 y 2.

²²⁴ Véase, por ejemplo, MAYORDOMO, Alejandro y FERNÁNDEZ SORIA, Juan Manuel: *Vencer y vencer. Educación y política España 1936-1945*, Valencia, Universidad de Valencia, 1993.

obras de arte como patrimonio del pueblo, es imitado por el Gobierno de la República que lanza una campaña en este mismo sentido y con similares llamadas y argumentos²²⁵, así como la idea también debida a Lunatcharsky de los tres frentes de lucha —militar, económico y cultural pedagógico— que necesita atender todo Estado para defenderse y consolidarse²²⁶, idea que es calcada también en España durante el período bélico y difundida tanto en la propaganda escrita como en la cartelística²²⁷, aunque mientras que en el caso de Rusia ese triple frente se plantea como un tránsito sucesivo (el paso del reino de la necesidad al reino de la libertad), en el caso español es un proceso simultáneo. Sin embargo, quizá sea la experiencia de los Institutos Obreros la influencia educativa más destacada. El deseo de la Revolución rusa de llevar a la Universidad a los obreros que carecieran de la preparación habitual requerida, conduce a la creación de las «Universidades» o «facultades obreras», las *Rabfaks*, a las que alumnos obreros de edades comprendidas entre los 17 y los 30 años acceden una vez seleccionados por el Partido, el Sindicato o el Comité, y tras adquirir esa preparación abreviada en tres años, eligen las Escuelas Superiores en las que desean continuar sus estudios. El paralelo con los Institutos Obreros creados por la República española en plena guerra exime de cualquier otro comentario²²⁸. Lo mismo se puede decir de la organización de la juventud republicana, tanto masculina como femenina, tan similar a la juventud rusa del *Konsomol* en sus formas de encuadramiento y en sus objetivos y prácticas educativas y culturales.

En la otra España la búsqueda de modelos educativos toma obviamente un rumbo radicalmente opuesto; las miradas se dirigen ahora hacia Alemania e Italia, naciones cuyas políticas se definen en buena medida como rechazo a todo lo que podían suponer regímenes como el soviético y el de la Segunda República española, especialmente en su versión de 1936²²⁹. De ahí que la España de Franco presente junto a las similitudes compartidas con los totalitarismos, otras más particulares. La influencia que ejercen Alemania e Italia afectan a ámbitos diferentes, siendo más visible la influencia nazi en la organización de las juventudes, y de instituciones de asistencia social²³⁰, y más notable la fascista en el pensamiento y en la política propiamente educativa. Fruto de la peculiaridad española es la notoriedad de la

²²⁵ Cfr. *Propaganda cultural. Protección del Tesoro Artístico Nacional*, Valencia, Junta Central del Tesoro Artístico, s.a., s.p. (pp. 3 y 11); también RENAU, Josep: *Arte en peligro 1936-1939*, Valencia, Ayuntamiento de Valencia, 1980.

²²⁶ Lunatcharsky ya habló a Llopis de este triple frente por el que hubo de transitar la Revolución rusa (LLOPIS, Rodolfo: *Cómo se forja un pueblo...*, p. 76).

²²⁷ Así lo vemos en los carteles de Arturo Ballester (litografía Ortega) y de Carles Fontseré (litografía Sangüesa) que reproducen en castellano y catalán, respectivamente, la consigna «Tres frentes de Lucha» («Tres fronts de Lluita»): el frente de guerra (front de combat), el frente del trabajo (front econòmic) y el frente de cultura (front cultural).

²²⁸ Véase FERNÁNDEZ SORIA, Juan Manuel: *El Instituto para Obreros de Valencia*, Valencia, Generalitat Valenciana, Conselleria de Cultura, Educació i Ciència, 1987.

²²⁹ La relación con otros regímenes totalitarios, como el portugués, apenas si arrojan alguna influencia destacable en España, aunque los contactos se prodiguen (véase FERNÁNDEZ SORIA, Juan Manuel: «Miradas desde la España franquista a la cultura y la educación del Estado Novo portugués», *Revista de pensamento do Eixo Atlântico*, 4 [2003], pp. 123-169).

