

La Pedagogía Social de Pedro Carrasco Garrorena (1930-1931)

María Jesús Romera Iruela y Francisco A. González Redondo

Facultad de Educación, Universidad Complutense

Resumen

El presente artículo contextualiza y analiza la *Pedagogía Social* del eminente científico, Catedrático de Física Matemática en la Universidad Central, Pedro Carrasco Garrorena. El trabajo, uno de los pocos sobre la materia, se publicó en cuatro partes entre 1930 y 1931, y ha pasado desapercibido tanto para sus biógrafos como para los pedagogos sociales e historiadores de la Pedagogía. La investigación realizada en torno a su persona y a su obra pedagógica nos permite concluir que Pedro Carrasco forma parte del núcleo de intelectuales que conforman la primera Escuela española de Pedagogía Social.

Palabras clave: Pedagogía Social, Historia de la Pedagogía Social, Perfil biográfico, Investigación sobre la literatura científica.

Abstract

In this paper the *Social Pedagogy* written by the significant scientist and Professor of Mathematical Physics, Pedro Carrasco Garrorena, is presented placed in its context and analysed. This work, one of the few about the subject, was published in four parts between 1930 and 1931, and has been unknown not only to his biographers but to all social pedagogues and historians of Pedagogy as well. The research that we have accomplished about his biography and his pedagogical contribution allows us to conclude that Pedro Carrasco is one of the intellectual persons who conform the first Spanish School of Social Pedagogy.

Key words: Social Pedagogy, History of Social Pedagogy, Biographical Profile, Survey on scientific literature

1. Planteamiento del objeto de estudio

La Pedagogía Social, como especialidad científica, no ha logrado un desarrollo continuado y notable en nuestro país hasta la última década del siglo pasado. En 1985, Millán Arroyo señalaba, en un trabajo que tenía por objeto determinar qué es la Pedagogía Social, que

a pesar de su larga historia en el pensamiento pedagógico desde mediados del siglo pasado, y de que ya existe en nuestros planes de estudios universitarios, sorprende la escasa entidad de la reflexión científica entre nosotros en torno a la PS [Pedagogía Social] (p. 204).

Después de señalar algunos elementos explicativos de ese aparente vacío, el mencionado profesor destaca, como grata noticia, por surgir en un terreno casi virgen así como por constituir un indicio positivo de un cambio alentador, la aparición en 1984 de una obra de *Pedagogía Social* elaborada por José María Quintana Cabanas.

En la presentación de esta obra, Quintana Cabanas (1984) indicaba que hubo ya un primer florecimiento de esta disciplina a comienzos del siglo XX y que, en ese momento (principios de los años 80) asistíamos en España a su renacimiento. De ahí la necesidad y oportunidad de elaborar un manual completo y sistemático de este campo científico.

En ese mismo año 1984, Rita Radl Philipp publica un artículo en una revista española con la finalidad de clarificar los conceptos, las teorías y el desarrollo de la Pedagogía Social. Ese artículo, con su mirada puesta en el país en donde ha alcanzado un mayor desarrollo esta materia, puede ser considerado también como otro de los datos indicativos del interés

científico que comenzaba a resurgir en España en torno a ella.

Si nos situamos en sus orígenes en España, Lorenzo Luzuriaga, en la *Pedagogía social y política*, ya había puesto de manifiesto la escasez de estudios existentes sobre esta rama de la Pedagogía, especificando que apenas contábamos con una docena de obras (p. 31).

Nuestro trabajo se inscribe en la dimensión histórica de la Pedagogía Social española, en el contexto de su primer florecimiento y, más en concreto, en los años 1930-1931. Nuestro principal objetivo es dar a conocer, contextualizar y analizar el trabajo sobre esta materia pedagógica realizado por el eminente científico Pedro Carrasco Garrorena, pues, si las aportaciones pertenecientes al dominio de la comunicación científica formal constituyen un componente esencial en la constitución de todas las ciencias, en el caso que nos ocupa, el momento socio-científico en el que tiene lugar y las personas que lo protagonizan alcanzan una dimensión que trasciende las perspectivas usuales.

El primer tercio del siglo XX (cuya cima se está alcanzando propiamente en los años precitados) está caracterizado por las revoluciones físico-matemáticas que suponen las nuevas teorías relativistas y cuánticas, revoluciones que impregnan todo el pensamiento occidental, hasta el punto de llevar a nuestro más preclaro e influyente pensador, José Ortega y Gasset, figura de referencia de la Filosofía española de la época, a considerar, en su *Bronca en la Física*, que la Física es “la ciencia por excelencia”, “el orgullo de toda la civilización occidental” (p. 115).

