

INTRODUCCIÓN: ESTUDIAR EL PASADO PARA INTERPRETAR EL PRESENTE

En las sociedades modernas, hasta hace relativamente poco tiempo, las clásicas políticas nacionalizadoras aplicadas para crear un *corpus* común, con el que configurar los estados-nación actuales, han sido: la educación, la lengua, la territorialización y unificación del poder, el servicio militar obligatorio y la codificación de un pasado nacional (símbolos, himnos, aniversarios, monumentos, lugares de memoria...).

La consolidación de las naciones europeas surgidas tras las guerras napoleónicas fue posible porque todas ellas implementaron dichas políticas socializadoras. Todas ellas, en mayor o menor grado, echaron mano de la agencia de socialización más eficaz de todos los tiempos: la Escuela Nacional. De modo que todas ellas, al terminar la centuria decimonónica, habían completado con cierto éxito su configuración identitaria nacional.

En Francia, nos dice Álvarez Junco (2007), citando a Eugene Weber: «Los campesinos sumidos en su *patois* (dialectos rústicos) y sus identidades locales se habían convertido en franceses a finales del siglo XIX, gracias a la acción del Estado por medio de la escuela pública, la red de comunicaciones o el servicio militar» (p. 16).

En Italia, Máximo d'Azeglio, Ministro de Instrucción Pública del primer gobierno de la Italia unificada (1870), expresó como nadie la importancia de la escuela en la construcción nacional italiana, cuando afirmó: «Hemos hecho Italia, ahora tenemos que hacer italianos». Hecho que se logró porque en la escuela se implementaron políticas educativas orientadas a armonizar nación y región: dos complementos del mismo amor a la patria. «Reevocando las tradiciones y restaurando la civilización de las regiones, nos proponemos conservar sus ele-

mentos buenos, fundirlos conjuntamente, con el objetivo de reforzar y hacer cada vez más grande la nueva, única y verdadera civilización nacional (Crocioni, 1914)», (Núñez Seixas (Edi.) 2006, p.107).

En la unificación de Alemania jugaron un papel importantísimo la cultura en general y la escuela en particular, ambos elementos esenciales en la configuración identitaria alemana a lo largo del siglo XIX. Sobre ello poetizaba Hördelin, rememorando la importancia de la cultura en la Grecia clásica «Alemanes, convertíos en griegos y obtendréis una patria alemana» (Gutiérrez B. y León C., 1895, p. 6)

No ocurrió lo mismo en la España decimonónica, ni a lo largo del todo el XX, ni, incluso, a día de hoy. No hace falta ser un lince para observar que en una buena parte de España el sentimiento de unión colectiva brilla por su ausencia. El sempiterno conflicto vasco, el paradigmático problema catalán, las pitadas al himno, la desafección a la bandera de una parte no menor de la sociedad española son una buena prueba de ello. Lo que pone de manifiesto que la «nación real» no coincide, no ha coincidido nunca, con la «nación ideal» ambicionada por los teóricos y activistas nacionalistas. Ya en 1889, en la revista *La España Regional* se afirmaba: «En España no hay verdadera conciencia nacional porque en realidad no hay nación, ni menos aun unidad nacional, sino un conjunto de nacionalidades dentro de un solo estado (Frances Artal, 1889)», (Riquer, 2001, p. 56).

¿Por qué, pues, en España no fraguó la construcción nacional de manera análoga a como lo hizo en las naciones indicadas? ¿Por qué la escuela pública no tuvo un papel decisivo en dicha construcción? o ¿Por qué la escuela a lo largo de sus doscientos años de existencia no ha sido un instrumento socializador eficaz?, son las preguntas a las que, de manera aproximada, tratan de responder las páginas siguientes.

Múltiples y variadas han sido y serán las repuestas a la primera pregunta. «La tesis de la debilidad» podría ser una de ellas.

Esta tesis no es nuestra en modo alguno. Tuvimos la oportunidad de conocerla escuchando hablar a Carmen Alonso sobre el nacionalismo español, tomando como base el libro, *Mater Dolorosa*, un clásico en la interpretación de las raíces de lo que ahora vivimos, de José Álvarez Junco. También nos han resultado muy provechosas las disertaciones sobre la acción colectiva y movilización social en las sociedades contemporáneas de Rafael Cruz, en las que se estudiaba el nacionalismo desde el enfoque de identidad colectiva. Hacemos refe-

rencia a ella con el único y exclusivo fin de que sirva de contexto para situar el papel desempeñado por la escuela pública en la construcción de la nación española en los términos que se la entiende hoy