²³⁰ El parecido en la estructura de las organizaciones femeninas de Alemania y España ha sido resaltado por RICHMOND, Katleen: *Las mujeres en el fascismo español. La Sección Femenina de Falange, 1934-1959*, Madrid, Alianza, 2004, p. 72.

influencia de Italia en comparación con la alemana, en correspondencia probablemente con su mayor simpatía hacia el fascismo de Mussolini que contrasta con la indudable menor inclinación mostrada hacia el movimiento nazi. Es conocida la anglofilia de José Antonio Primo de Rivera —a la que no fue ajena su educación aristocrática— y su disgusto hacia una Alemania cuya lengua y cuya gente, en opinión de Stanley J. Payne, no eran de su agrado, como tampoco lo era el Partido Nazi: «Los nazis le parecieron un grupo deprimente, rencoroso y dividido. Cuando regresó a España, la estima que había tenido antes por el nacionalsocialismo se vino abajo». Aunque José Antonio, según cuenta Payne, tenía escrito un prólogo para la traducción española de *Il Fascismo* de Mussolini, y en su despacho un retrato dedicado del *Duce*, «en realidad no sentía ninguna admiración por el líder italiano»²³¹. Su hermana Pilar, seguidora en todo de José Antonio, tampoco fue ajena a las preferencias extranjeras de éste; una vez más, contribuían a esa predilección cuestiones de lengua, de carácter y genio nacional, de latinidad y de religión, pues difícilmente podía ser compatible el nacionalismo alemán con el catolicismo español²³². Aunque las similitudes con Alemania fueron muchas, las discrepancias parecían insalvables, como señala Julia Alcántara, una antigua mando de la Sección Femenina, cuando establece las semejanzas y discrepancias entre la organización española y la Liga de Muchachas Alemanas: «Las diferencias existentes eran grandes debido a que nuestra ideología se fundaba en el significado esencial de la vida, que tenía como base el cristianismo. No éramos racistas o imperialistas en sentido material. Las alemanas tenían como objetivo la supremacía del Estado y la raza; el nuestro era el ser humano como “portador de valores eternos”»²³³. También Dionisio Ridruejo, como otros muchos, se mostró «mussolinista» antes que «hitlerista», «pues, aunque considerásemos socialmente débil el fascismo italiano, nos parecía crudo en exceso el alemán (...)»²³⁴.

Con todo, en esos años se intensifica el interés que ya antes había mostrado por la educación fascista el Gobierno de Primo de Rivera que entre 1925 y 1930 facilitó el conocimiento del fascismo revisando la presencia de Italia en los libros de texto de enseñanza primaria y secundaria, distribuyendo libros divulgativos sobre el régimen de Mussolini editados en Italia y apoyando las campañas y viajes de los «balillas» y «vanguardistas»²³⁵, grupos integrados en la «Gioventù Italiana del Littorio».

También la atracción por Alemania la habían sentido antes personajes de la órbita del fascismo español como Ramiro Ledesma Ramos, cuyo interés por la filosofía alemana es conocido, Onésimo Redondo que desempeñó en 1928 las funciones de

²³¹ El único contacto del fundador de Falange con la civilización germánica fue en la primavera de 1934, de camino hacia Inglaterra (PAYNE, Stanley J.: *Falange. Historia del fascismo español*, París, Ruedo Ibérico, 1965, p. 65).

²³² Cfr. GALLEGO MÉNDEZ, María Teresa: *Mujer, Falange y Franquismo*, Madrid, Taurus, p. 61. Cuenta también Ramón Navarro que Romualdo de Toledo, director general de Enseñanza Primaria, regresó muy disgustado de su viaje a Alemania, donde se entrevistó con Goebbels, en Alemania, por los aspectos racistas y anticristianos de la escuela nazi (NAVARRO SANDALINAS, Ramón: *La enseñanza primaria durante el franquismo (1936-1975)*, Barcelona, PPU, 1990, cit., p. 95).

²³³ Citado en RICHMOND, Katleen: *Las mujeres en el fascismo español...*, p. 65.

²³⁴ RIDRUEJO, Dionisio: *Casi unas memorias*, Barcelona, Planeta, 1976, p. 83.

²³⁵ Vid. PALOMERA LERMA, G.: *Mussolini y Primo de Rivera. Política exterior de dos dictadores*, Madrid, Eudema, 1989.