Paradigmático de esta situación son las colaboraciones de Manuel García Morente en las empresas editoriales de Ortega. Pero también y sobre todo la especial dedicación de Xavier Zubiri, tras sus estudios de fenomenología en los años 20, al estudio de la Física de su tiempo, en los focos europeos donde se estaba desarrollando de primera mano (con De Broglie, Plank, Schrödinger, Einstein y Heisenberg). Así, a Zubiri se deberá, por ejemplo, la versión española de la *Mecánica ondulatoria* de Schrödinger (González de Posada, 2001).

Desde el ámbito de la Pedagogía Social, como no podía ser de otra manera, el propio "fundador" de la disciplina recurrirá a las analogías fisicistas en sus trabajos:

Toda actividad educadora se realiza sobre la base de la comunidad. El individuo humano aislado es una mera abstracción, lo mismo que el átomo de la Física; en realidad no existe el hombre, sino la comunidad humana.
(Natorp, 1915)

No es de extrañar, en estos flujos interdisciplinarios de ida y vuelta, que algunos catedráticos, formados en el ambiente de los intelectuales burgueses próximos a la Institución Libre de Enseñanza e imbuidos de preocupación por los temas educativos y sociales, se embarquen en trabajos de Pedagogía Social. Tampoco sorprende, por el origen académico formal de este Catedrático, el hecho de que el trabajo de Pedro Carrasco sobre la materia no haya sido identificado ni en las publicaciones sobre la disciplina que tratan la historia de la Pedagogía Social (Arroyo, 1985; López Herrerías, 1999; Montoya, 2002; Negrín, 1977; Ortega Esteban, 1997, 1999; Pérez Serrano, 2002, 2003; Quintana Cabanas,

1984; Vilanou, 2001) ni en la primera monografía sobre la historia de la Pedagogía Social española que ha sido publicada recientemente (Fermoso, 2003)

Sin duda, esta realidad se debe a que Carrasco Garrorena no era reconocido propia o profesionalmente como pedagogo ni filósofo, sino como físico, y no es usual escribir trabajos pedagógicos desde este ámbito científico ni, por consiguiente, recuperarlos. Aunque, a continuación, tenemos que destacar una segunda consideración que aporta nuevas justificaciones a estas páginas: los escritos que damos a conocer tampoco han sido ni detectados ni mencionados por ninguno de los biógrafos del físico-matemático pacense, ni por los diferentes autores que han escrito sobre él. Nuestro artículo supone, por lo tanto, una contribución novedosa al conocimiento de la evolución histórica de la Pedagogía Social en España. Incluso en estos momentos seguimos investigando en la hipótesis de que su contribución a este campo puede ser todavía más abundante.

El pensamiento sobre *Pedagogía Social* de Carrasco Garrorena se estructura en cuatro partes que se publican en números sucesivos del *Boletín de la Universidad de Madrid*. La primera parte se encuentra en el número X, que corresponde al mes de noviembre de 1930. Los tres siguientes se publican en los números XI, XII-XIII y XIV, del año 1931. Por lo tanto, nos situamos en un período de entorno a un año, entre finales de 1930 y la mayor parte del año 1931.

El procedimiento que hemos seguido en nuestro trabajo, y que da estructura al mismo, ha sido el siguiente: comenzamos con una breve reseña biográfica

del autor estudiado, en la que señalamos los aspectos más significativos de su vida académica y profesional y en la que queda patente su relevancia científica y su interés por la educación.

A continuación, establecemos el marco teórico pedagógico social en el que se inscribe la aportación de Pedro Carrasco. Este marco está constituido por la orientación natorpiana y por el perfil de la “primera Escuela española” de Pedagogía Social.

Finalmente, llegamos al núcleo del artículo, en el que presentamos los aspectos más significativos de la concepción propia de Carrasco desde su perspectiva científica, que consideramos en paralelo con las de los teóricos de la Pedagogía Social de la época. En todo momento, a lo largo del proceso seguimos un enfoque de carácter documental.

2. Reseña biográfica sintética de Pedro Carrasco Garrorena

La vida y la personalidad de Pedro Carrasco Garrorena han sido dadas a conocer, especialmente, a través de la biografía elaborada por Vaquero y Cobos (2000 y 2001), en una visión general que podemos completar a partir de la documentación contenida en los expedientes personales conservados en el Archivo General de la Administración (Alcalá de Henares, Madrid), Archivo de la Universidad Complutense (Facultad de Derecho), Junta para Ampliación de Estudios (Residencia de Estudiantes, Madrid) y Colegio de España de México (Residencia de Estudiantes).