En torno a dicha tesis, han teorizado, además de Álvarez Junco, Linz, Jover, Borja de Riquer, Núñez Seixas, Fusi... En síntesis, ésta sostiene la idea de que los muros y las barreras que dificultaron la afirmación de la identidad española a lo largo del XIX, y en el primer tercio del XX, puede interpretarse como una crisis de «penetración» del Estado porque éste no fue capaz de influir de manera efectiva y afectiva sobre los ciudadanos con medidas educativas, ni con las políticas adecuadas para la creación de herramientas culturales (símbolos, valores, rituales) capaces de construir una identidad colectiva en la que se sintieran cómodas las distintas capas sociales que configuran el conjunto de los pueblos de España. Como escribe Álvarez Junco (2007):

Los más importantes autores que han pensado sobre este tema parecen estar de acuerdo, por tanto, en que el nacionalismo español tuvo que enfrentarse con otro género de problemas, de gravedad, como mínimo, comparable a la imprecisión de sus objetivos políticos: la debilidad, impotencia o escasa cooperación del Estado, órgano que se suponía principal interesado en el arraigo y expansión de la idea nacional... Esta pasividad de los gobernantes puede, en principio explicarse porque el siglo nacionalizador coincidió en España con una crónica escasez de recursos públicos y, sobre todo, con una grave y permanente crisis política (pp. 533-534).

En los sucesivos capítulos, se pretende responder a las demás preguntas antes enunciadas, recorriendo el camino iniciado por la Escuela Pública, desde que la Constitución de 1812 considerara la educación como una cuestión de estado para «dirigirse al grande objeto de formar verdaderos españoles, hombres de bien, y amantes de su patria», hasta el año 1939. Según nuestro entender, periodo absolutamente definitorio en la construcción de la identidad española actual, a partir del cual la dictadura franquista impuso por la fuerza en todo el territorio español una escuela que, basada en el temor y la obediencia debida, sirviera como el instrumento socializador por excelencia del nacional-catolicismo. Camino largo, tortuoso y no exento de trabas, porque, la otra gran identidad colectiva, la Iglesia

Católica, disputó al Estado Liberal, primero y a la Segunda República, después, la cuestión de la enseñanza.

El primero, convencido de que «uno de los primeros cuidados que deben ocupar a los representantes de un pueblo grande y generoso es la educación pública» (Constitución de 1812), legisla y legisla —incluso contradictoriamente, provocando, por ende, exaltados debates entre las distintas facciones del liberalismo— en el afán de sustentar la escuela venidera en los principios de uniformidad, centralismo y secularización. Principios, por cierto que se logran con el Plan Pidal (1845), nada más y nada menos que 33 años después de proclamada la mítica «Pepa», asegurándose con ellos el ansiado control de la enseñanza. Control que ha permanecido en poder del gobierno central hasta el actual estado autonómico, que ha repartido, como se sabe, las competencias educativas entre las distintas comunidades autónomas. Decisión política que, al menos desde la perspectiva de la escuela como eje socializador, hasta el momento, resulta poco menos que imprevisible.

La segunda, «por mandato divino», por su propia naturaleza universal estaba más interesada en hacer católicos españoles que españoles católicos. Y aquellos tres grandes principios, pero sobre todo el último, el de la secularización, acababa de hecho con el control absoluto, con la tutela efectiva, que el Altar, en connivencia con el Trono, habían ejercido sobre la escuela a lo largo de la Sociedad Estamental.

A nivel estructural, hemos distribuido la centuria decimonónica en tres capítulos: «De la «Pepa» a la «Gloriosa»»: el tortuoso camino hacia la secularización de la escuela (1812-1868)», «El Sexenio Democrático: la libertad de enseñanza como paradigma educativo (1868-1874)» y «La Restauración Borbónica: turno de partidos y los vaivenes de la política educativa (1875-1902)». En estos periodos (capítulos) nos encontramos con un continuo tejer y destejer legislativo, con una pugna ideológica, donde liberales y conservadores se empeñan más en destruir mutuamente la concepción de escuela de cada cual, que en unificar criterios (pacto educativo lo llaman ahora), siquiera mínimos, en aras de construir desde la escuela una identidad colectiva, una idea de España, en donde se sintieran cómodas los distintos pueblos y capas sociales del estado español.

Sempiterna cuestión, a la que nosotros hemos añadido otra constante que se va a repetir en la historia de la educación española como un martillo pilón: la escasez.

Escasez es el concepto en torno al que giró la escuela española del XIX: escaso el número de alumnos que asistieron a ella; escaso el tiempo que en ella permanecieron; escasos los recursos con los que contó; y escasos, por ende, los conocimientos que apenas pasaron de leer, escribir, contar y rezar. La abundancia de tanta carencia, añadida al permanente desencuentro entre tradición y modernidad, pone de manifiesto la debilidad de la escuela como centro neurálgico desde donde construir una conciencia nacional española. Nada que ver con lo que estaba sucediendo en los estados-nación europeos: Francia, Alemania, Italia...