lector de español en el Colegio Católico de Mannheim, donde tuvo ocasión de frecuentar el nazismo, o Javier Martínez Bedoya, cuya estancia en Alemania había de resultar decisiva en la creación primero, en octubre de 1936, del «Auxilio de Invierno», fundado por Mercedes Sanz Bachiller, réplica del *Winterhilfe* alemán del que incluso toman el nombre, y más tarde, tras haber pasado Sanz Bachiller una larga temporada en Alemania, en la puesta en marcha del «Auxilio Social», en octubre de 1937, en cuya creación tiene lugar idéntico proceso de mimesis²³⁶. Después de 1936, se prodigan los viajes a Alemania, donde Pilar Primo de Rivera se entrevista con Hitler en 1938, adonde vuelve en 1941 para intervenir en el Congreso de las Juventudes Femeninas del Reich celebrado en Berlín. Entre 1939 y 1943 se produce un intercambio de relaciones entre dirigentes de la Sección Femenina de Falange y de las Organizaciones femeninas Hitlerianas²³⁷ al tiempo que se producen viajes de interés²³⁸ a tenor de sus consecuencias. Inmaculada Pastor relaciona el viaje de estudios girado en 1939 por diecinueve mandos de la Sección Femenina para estudiar la organización y funcionamiento de las «Escuelas Hogar» alemanas con la creación de la mismas en España en 1941, año en el que Pilar Primo de Rivera aprovecha su viaje a Alemania para visitar los campamentos femeninos infantiles y otras instalaciones y centros de las organizaciones femeninas alemanas, a raíz del cual empieza a funcionar en 1942 la Escuela Nacional de Instructores Juveniles «Isabel la Católica» destinada a formar dirigentes juveniles de la Sección Femenina; y la visita de 1943 estudia la organización y funcionamiento de las Cátedras Ambulantes alemanas «proyecto muy ambicioso que no se materializa en España hasta 1945», año en el que se inaugura en El Escorial la primera Cátedra Ambulante «Francisco Franco». Todo esto lleva a Pastor i Homs a suponer que «los contactos y la influencia educativa alemana durante los años de pervivencia del régimen nazi, no se limitaron únicamente a la educación femenina y que buena parte de la estructura educativa paralela de Falange Española tomó modelo de realizaciones existentes en aquel país»²³⁹. Esto último hace que uno de los estudiosos del Frente de Juventudes, Juan Sáez Marín, al recordar que Franco tuvo sus «Falanges Juveniles» lo mismo que Hitler tuvo sus Juventudes (*Hitlerjugend*), dijera que España también se nazificó en las manifestaciones externas — en «los sombríos y aparatosos uniformes de mandos y jerarcas», y hasta en «la nomenclatura de la

²³⁶ RIDRUEJO, Dionisio: *Casi unas memorias...*, p. 83. Dice Mónica Orduña que «Auxilio social no era una transcripción fiel de la Winterhilfe alemana, aunque algunas de las ideas que desarrollase presentaban similitudes. Pero más que guardar un parecido en el fondo, lo presentaba en la forma, y más concretamente en la difusión propagandística que se hacía de la institución» (ORDUÑA PRADA, Mónica: *El Auxilio Social (1936-1940). La etapa fundacional y los primeros años*, Madrid, Escuela Libre Editorial, 1996, pp. 24-25). Dice Bedoya en sus memorias inéditas (cit. en *ibidem*, p. 38) que copiar la experiencia alemana fue una forma de obviar al principio las muchas dificultades políticas «que se presentaban al intentar crear algo nuevo dentro de Falange».

²³⁷ A las que la SF les copia la organización de sus campamentos de verano, incluidos los uniformes, y muchas de sus actividades como la educación física (véase RICHMOND, Katleen: *Las mujeres en el fascismo español...*, p. 70 y en general todo el capítulo 1, pp. 41-72).

²³⁸ Afirma Katleen Richmon que entre 1938 y 1942 hay informaciones sobre dieciséis visitas realizadas por afiliadas de la SF a los países del Eje, destacando los viajes a Alemania que tuvieron como objeto el estudio de la escuela de formación alemana de muchachas en 1938 que «fueron importantes para la evolución de la SF» (RICHMOND, Katleen: *Las mujeres en el fascismo español...*, p. 69).

²³⁹ PASTOR I HOMES, María Inmaculada: *La educación femenina en la postguerra (1939-45). El caso de Mallorca*, Madrid, Ministerio de Cultura-Instituto de La Mujer, p. 137.

organización juvenil»—²⁴⁰, y decimos nosotros que esa nazificación se pretendió también en lo esencial desde el momento en que desde España se aplaude que Ernst Krieck, uno de los ideólogos del nazismo antes encomiado por sectores progresistas²⁴¹, hubiera despertado «como de una pesadilla del propio sueño en que le había sumido el opio mental del liberalismo» y permitido ofrecer a la pedagogía, también a la española, nuevas bases tan alejadas de los «fantasmas del liberalismo» como ancladas en la «comunidad nacional», en la «unidad de espíritu, de vida y de historia»²⁴².