Así, nace el día 17 de noviembre de 1883, en un ambiente de renovación profunda de los elementos culturales de la ciudad de Badajoz, en el seno de una saga familiar que, iniciada por su abuelo Ángel Garrorena, ha llenado una buena parte de la historia de esta ciudad extremeña durante el siglo pasado. Su expediente académico de Bachillerato, en el que consta que obtuvo premio extraordinario, pone de manifiesto que fue un alumno excepcional. Fue el fundador, junto a otros antiguos compañeros del Instituto de Badajoz, de *Pax-Augusta*, una revista dedicada a la Literatura, la Ciencia y las Artes. En ella publicó diversos trabajos de investigación y críticas a alguna obra, según consta en el *Boletín del Magisterio Extremeño*.

Terminados sus estudios secundarios, se traslada a Madrid para estudiar la carrera de Ciencias Físicas en la Universidad Central. La cursa durante los años 1900 a 1904. A través de su expediente académico, se puede constatar que las calificaciones obtenidas continúan siendo brillantes. Después de realizar el examen del grado de licenciado, opositó y obtuvo, por unanimidad, el premio extraordinario de Licenciatura. En el curso 1904-1905, cursa las asignaturas del Doctorado y se dedica a la elaboración de la tesis doctoral. Su tesis destaca, entre las que hasta ese momento se presentaban, por la profundidad y el enfoque, siendo publicada después de su lectura. La calificación obtenida fue de sobresaliente y, posteriormente, consiguió el premio extraordinario de Doctorado.

Durante el primer semestre de 1905, antes de terminar sus estudios de postgra-

do, ingresa por oposición en el Observatorio Astronómico de Madrid. En él colabora con otros miembros en la realización de diversos trabajos sobre temas meteorológicos. Durante los años 1910 y 1911, fue becado por la Junta para Ampliación de Estudios para realizar dos estancias en observatorios astronómicos europeos importantes. En la primera estancia se desplazó a Meudon, París y Postdam, y en la segunda estuvo en Inglaterra. Hay que destacar su relevante contribución al estudio de los eclipses de los años 1912 y 1914 y la consiguiente proyección internacional de sus trabajos de espectroscopia (Cobos y Vaquero, 2001). Posteriormente, realiza investigaciones sobre Relatividad. En las décadas de los años 20 y 30, intensifica el trabajo que realiza en el Observatorio y escribe un gran número de trabajos para las publicaciones de esta institución. En el año 1934, ascendió al cargo de Director del Observatorio, debiendo destacarse que también fue director del *Anuario de Astronomía*, publicación que sostuvo durante la guerra (Cueli, 1982; Giral, 1994).

Su vida académica universitaria transcurre en paralelo con su actividad en el Observatorio Astronómico. El día 18 de octubre de 1905 consigue, por unanimidad, la plaza de Auxiliar de Física Matemática y Termología de la Universidad Central. En octubre de 1910, se le concede un ascenso a otra auxiliaría interina que gozaba de mayor dotación económica. A los pocos días, oposita y obtiene el nombramiento de Auxiliar Numerario del Tercer grupo de la Sección de Física de la Facultad de Ciencias de la Universidad madrileña. Después del fallecimiento de José Echegaray en

1916, el Ministerio acepta el acuerdo de la Junta de Facultad de proponer a Pedro Carrasco para desempeñar la Cátedra de Física-Matemática que había quedado vacante. El 28 de febrero de 1917 presenta su solicitud para opositar a esa cátedra y gana la oposición.

Esta trayectoria prosigue entre continuos ascensos y el desempeño de diversos cargos de los que tan sólo vamos a destacar tres. El primero, su ingreso como académico en la Real Academia de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales, que tuvo lugar el 11 de diciembre de 1919. El segundo, la aprobación del desempeño por acumulación de la Cátedra de Astronomía Física, por Real Orden de 12 de julio de 1931. Finalmente, el tercero, su elección como Decano de la Facultad de Ciencias de la Universidad Central realizada el 19 de diciembre de 1931.

Los biógrafos de Pedro Carrasco han resaltado su preocupación por la enseñanza, reflejada en la publicación tanto de un libro de texto de *Física general* (con modernos contenidos para la época) como de las experiencias de cátedra a modo de trabajos originales en los *Anales de la Sociedad Española de Física y Química*. En su exilio postrero en México, esa preocupación sería más clara todavía. Así, en la semblanza que hace de él María Teresa Gutiérrez de McGregor (1991), ayudante del maestro en su cátedra mexicana de Meteorología, se destaca muy especialmente su interés por la educación:

El doctor Carrasco se ocupaba con esmero y amor a sus clases; siendo maestro por vocación, tenía la necesidad de acercarse a la juventud con la que establecía una relación íntima, que no sólo consistía en transmitir conocimientos, sino que lo retroalimentaba rejuveneciéndolo y alegrándolo. (p. 151)