Los primeros treinta años del siglo XX, que hemos condensado en dos capítulos: «Quiebra de la Restauración: la puesta en valor de la cultura (1902-1923)» y «Dictadura de Primo de Rivera: regeneracionismo cristiano (1923-1930)», el conflicto planteado entre las dos identidades colectivas por el control de la escuela española, si bien se encuentra en su punto más álgido, no es, desde nuestro entender, lo más destacable del momento. La novedad radica en la vía utilizada por la Iglesia para enfrentarse al Estado. Hasta entonces, la Iglesia siempre había recurrido a la vía institucional para dar cabida a sus demandas cuando las circunstancias le eran más propicias (legislación favorable cuando el gobierno estaba en manos de políticos afines). Ahora, para modificar las relaciones de poder claramente desiguales a estas alturas del siglo a favor del Estado, la Iglesia se inclina por la vía no institucional para hacer visible el conflicto. Por una parte, visibilizándolo mediante la movilización social de los católicos; y, por otra, con el uso generalizado de la prensa a fin de hacer llegar las posibles convocatorias en lugares distintos al mismo tiempo.

Por otra parte, se constata que la escuela del primer tercio del siglo XX no fue ajena (nunca lo ha sido) a la enorme inestabilidad política del país: entre 1902 y 1923 hubo treinta y nueve presidentes de gobierno y cincuenta y tres ministros de Instrucción Pública. No obstante, los sucesivos ministros del ramo propiciaron reformas que, si bien se pueden calificar de poco significativas en términos cuantitativos en lo que respecta al número de alumnos beneficiarios de ellas, fueron cualitativamente importantes porque empezó a tomar cuerpo el concepto de escuela pública en los términos que se entiende hoy y se puso en valor la cultura durante todo el periodo como nunca se había hecho.

El periodo comprendido entre 1931 y 1939 lo hemos distribuido en dos capítulos: «La escuela de la Segunda República: de

súbditos a ciudadanos (1931-1936)» y «Las escuelas de la España en Guerra: el binomio inseparable de educación y política (1936-1939)». Con el advenimiento de la Segunda República (1931) y el nuevo marco educativo propugnado por está, donde se concibe la escuela como el instrumento, como el agente socializador por excelencia para hacer ciudadanos formados en los tres grandes principios que inspiraba el orden constitucional republicano —laicismo, libertad e igualdad—, la guerra escolar alcanza tintes épicos. Ningún otro debate de los habidos durante los tres años escasos en que, digamos, hubo convivencia parlamentaria (Ley de Reforma Agraria, Estatuto de Cataluña, matrimonio civil...) polarizó tanto el Parlamento y la calle. La guerra de las ideas, Escuela Laica o Escuela Confesional, se convirtió en uno de los pilares fundamentales del argumentario que propició el fallido golpe de estado y la posterior Guerra Civil: «España será católica o no será».

Durante el tiempo que duró la guerra, ninguno de los dos contendientes renunció a utilizar la escuela como agente socializador de primer orden, para afianzar en las conciencias de los niños los principios ideológicos que cada uno anhelaba implantar en su modelo social, una vez terminado el conflicto. De ahí que en la España de la guerra se puedan distinguir tres concepciones de escuela claramente diferenciados: una escuela de orientación comunista, otra con ribetes libertarios, y otra, la de la zona ocupada, dogmática y confesional.

El veredicto adverso de la guerra para la causa republicana trajo consigo la dictadura del general Franco y, por ende, su modelo escolar del que, en no poca medida, la escuela actual sigue siendo tributaria. Pero esa es otra historia.

I

DE «LA PEPA» (1812) A «LA GLORIOSA» (1874): EL TORTUOSO CAMINO HACIA LA SECULARIZACIÓN DE LA ESCUELA

Las fuentes de la prosperidad social son muchas, pero todas nacen de un mismo origen, y este origen es la instrucción pública... Con la instrucción, todo se mejora y florece; sin ella, todo decae y se arruina en un Estado (Jovellanos, 1801).

En el año 1800, Alberto Lista pronunciaba una conferencia en la Sociedad Económica Sevillana, cuyo título no podía ser más explícito: «Los males de la ignorancia y los grandes bienes que las ciencias han producido a todas las naciones cultas»

En 1802, Francisco Cabarrús, en su «Carta Segunda» sobre los obstáculos de opinión y el medio de removerlos con la circulación de las luces y un sistema general de educación, se preguntaba:

—«¿De dónde nacen todas aquellas revoluciones y aquellos excesos que llora la humanidad, sino de la lucha todavía desigual entre la verdad y el error?» (Cabarrús, 1985, p. 331)

—¡Ah! —se contestaba, convirtiendo la pregunta en lastimera exclamación:

Si una nación fuera ilustrada, ¡qué poca atención prestaría a todos estos charlatanes, que con las voces de república, monarquía o democracia conmueven el mundo!... Haya, pues, en cada lugar, una o más escuelas, según su población, destinadas a enseñar a los niños a leer, escribir, contar, los primeros elementos de la geometría práctica y un catecismo político en que se comprendan los elementos de la sociedad en que viven y los beneficios que reciben de ella (*Ibid.*, p. 4).