La influencia del fascismo italiano se extendió más allá del encuadramiento juvenil y de la denominación de sus organizaciones cuyas similitudes con España son de sobra conocidas²⁴³. Como hemos apuntado, el sistema educativo franquista toma rasgos propios de los totalitarismos —manipulación del currículum, usurpación y rectificación de la memoria escolar, control político e ideológico de los libros escolares y de los docentes previa su selección y depuración, carácter humanista y elitista de la enseñanza, sobre todo la secundaria, fascitización de la juventud, relegación de la mujer a tareas domésticas, prohibición de lenguas diferentes a la «nacional», etc.— pero su acción percute más en determinados aspectos en los que algunos ideólogos del nuevo régimen aseguran que se sigue el ejemplo del fascismo de Mussolini, como es el caso de la consideración de la mujer en la que el modelo italiano es reconocido también en estudios actuales²⁴⁴. Alfonso Iniesta Corredor alaba del fascismo italiano que en este particular asunto se muestre contrario al uniformismo pedagógico «que consideraba a niños y niñas como seres de iguales aspiraciones, con olvido esencial de sus profundas diferencias psicobiológicas y sus distintos destinos en la vida», reservando a la mujer para las tareas propias de su sexo como el hogar, la educación infantil, la asistencia higiénico-escolar, las actividades en las organizaciones femeninas fascistas, el fomento de las industrias domésticas, etc., cuyo avance en España en este sentido debe mucho a la orientación italiana²⁴⁵. Por su parte, Enrique Herrera Oria no duda en poner al *Duce* ante los ojos de los futuros maestros españoles como ejemplo de clarividencia para comprender que la grandeza de la patria no es posible «sin mujeres bien formadas para gobernar la casa y ser las futuras madres de

²⁴⁰ SÁEZ MARÍN, Juan: *El Frente de Juventudes. Política de Juventud en la España de postguerra (1937-1960)*, Madrid, Siglo XXI, 1988, p. 123.

²⁴¹ Recuérdesse que en 1928 Publicaciones de la Revista de Pedagogía publica, con estudio preliminar y traducción de Lorenzo Luzuriaga, el *Bosquejo de la ciencia de la educación* de Ernst Krieck. Claro que por entonces aún no se había operado en el profesor alemán el cambio ideológico que le llevaría a abominar del subjetivismo idealista en el que se formó.

²⁴² De la «Introducción a la versión española» debida a los editores de la Casa Labor, al libro de Ernst KRIECK: *Educación política nacional*, Barcelona, Labor, versión de la 21ª edición alemana (1ª ed.: 1932) por el Dr. Hilario Gómez, 1941, pp. VI y VIII.

²⁴³ Recuerda Rafael GARCÍA SERRANO en su *Diccionario para un macuto* (Barcelona, Planeta, 1979, 3ª ed., p. 365), que «en Madrid, antes de la guerra, a los niños falangistas se les llamaba *balillas*, por pura resonancia de los noticieros *extranjeros*, y aún se conserva esta denominación, tan a la italiana, en una famosa centuria»; luego esa denominación sería substituida por la de «flechas».

²⁴⁴ Como sostienen Clara REVUELTA GUERRERO y Rufino CANO RUIZ en «El Bachillerato femenino en la primera etapa franquista», en RUIZ BERRIO, Julio y otros: *La educación en España a examen...*, vol. I, p. 579.

²⁴⁵ INIESTA CORREDOR, Alfonso: *El Orden Nuevo en la Educación de Juventudes (Estudio de las modernas tendencias educativas)*, Madrid, Edit. Magisterio Español, 1941, pp. 69-70.

familia»²⁴⁶. Fruto de esta visión y de la convicción de que la decadencia de los pueblos —como sucedió en la España del siglo XVIII— tiene una de sus causas en el exceso de intelectuales y en la falta de personas dedicadas a las profesiones manuales, Mussolini combatió el urbanismo creando un tipo de escuela, la Escuela Profesional Agraria, a la que, informa Enrique Herrera, se parecen las escuelas de la mujer campesina donde la mujer española «estudia todos los aspectos de la vida del hogar campesino (...) de que depende, en no pequeña parte, la felicidad de nuestros labradores»...²⁴⁷.