Unos años antes, durante nuestra Guerra Civil, Carrasco Garrorena se traslada, primero, a Valencia; luego, a Barcelona, en donde el 28 de septiembre de 1938, y a propuesta del Ministerio de Instrucción Pública, se le concede el nombramiento de Agregado a la Universidad Autónoma de Barcelona. Unos meses más tarde, el gobierno del General Franco lo separa del Servicio (González Redondo y Villanueva Valdés, 2001). Ante una situación que resultaba insostenible, y antes de que terminase formalmente nuestra incivil contienda, decide marcharse con su familia a México. Allí es nombrado, inicialmente, Profesor honorario de la Universidad Nacional Autónoma de México, ocupando posteriormente, también, sendas plazas de profesor en el Instituto Politécnico Nacional y en la Escuela Normal Superior. Durante los primeros años de su exilio, realizó un intenso trabajo en El Colegio de México. Presidió el Patronato del Instituto Luis Vives, Colegio Español de México, que tenía como objetivo principal formar a los alumnos, hijos de exiliados españoles, en una enseñanza de corte liberal inspirada en la Institución Libre de Enseñanza y el Instituto Escuela. La participación de Pedro Carrasco en la vida científica mexicana, según el testimonio de sus alumnos, estuvo especialmente vinculada a los problemas educativos. Sus publicaciones en este país están orientadas a la enseñanza y a la divulgación de la cultura científica. Gutiérrez de McGregor (1991) destaca su dedicación a la mejora de los centros mexicanos:

El tiempo que le sobraba de sus actividades docentes lo ocupó en mejorar los niveles elementales de la educación, para él los más importantes. Su preocupación porque los niños fuesen bien dirigidos desde sus primeros años,

lo llevó a ser presidente del patronato del Instituto Luis Vives; pero no únicamente los niveles elementales de la educación lo subyugaron, además, puso sus conocimientos al servicio de altas finalidades científicas. (p. 153)

Finalmente, destacamos su participación en la renovación de la ciencia geográfica mexicana, apoyando a Pedro Vivó y dirigiendo la *Revista Geográfica* (desde 1941 hasta 1944), en la que publicó un gran número de reseñas bibliográficas.

Su vida profesional terminó, al alcanzar la edad de jubilación, el día 1 de julio de 1963, después de lo cual regresó a España por algún tiempo, hasta que —desencantado con la realidad de la que fue testigo— en 1966 retornó a México, donde falleció ese mismo año.

3. Primeros desarrollos teóricos de la Pedagogía Social española

Aunque la *Pedagogía Social* de Pedro Carrasco puede situarse en un contexto histórico educativo y pedagógico, su elaboración queda fuera de los límites del presente trabajo, si bien será objeto de un estudio próximo. En este epígrafe establecemos el marco teórico pedagógico social en el que se inscribe la aportación del autor mencionado.

3.1. Paul Natorp en la Pedagogía Social española. Un programa-marco de acción pedagógica

La Pedagogía Social en su dimensión teórica surge en Alemania, a finales del siglo XIX, en un contexto de búsqueda de solución a los problemas sociales a través de la educación, dada la crisis político-social que afecta a la nación alemana en el

último tercio de esa centuria. Esta pedagogía emergente, frente al excesivo acento puesto hasta entonces en la individualidad, estableció el ideal de la comunidad y recibió la denominación de Pedagogía Social. Su representante más destacado fue Paul Natorp (Arroyo, 1985: 207).

El término “Pedagogía Social” había sido acuñado antes, hacia 1850, por Diesterweg. En los orígenes de la Pedagogía Social alemana, junto a la corriente inicial representada por Natorp, encontramos la Pedagogía Social “empirista” (Bergemann y Bart). En los años 20 surge otra corriente muy diferente, el llamado “movimiento pedagógico social” iniciado por Nohl y sus discípulos.

La concepción pedagógica de Natorp es normativa y social, habiendo llegado a ser calificada como idealista y sociologista. En su *Pedagogía Social. Teoría de la educación de la voluntad sobre la base de la comunidad* (1913/ 2001), el filósofo neokantiano no concibe que aquella sea una parte separable de la Teoría de la Educación, sino que considera que es “la comprensión *concreta* del problema de la pedagogía en general, y en particular de la pedagogía de la voluntad” (p. 177). La elucidación precisa de los términos “Pedagogía” y “Pedagogía social” los aborda desde el propio Prólogo de la edición española de esta obra:

“Pedagogía”. La palabra aquí no significa sólo “educación de los niños”, en sus formas tradicionales; se refiere a la obra entera de elevación del hombre a lo alto de la plena humanidad. “Pedagogía social” no es la educación del individuo aislado sino la del hombre que vive en una comunidad, educación que la comunidad hace y que hace a la comunidad, porque su fin no es sólo el individuo. (p. 70).