En la antesala de la Constitución de 1812, con el fragor de la denominada Guerra de la Independencia (1808-1814) como música de fondo, el insigne Jovellanos (1809) escribía en sus *Memorias Pedagógicas*:

Ya no es un problema, es una verdad generalmente reconocida que esta (la) instrucción es la medida común de la prosperidad de las naciones y que así son ellas de poderosas o de débiles, felices o desgraciadas, según que son (sean) ilustradas o ignorantes [...] Las fuentes de la prosperidad social son muchas, pero todas nacen de un mismo origen, y este origen es la instrucción pública..., con la instrucción, todo se mejora y florece; sin ella, todo decae y se arruina en un Estado (Guerrero, 1985, p. 21).

Podríamos alargar la lista con Feijoo, Narganes, Montesinos y otros... pero la conclusión sería la misma: en todos ellos se manifiesta una honda preocupación por extender el saber, por llevar la cultura, la educación, a la ingente masa de españoles que, en los inicios del XIX, carecían de los más elementales signos de alfabetización.

Así, las bases teóricas en lo que se refiere a considerar la escuela como instrumento socializador se fueron construyendo a partir de las ideas preconizadas por los ilustrados españoles del último tercio del siglo XVIII, y que no son otras que los ideales racionalistas de la Ilustración recopilados en la *Enciclopedia*, auténtica forja de la modernidad en Occidente.

¡Qué felicidad para un Estado cuyos magistrados hayan aprendido desde su infancia cuáles son sus deberes, y que tengan buenas costumbres; donde cada ciudadano sepa que, al venir al mundo, ha recibido un talento que debe hacer fructificar; que es miembro de un cuerpo político y, que, en calidad de tal, debe cooperar al bien común investigando todo aquello que pueda producir auténticos beneficios a la sociedad y evitando todo lo que pueda romper su armonía, turbar su tranquilidad y su orden! (*Ibíd.*, p. 48).

Y todo ello porque las ideas han viajado siempre más rápidamente que las bayonetas. Aquella aduana del pensamiento que fue la Inquisición española no pudo impedir que, desde los primeros días

de la Francia revolucionaria (1789), atravesaran los Pirineos periódicos, libros, folletos, que hablaban de libertad, de igualdad, de fraternidad, de ciudadanía..., de modo que cuando estalló la guerra de 1808, ya había en España un sustrato ideológico que alimentaba los anhelos revolucionarios de las élites liberales (afrancesados -todos los anteriormente citados lo eran-), anhelos encaminados a secularizar las Españas, a establecer lindes entre lo laico y temporal, y lo clerical y divino: en eso consiste básicamente la modernidad. Y el mejor modo para lograrlo era acabar con el oscurantismo y la ignorancia por medio de la instrucción.

Dichas bases teóricas fueron recogidas después de intensos, cuando no acalorados, debates acaecidos durante la redacción de la Constitución de 1812; primera y única Constitución en la historia de España que, dicho sea de paso, ha dedicado un título (IX), en exclusiva, a la educación pública.

El Estado, no menos que de soldados que le defiendan, necesita ciudadanos que ilustren a la Nación, y promuevan su felicidad con todo género de luces y conocimientos. Así que, uno de los primeros cuidados que deben ocupar a los representantes de un pueblo grande y generoso es la educación pública. Ésta ha de ser general y uniforme, ya que generales y uniformes son la religión y las leyes de la monarquía española. Para que el carácter sea nacional, para que el espíritu público pueda dirigirse al grande objeto de formar verdaderos españoles, hombres de bien, y amantes de su patria, es preciso que no quede confiada la dirección de la enseñanza pública a manos mercenarias. [...] De esta sencilla indicación se deduce la necesidad de formar una inspección suprema de instrucción pública, que con el nombre de dirección general de estudios, pueda promover el cultivo de las ciencias, o por mejor decir, de los conocimientos humanos en toda su extensión. [...] El impulso y la dirección han de salir de un centro común [...] personas virtuosas e ilustradas, ocupadas exclusivamente en promover bajo la protección del gobierno el sublime objeto de la instrucción pública. El poderoso influjo que ésta ha de tener en la felicidad futura de la nación, exige que las Cortes aprueben y vigilen los planes y estatutos de enseñanza en general (Constitución de 1812, Discurso preliminar).