Pero aquí nos interesa especialmente la influencia de la Reforma Gentile de 1924 en la Ley de Enseñanza Media de 1938 debida al entonces ministro Pedro Sáinz Rodríguez, influjo reconocido por los estudiosos del tema, que no dejan de registrar también la incidencia del fascismo italiano y del nazismo alemán en la Ley de Ordenación Universitaria de 1943²⁴⁸. Digamos antes, sin embargo, que los planteamientos pedagógicos del filósofo idealista eran conocidos en España antes de ocupar el Ministerio de Educación Nacional con Mussolini; Eugenio D'Ors imparte en 1916 un curso sobre «La pedagogía de Gentile»²⁴⁹; más adelante, Concepción Sáinz-Amor califica la reforma Gentile de «progresiva» y de «ley genial», que «es en Europa seguramente la más progresiva por estar orientada hacia el porvenir»²⁵⁰. La admiración mostrada en España hacia esta reforma tanto desde medios pedagógicos liberales como conservadores se explica en el caso particular de Sáinz-Amor por su confesada admiración hacia el pedagogo Giuseppe Lombardo-Radice²⁵¹, director general de Enseñanza Elemental, discípulo de Gentile y redactor de la Ley que lleva el nombre de éste, aunque no se identificaba absolutamente con el maestro como lo atestigua el que fuera seguidor de la Escuela Nueva y significado representante de ella en Italia. Mas, a pesar del conocimiento de unos y de la admiración de otros, la pedagogía y las experiencias educativas del fascismo italiano —y del nazismo— apenas si ejercen influencia alguna en la España anterior al franquismo²⁵². Lo cual, sin embargo, no obsta para que el neoidealismo de Gentile ofrezca tanto al liberalismo como al conservadurismo pedagógico español la revalorización del humanismo, del mundo del espíritu y de los

²⁴⁶ HERRERA ORIA, Enrique: *Historia de la Educación Española*, Madrid, Ediciones Veritas, 1941, p. 494.

²⁴⁷ HERRERA ORIA, Enrique: *Historia de la Educación Española...*, p. 441.

²⁴⁸ Véase CARRERAS ARES, J. J. y RUIZ CARNICER, Miguel Ángel (coords.): *La Universidad española bajo el régimen de Franco*, Zaragoza, Institución Fernando el Católico, 1991. Ésta es, sin embargo, una cuestión que no concita unanimidades; no son pocos los que ven que los regímenes fascista y nazi tienen una influencia más aparente que real en la Ley de 1943; Ricardo MONTORO ROMERO —*La Universidad en la España de Franco (1939-1970). (Un análisis sociológico)*, Madrid, CIS, 1981, pp. 88 y 90— sostiene que en sus pretensiones en la Universidad Falange pierde la batalla frente a la Asociación Católica Nacional de Propagandistas y más tarde frente al Opus Dei. (Véanse también las pp. 112-125 de mi libro *Educación, socialización y legitimación política (España 1931-1970)*, Valencia, Tirant lo Blanch, 1998).

²⁴⁹ MONÉS, Jordi: *El pensament escolar...*, p. 239.

²⁵⁰ SÁINZ-AMOR, Concepción: *Las Escuelas Nuevas Italianas*, Madrid, Publicaciones de la Revista de Pedagogía, 1928, pp. 21-24.

²⁵¹ De quien Ediciones de La Lectura publica en 1927 *La reforma escolar italiana*, con traducción y prólogo de María Victoria Jiménez.

²⁵² De hecho, Italia atrajo a muy pocos pensionados de la JAE si reparamos en que sólo un 8 por 100 de ellos viajan a Italia desde 1910 a 1934 (SÁNCHEZ RON, José Manuel: «La Junta para Ampliación de Estudios...», p. 36).