De hecho, la “Pedagogía Social” es para él

el reconocimiento fundado en principios de que la educación del individuo, en toda dirección esencial, está condicionada socialmente, así como, por otra parte, una conformación humana de la vida social está fundamentalmente condicionada por una educación adecuada de los individuos que han de tomar parte en ella.

Conforme a esto se determina también el problema de la cultura. De ahí que “las *condiciones sociales* de la cultura y las *condiciones culturales* de la *vida social*” constituyan el tema de esta ciencia (p. 178).

Sabido es que la filosofía kantiana y neokantiana se incorporan de forma sistemática en nuestro país a través de Ortega y Gasset. Por otra parte, la influencia de Natorp en la generación del 14 es *notable*:

Natorp ofrecía a la generación de 1914 la posibilidad de articular una especie de “socialismo nacional” –pasado, además, por el tamiz de Fichte y Pestalozzi–, que se incardinaba en un ideario humanitario y tolerante, situado al margen de cualquier confesión religiosa pero conectado con la tradición liberal luterana 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 –y más específicamente, el de la Pedagogía Social– como vehículo de regeneración nacional (Vilanou, 1999: 34).

El día 12 de marzo de 1910, Ortega ofreció una conferencia en la Sociedad “El Sitio” de Bilbao cuyo título fue *La pedagogía social como programa político*. En ella plantea la necesidad de transformar España, de hacer de ella algo distinto de lo que es en ese momento. Teniendo presentes las ideas de Platón (hay que educar la sociedad para educar al individuo), de Pestalozzi (la escuela es sólo

un momento de la educación: la casa y la plaza pública son los verdaderos establecimientos pedagógicos) y de Natorp (su concepto de Pedagogía social), Ortega y Gasset (1910/1961) afirma:

Si la educación es transformación de una realidad en el sentido de cierta idea mejor que poseemos y la educación no ha de ser sino social, tendremos que la pedagogía es la ciencia de transformar las sociedades. Antes llamábamos a esto política: he aquí, pues, que la política se ha hecho para nosotros pedagogía social y el problema español un problema pedagógico (p. 515).

Siguiendo los planteamientos pedagógico-sociales de Natorp, Ortega considera que “la pedagogía social que exige la educación por y para la sociedad, exige también la socialización de la educación”. Junto a ello, entiende que “la escuela que exige la pedagogía científica es la escuela laica”. Teniendo presentes estas ideas, así como la correlación entre individuo y sociedad en cuanto idea fundamental de la Pedagogía Social, llega a la conclusión de que la España futura ha de ser comunidad, o no será, y ésta es la tradición que nos propone Europa (pp. 518-520). Más adelante, Ortega (1913/1961) mantendrá que la regeneración de España requiere “fomentar la organización de una minoría encargada de la educación política de las masas” (p. 302).

Y es desde este punto de partida desde el que Ortega trascenderá a su primer maestro y desarrollará su propia visión. Concebirá un programa pedagógico mediante el cual sus compatriotas lograrían construir una nueva España, imbuida de Europa e integrada en ella; emprenderá un titánico esfuerzo para construir un nuevo país, abierto a los vientos de la modernidad. Para ello se embarcará en

diferentes empresas, desde la Liga de Educación Política Española de octubre de 1913 hasta la Agrupación al Servicio de la República de febrero de 1931.

En suma (a los efectos de este artículo) en torno a 20 años de trabajo que culminan en la perspectiva burguesa, liberal y elitista que se asociará para siempre con nuestro pensador más internacional del siglo pasado, tal como expone en el séptimo y último de sus artículos sobre *La misión de la Universidad*: ésta, la Universidad, debía ser el organismo rector de la vida nacional, la entidad que proporcionase las ideas y concepciones más adecuadas a la realidad social, una vez invalidados todos los demás poderes (partidos políticos, prensa, etc.). Para esta “misión”, Ortega (1930) concretaba su propuesta:

Por fortuna, las primeras figuras de la actual generación de científicos se han sentido forzados, por necesidades internas de su ciencia misma, a completar su especialismo con una cultura integral. Los demás, inevitablemente, seguirán su paso (p. 351).

Se está refiriendo, obviamente, a personalidades como el físico Blas Cabrera: uno de los pilares de la muy científica *Revista de Occidente* orteguiana, Rector de la Universidad Central en 1930-1931 (y, consecuentemente, una de las cabezas visibles del Consejo de Instrucción Pública), y máximo representante de toda la Ciencia española ante Europa una vez retirados, por razón de edad, Santiago Ramón y Cajal y Leonardo Torres Quevedo. En la reflexión de Ortega entran, además, médicos como Juan Negrín, “alma” de la Facultad de Medicina (de la que fue Secretario muchos años), pilar de la Junta de Gobierno de la Universidad de Madrid

con los sucesivos rectores, Director del Laboratorio de Fisiología de la Junta para Ampliación de Estudios en la Residencia de Estudiantes, y uno de los científicos social y políticamente más comprometidos que llegará, como por todos es sabido, a Presidente del Gobierno de la República durante nuestra Guerra Civil. Pero Ortega se está refiriendo también a físico-matemáticos como Pedro Carrasco, quien, desde realidades más modestas (aunque será simultáneamente Decano de la Facultad de Ciencias de Madrid y Director del Observatorio Meteorológico Nacional), acuden a la llamada del insigne filósofo y se implican directamente en la tarea político-educativa propuesta por éste con una pedagogía social propia.

3.2. La “primera Escuela española” de Pedagogía Social

La Pedagogía Social se introduce en España, esencialmente²⁴, a través de un núcleo de intelectuales que, siguiendo los pasos de Ortega, fueron a estudiar Filosofía y Pedagogía a la Universidad de Marburgo, en donde ejercían su docencia los profesores Cohen y Natorp (Vilanou, 2001: 52). Junto a Ortega, este pequeño grupo de intelectuales de la generación del 14, entre los que se encuentran Fernando de los Ríos, María de Maeztu, Manuel García Morente y Lorenzo Luzuriga, fueron conformando la que entendemos puede considerarse “primera Escuela es-

pañola” de Pedagogía Social. Y, como novedad, incorporamos a ella la desconocida aportación de Pedro Carrasco Garrorena. Al lado de ellos, no podemos dejar de hacer referencia a las concepciones sobre esta materia de Ramón Ruiz Amado y Rufino Blanco y Sánchez.

Fernando de los Ríos, normalmente recordado por su papel político desde el Partido Socialista, por su Ministerio de Justicia durante el Gobierno Provisional de la República y, especialmente, por su labor como Ministro de Instrucción Pública entre 1931 y 1933, es el primer intelectual que siguió los pasos del maestro principal. En 1909 obtuvo una pensión de la Junta para Ampliación de Estudios para estudiar en las Universidades de Jena y Marburgo, a la búsqueda de esa formación que sólo podían proporcionar profesores como Rein y Natorp. La *Memoria* que elaborara después de esa estancia, en la que informa de la situación de la Pedagogía en Alemania, se publicó llevando por título *El fundamento científico de la Pedagogía Social en Natorp*. En ella elabora una síntesis de la Pedagogía Social de Natorp que concreta y fundamenta en la unidad de la conciencia de la cultura (p. 5). Tras esta primera aproximación, colaborará con Ortega, Blas Cabrera y otros jóvenes intelectuales de su época en iniciativas de acercamiento a Europa de la índole de la *Revista de Libros*, en una trayectoria ya más conocida. En

24 En el año 1902, Suceso Luengo de la Figuera había pronunciado una conferencia en la Sociedad Malagueña de Ciencias Físicas y Naturales, titulada *Pedagogía Social*, conferencia que se publica ese mismo año. Esta Directora de la Escuela Normal Superior considera que la Pedagogía Social es una “Pedagogía especial” y la define como “la ciencia de la educación de todos por todos” (Cfr. López Hidalgo, 1995: 206).

todo caso, y como parece natural, la vía política de Fernando de los Ríos podría suponer uno de los mayores éxitos del programa pedagógico de Ortega.

Unos años después, en 1913, nuestra segunda integrante de esta “primera Escuela española”, María de Maeztu, obtuvo también una beca de la Junta para Ampliación de Estudios con los mismos fines orteguianos, la búsqueda de Europa, de la cultura europea a través del estudio, nuevamente, de la Pedagogía de Natorp, completada con la de Pestalozzi. A su vuelta a España después de su estancia en Marburgo, realizó la traducción de dos de las obras más significativas de Natorp: *Religión y Humanidad* y *Curso de Pedagogía*. Pero debe destacarse que no sólo tradujo, estudió y divulgó el pensamiento pedagógico de Natorp en tanto que contribución teórica, sino que también creyó en las posibilidades reales de la Pedagogía Social (Vilanou, 2001: 53 y 58). En su artículo titulado, precisamente, “Pedagogía Social”, señala que la ley para individuo y comunidad es la misma que, como *ideal*, expresaría la elevación de toda la conciencia de la humanidad a la idea de humanismo; como *teoría*, tiene que investigar las condiciones sociales de la educación y exige el paso de la heteronomía a la autonomía; y, finalmente, como *problema práctico*, se propone la educación del pueblo para que todos realicen su obra como hombres libres que dominan su trabajo y son conscientes de que ayudan con su esfuerzo a la obra común de la cultura humana (Maeztu, 1915: 360). Además, extrajo una serie de consecuencias prácticas de la Pedagogía Social que tienen un valor inmediato: el problema de las virtudes cí-

vicas que fomentan la moral cívica, el de la enseñanza religiosa y el de la escuela única (p. 368).