valores, el rechazo del cientifismo, del materialismo, del positivismo, de la especialización... y que por esto no sea en absoluto indiferente ni a unos ni a otros; pero mientras a la pedagogía liberal le interesó también la promoción de la libertad y la autonomía del educando presente en la pedagogía neoidealista, las simpatías del conservadurismo proceden sobre todo del aristocratismo de Gentile y de su consiguiente rechazo a las nuevas corrientes democratizadoras de la escuela unificada. Algunas de estas características están presentes en la Ley de Enseñanza Media de 1938, cuyas similitudes con la reforma Gentile han sido puestas de manifiesto, como lo evidencia el paralelo existente entre ambas, visible en la recuperación de la tradición clásica y humanista por encima de lo científico y técnico, la importancia otorgada al latín, pieza clave del plan de estudios, introducción del Examen de Estado, separación de la función docente de la examinadora...²⁵³. En el plano más amplio de la reforma política de la educación anota Francisco Morente que tanto Italia como España se rigen en lo organizativo-administrativo por los mismos principios: jerarquización, centralización, autoritarismo, en función de los cuales se suprimen los consejos escolares de carácter electivo, se modifican los poderes provinciales, regionales y locales con una intención centrípeta, se anula la inamovilidad de los inspectores..., incluso se toma el mismo nombre que Mussolini dio en 1929 al Ministerio de Instrucción Pública que pasa a llamarse de Educación Nacional. A la vista de la «contundencia de las coincidencias» de una y otra política educativa desde la reforma Gentile hasta la *Carta della Scuola* de Giuseppe Bottai, para el caso italiano y desde el inicio de la Guerra Civil hasta el final de la primera década de la postguerra, para el caso español, se puede hablar de «proyectos políticos coincidentes en lo fundamental, al menos en el plano educativo»²⁵⁴. Concomitancia que se acrecienta con el establecimiento del italiano y del alemán como lenguas vivas de curso obligatorio en el Bachillerato, la sustitución del francés por el italiano en el Instituto de Idiomas de la Universidad de Sevilla, la adjudicación de becas de reciprocidad para Italia y Alemania para postgraduados universitarios, etc.²⁵⁵.

Los contactos con el fascismo italiano y el nacionalsocialismo alemán, que se pueden seguir fácilmente sólo con hojear los primeros números de la *Revista Nacional de Educación*, y la influencia indudable de ambos regímenes, menguan con el declive del poder de Falange coincidente con el creciente influjo de la Iglesia en la enseñanza, visible ya en la Ley de 1938, por lo que los falangistas le negaron su

²⁵³ En su preámbulo, la Ley parece querer aludir, sin mencionarla, a Italia: «El Nuevo Estado tiene la altísima preocupación de revisar los problemas capitales de orden espiritual, reafirmando el sentido de nuestra tradición con la experiencia de tendencias nuevas, largamente aplicadas en países que ocupan un lugar preeminente en el orden de la cultura».

²⁵⁴ MORENTE VALERO, Francisco: «Fascismo y política educativa. Análisis comparativo de los casos italiano y español», en *Tiempos de Silencio*, Valencia, FEIS, pp. 232-236. Muchos de estos temas están más ampliamente desarrollados en su obra *Libro e Moschetto. Política educativa y política de juventud en la Italia fascista (1922-1943)*, Barcelona, PPU, 2001. Hace ya algunos años Agustín Escolano advirtiendo de la no equiparabilidad plena de franquismo y fascismo, sí afirmaba que «sus rasgos político-culturales, y también los pedagógicos, son en buena medida análogos» (ESCOLANO BENITO, A.: «Discurso ideológico, modernización técnica y pedagogía crítica durante el Franquismo», *Historia de la Educación*, 8 [1989], p. 11).

²⁵⁵ Véase BERRUEZO ALBÉNIZ, Reyes: «Medidas educativas del fascismo italiano y su repercusión en la política educativa del primer franquismo», en TUSELL, Javier y otros: *El Régimen de Franco (1936-1975). Política y relaciones exteriores*, Madrid, UNED, t. 1, pp. 351-364.

apoyo, y palmario en la Ley de Enseñanza Primaria de 1945. Quizá no sea correcto hablar del papel «influyente» de la Iglesia en la política educativa franquista, sino más bien de su actuación directora y omnipresente en ella que, más que influir, impregna la educación toda. No abordamos, por tanto, la relación de la Iglesia en este ámbito. Ha sido sobradamente estudiada. Además, el límite que nos hemos impuesto, el de estudiar las influencias nacionales en la política educativa española, nos obliga a detenernos aquí. Tras el período de aislamiento al que es sometido el régimen de Franco, otro tipo de influencias se hacen presentes, las de los organismos internacionales, que coexistirán con otras que afectan a experiencias concretas o a reformas parciales de la enseñanza, y que están exigiendo una investigación profunda.