La tercera personalidad del pensamiento español a la que debemos dar entrada en la “Escuela” es Manuel García Morente que, en el año 1913, realizó la *Introducción* para la traducción al castellano de la *Pedagogía Social* de Natorp. En ella, además de presentar las tesis principales del pensamiento pedagógico social del autor, inscribe la obra en la Filosofía clásica y destaca el valor de su lectura pausada y reflexiva en las dos vertientes que venimos destacando, es decir, tanto para la cultura personal del lector como para la idea que se forme del porvenir de nuestra patria. Entre las ideas que conforman el pensamiento central de la *Pedagogía Social* de Natorp, García Morente (1913/2001) señala las siguientes: esta pedagogía

se refiere tan solo a la educación ideal, a la educación como tipo regulativo que rige eternamente nuestros esfuerzos empíricos, e igualmente a la comunidad ideal [...]. La Pedagogía Social quiere sólo dar un método, una perspectiva en la infinita conquista del hombre por el hombre. Formula un principio eurístico y regulativo, una exigencia ideal que, nunca plenamente satisfecha, ordena siempre nuestros esfuerzos hacia la comunión de los hombres, proporcionando a su actividad “las inagotables alegrías del progreso eterno” (p.78).

Esta comunión ideal humana es, precisamente, el fin de la educación del individuo y también el medio para esa educación.

Desde unos puntos de partida, unos planteamientos, una actitud vital y unos fines bastante divergentes tanto de los autores hasta ahora destacados como de los que trataremos más adelante, se encuentran las

aportaciones de Ramón Ruiz Amado y Rufino Blanco. El primero, jesuita, portavoz oficioso de la doctrina católica en educación, en su obra *Educación social*, afirma que la "Pedagogía social es la que procura educar al hombre como naturalmente ordenado a vivir en sociedad" (Quintana, 1984: 15-16). Sin embargo, hace una distinción entre la "Pedagogía social", la "Pedagogía societaria" que educa a la juventud para la lucha de clases, y la "Pedagogía socialista" que se ocupa de la educación de los ideales socialistas. Entiende que "lo social" es lo que mira a la sociedad como organismo natural humano, "lo societario" es lo que aspira a la asociación de los individuos de una clase para habilitarlos en la lucha con otras, y "lo socialista" es lo que tiende a convertir la sociedad humana en un artificio gubernamental, absorbente del individuo y la familia. La educación cívica la concibe como estrechamente ligada a la educación social. Su objeto es la formación del ciudadano para usar bien del derecho o vínculo jurídico que une entre sí a los que forman una misma Nación o Estado (Capitán, 1994: 545-546).

Por lo que se refiere a Rufino Blanco, su contribución hay que situarla bajo la influencia de Marcelino Menéndez Pelayo, su maestro. Sin extendernos por sus muchos escritos, sí podemos destacar que en el año 1930, en su *Teoría de la Educación*, cita amplios pasajes de la obra de Natorp e indica que la Pedagogía Social puede definirse como "la ciencia de la educación por la comunidad y para la comunidad". Sin embargo, al hacer referencia a Dewey, entiende la Pedagogía Social como ciencia educacional que trata de preparar al individuo para la vida social y comunitaria (Quintana, 1984: 15).

Aunque, cronológicamente, tendríamos que presentar ahora la *Pedagogía Social* de Pedro Carrasco (1930-1931), por su novedad y por la amplitud del tratamiento, la vamos a considerar, a continuación, en el siguiente epígrafe, después de hacer una breve referencia a Lorenzo Luzuriaga, ya que, aunque su obra monográfica *Pedagogía social y política* se publica en el año 1954, tanto su labor política y pedagógica como sus diferentes publicaciones en el período que estamos estudiando son de gran relevancia.

Es bien sabido que Luzuriaga fue discípulo de Giner de los Ríos en la Institución Libre de Enseñanza y también alumno y compañero de Manuel B. Cossío en el Museo Pedagógico Nacional. Fue, asimismo, un hombre del Partido Socialista que ejemplificó y personalizó las relaciones entre socialistas e institucionistas, característica esta última que ayuda a entender por qué, aunque fue uno de los grandes animadores de las reformas educativas de la República, no encontró su sitio en ninguno de los dos bandos de nuestra Guerra Civil y, como José Castillejo, Ortega y Gasset, Américo Castro, Gregorio Marañón o Blas Cabrera, entre otros muchos, salió para el exilio en 1936.