5. Algunas conclusiones provisionales

La múltiple procedencia de las influencias nacionales europeas en la política educativa española es un hecho. Nos parece también indudable que durante la Restauración la educación española se nutre más de Francia que de Alemania e Inglaterra, y que será sobre todo en los años de la Segunda República cuando Alemania comparta la primacía con Francia en este sentido, aventajándola incluso. No sucede así con Inglaterra cuyo estilo de vida escolar atrajo ya en el XIX a pedagogos y educadores que, sin embargo, no encontraron en Inglaterra una teoría de la educación que causara parecida admiración a la que provocaron Francia y Alemania. Incluso, cuando la recepción de la doctrina de pensadores como Herbert Spencer hace presumir una actitud de fascinación entre maestros y educadores españoles, el utilitarismo de su moral retrae a no pocos de ellos. De modo que podemos decir que la influencia inglesa en la política educativa española es mínima, reduciéndose a algunas experiencias singulares, a menudo acordes con el carácter que orientó la visita a las islas Británicas de educadores españoles que buscaban allí lecciones prácticas, ejemplos concretos, modos diferentes, a menudo exclusivos y elitistas, de enfocar el proceso educativo, viajeros que trataban de aprender e importar el «tono» en la relación pedagógica que distinguía a los selectos colegios ingleses. Su atractivo e influjo en los miembros de la ILE, en sus ideas y en algunos de sus más significativos logros, nos parece evidente; máxime si, como sabemos, Inglaterra ofrecía un concepto ético, de libertad y de autogobierno que, naturalmente, había de ser visto con entusiasmo por quienes, como los institucionistas, fijaron ya en sus señas de identidad esos mismos ideales; pero es difícil calibrar hasta qué punto esa influencia por mediación de la ILE, cuyo carácter difuso y elitista tan a menudo ha sido destacado, pudo fraguar en decisiones y acciones de política educativa, si exceptuamos la incidencia en la Junta para Ampliación de Estudios, en la Escuela Superior del Magisterio y el Instituto-Escuela ya mencionados.

¿Qué atractivo tenía Alemania para los educadores españoles? Cuando Alemania propone la ciencia, el método y las reglas como base de su oferta cultural y pedagógica²⁵⁶, cuando aprueba unos programas escolares que «tienen por objeto

²⁵⁶ Como sostiene el profesor de la Escuela Normal de Granada, VIDAL PERERA, Augusto: «La educación en Alemania. Un grave problema», *La Escuela Moderna*, 240 (1911), p. 597.

inmediato la preparación para la vida práctica y profesional», cuando concede a la Iglesia un peso considerable en la formación de su juventud, Alemania está presentando una oferta pedagógica poco atractiva para una parte considerable de la educación española, por un lado no habituada ni preparada para adentrarse en las grandes teorías y sistemas de pensamiento —exceptuando, claro está, a Ortega, Fernando de los Ríos y el grupo catalán que se forma en torno a Xirau— y, por otro, nada deseosa —de acuerdo con las pugnas constantes entre Iglesia y Estado en nuestro país— de conceder a la Iglesia el protagonismo que le otorgaba Alemania²⁵⁷; de ahí, tal vez, que hasta mediada la década de los años veinte la mirada hacia la pedagogía alemana proceda sobre todo de significados pedagogos católicos, excepción hecha, como digo, de aquellos otros más interesados en las enseñanzas de la Escuela de Marburgo —no en vano relacionados con la ILE cuya atracción por los sistemas de pensamiento es conocida— y en la nueva pedagogía social; sólo cuando la educación alemana añade a la ciencia el universo de los valores e incrementa su carácter social en un momento tan necesitado de él como el que supone la salida de la primera Gran Guerra, su influjo se muestra claro entre quienes, como el grupo del Seminario de Pedagogía de la Universidad de Barcelona, tras el dominio avasallador del positivismo, el mecanicismo y el cientifismo, encuentran ahí el humanismo del que carecía la anterior oferta científica germana. La Constitución republicana de 1931 da cuenta de esta influencia en su articulado.

Pero son muchos los pedagogos y educadores, incluso institucionistas, que a la hora de buscar principios modernos y elevados que inspiren y orienten la educación y la enseñanza en España, mirarán sobre todo al modelo que ante ellos exhibe la Francia heredera de los grandes principios de la Revolución de 1789. La Tercera República francesa, además de continuar ese legado en la reflexión pedagógica y en la práctica educativa, ofrece al mundo un grupo de pedagogos que con su pensamiento, su acción política y su vida misma en muchos casos, se comprometieron con esos ideales haciendo de ellos el *leitmotiv* de su trayectoria profesional e incluso vital. Buisson, alma y mano ejecutora de esos principios, fue para unos «apóstol de la escuela laica», apelativo al que otros añaden el de «hombre justo»²⁵⁸; y Ferry, el artífice de las leyes escolares que constituyen uno de los pilares más firmes del sistema educativo francés, es considerado hoy como uno de los *lieux de memoire* de Francia. A la hora de explicarnos la mayor influencia de Francia en la educación española, creo que es convincente el sentido de las palabras que pronunció Leopoldo Alas, que hemos transcrito más arriba, cuando criticaba la «anglomanía» de muchos españoles en la apertura de curso de la Universidad de Oviedo en 1906: «España será regenerada, resucitada mediante una educación y una enseñanza inspiradas en un ideal más elevado y llenas de vida moderna», ideal que, como el asturiano, muchos descubrieron en el pensamiento francés de los Ferry, Buisson, Pécaut, Jaurés, Lavisse, Marion, etc. Su pensamiento hablaba de libertad, de neutralidad, de secularización, de laicismo escolar, de formación

²⁵⁷ Este protagonismo es afirmado por el profesor BON, de la Escuela Normal de Lyon, según se recoge en «La Escuela alemana y la Escuela francesa», *La Escuela Moderna*, 123 (1901), p. 519. También en esta página el entrecomillado precedente.

²⁵⁸ Édouard Herriot dijo de él: «Si tuviera el derecho de proponer un epitafio para tu tumba, grabaría en ella esta inscripción: “aquí yace un justo”» (HERRIOT, Eduardo: «Un justo. Fernando Buisson», *La Escuela Moderna*, 490 [1932], p. 300).

cívica, de preparación para la ciudadanía, de civilidad, de centralismo, de nacionalismo de Estado en un momento —crisis finisecular y construcción del nuevo régimen republicano— en el que tan necesitada estaba España de esa unidad, hablaba de una instancia capaz de modernizar, de aglutinar, de cobijar a todos y de extender a todos la totalidad de los derechos, el Estado; ese pensamiento habló a muchos pedagogos españoles de la necesidad de una fuerte presencia del Estado sobre la Iglesia, de la superioridad de lo cívico sobre lo religioso en las escuelas, del protagonismo de la formación de ciudadanos sobre la de creyentes, de la preeminencia de la vida pública y cívica sobre la vida privada, aunque las escuelas francesas aspiran a formar en ambas esferas, de la consiguiente atención de la formación en la acción ciudadana sobre la profesional, le habló también de la supremacía del maestro sobre el método y el procedimiento...²⁵⁹. Además de argumentos relativos a la mayor facilidad del idioma y de la proximidad geográfica, ante semejante oferta pedagógica no sorprende que en Francia se formaran tantos republicanos españoles, algunos tan decisivos para la política educativa como Rodolfo Llopis; por eso mismo, tampoco extraña que la influencia francesa sea considerada por el conservadurismo tradicional español como su *bête noir*.

Tras el 18 de julio de 1936, no sólo es inservible la propuesta pedagógica de esos tres grandes modelos nacionales, sino que es a menudo perseguida por sus potenciales consecuencias y substituida por otra más empobrecedora, tanto la que procede de la Rusia soviética, como la que viene de Alemania e Italia. La influencia de Rusia, prácticamente nula hasta la llegada de la Segunda República y escasa durante la misma, es acogida ampliamente en los años de la República en guerra; el carácter y las prácticas revolucionarias que adquiere el régimen republicano, unido a la ayuda que recibe de Rusia, lo abocan a seguir el modelo ruso, del que la educación española es tributaria. En esos mismos años, otra Alemania, la nacionalsocialista de Hitler que poco antes había arrollado a la de Weimar, es ahora uno de los referentes también de otra España, la del totalitarismo franquista, aunque prácticamente circunscrito a la organización de juventudes y de instituciones ideadas con fines sociales. Esta España, sin embargo, prefiere mirar al fascismo italiano para informar su incipiente y pobre política educativa; la reforma Gentile le sirve de modelo. Quizá tuviera mucho que ver en esta preferencia, una vez más, la facilidad idiomática, pero indudablemente influyó en esa decisión el similar carácter de ambos pueblos, su latinidad, tan alejada de la frialdad germana, una cultura más próxima, unas relaciones con la Iglesia católica que Alemania no favorecía.

Después de la Segunda Guerra Mundial, la pérdida de peso de Falange en la política española, coincidente con la derrota de las naciones del Eje de Berlín, deja el campo libre ya no a las influencias nacionales consideradas como modelos, sino al predominio de la Iglesia católica, que va más allá del mero ejercicio de sus pasadas y recuperadas prerrogativas para llegar a participar incluso en la política legislativa del país. Más tarde, al finalizar la etapa de aislamiento del régimen de Franco, este papel irá siendo ejercido paulatinamente por los organismos internacionales.

²⁵⁹ Cfr. «La Escuela alemana y la Escuela francesa», *La Escuela Moderna*, 123 (1901), pp. 513-519.