En todo caso, y desde el punto de vista temático, que es el que interesa a estas páginas, la obra de Lorenzo Luzuriaga se estructura en torno al concepto de *educación nueva* y se concreta en la alternativa escuela unificada-escuela única, activa, pública y laica. Hay en él, como en toda la intelectualidad española de la época, influencia de Ortega, profesor suyo en la Escuela de Estudios Superiores de Magisterio. Ésta se aprecia de forma clara en la *Pedagogía*

social y política. Aunque para facilitar su estudio, Luzuriaga (1954/1993) divide su obra en las dos partes que explicita su título, entiende sin embargo, prácticamente como su maestro, que la Pedagogía social y la Pedagogía política son dos aspectos de la misma realidad educativa, siendo la primera el antecedente necesario de la segunda, al igual que la vida social lo es respecto a la vida pública, cuya educación estudian, respectivamente, una y otra disciplina (p. 33). Para Luzuriaga, la Pedagogía social tiene por objeto “el estudio de la educación en sus relaciones con la sociedad, es decir, la acción de los grupos sociales en la formación del hombre y la influencia de la educación en la sociedad humana” (p. 33), mientras que la Pedagogía política estudia “las relaciones de la educación con la vida pública en general y con el estado en particular” (p. 141). En cualquier caso, y en la globalidad de su estudio, se observa manifiestamente que, para él, la Pedagogía social, al igual que la Pedagogía política, es una parte de la Pedagogía general y depende esencialmente de ella.

Teniendo presente este esbozo de los primeros desarrollos de la Pedagogía Social española, pasamos ahora a analizar la concepción de Pedro Carrasco.

4. Análisis intrínseco de la Pedagogía Social de Pedro Carrasco

En la construcción de su pensamiento de Pedagogía Social, Pedro Carrasco sigue la estructura propia de su original quehacer científico, en la secuencia: orientación del problema, método de es-

tudio y conclusión. Nosotros, al hilo de la misma, comenzamos el análisis de sus tesis principales.

4.1. Los puntos de partida de una nueva reflexión pedagógica

Prácticamente a mitad del mandato del General Berenguer ultima Carrasco Garrorena la primera entrega de su *Pedagogía Social*, que se comenzará a editar en noviembre de 1930. El trabajo, en su conjunto, se irá adaptando, en el fondo y en la forma de sus consideraciones, a la complicadísima y cambiante realidad política del momento en el que se envía para la publicación cada una de las cuatro series de que consta.

En la primera entrega, parte de la constatación de que la mayor catástrofe de la historia de la humanidad, la guerra por antonomasia (la primera y hasta entonces única guerra mundial), ha tenido lugar entre los pueblos más cultos, más progresivos y con una organización más perfecta. Este hecho produce en el ánimo del pensador una duda cruel y una desconfianza en el progreso humano, para el que no encuentra justificación a no ser que la pretendida cultura occidental sea engañosa y que en el enorme progreso industrial, científico y económico se esconda una pobreza cultural lamentable, una desorientación social completa. Por otra parte, observa que no ya entre los pueblos, sino entre los hombres del mismo país, la civilización moderna ha establecido enormes desigualdades que, si persisten, provocarán una catástrofe social. Teniendo presentes ambas realidades, así como la reiterada afirmación de que “estamos viviendo el ocaso de una

civilización”, Carrasco (1930) presenta la siguiente orientación del problema:

Sólo una educación seria, con fines bien definidos, de extensión universal, orientada al bienestar de la especie, y no al interés egoísta del individuo, ni del pueblo, ni de la raza, puede sacar al hombre de este círculo vicioso, que le obliga a rehacerse a cada paso su civilización y le sume con intermitencia en la barbarie máxima de la guerra pseudo-científica (p. 487).

Como queda puesto de manifiesto, Pedro Carrasco está sosteniendo con firmeza que la educación con alcance universal es un medio para solucionar los problemas político-sociales y un instrumento para el progreso de la civilización humana. Más adelante precisa:

Una educación adecuada, seria, persistente y bien dirigida, cambia el rumbo en la vida de un individuo. La educación también puede cambiar el rumbo de toda la humanidad: bastará educar dos, cuatro generaciones para que la civilización tome otros derroteros (p. 489).

Al igual que en los orígenes de la Pedagogía Social alemana, en su dimensión teórica, se busca en la educación social en general un medio de solución para los propios problemas político-sociales, Carrasco ve en la educación la solución a los problemas político-sociales del momento. En la orientación del problema encontramos una clara influencia e identificación con la visión que tiene Ortega del problema político-social de España como problema pedagógico, según ha quedado apuntado.

Pero Pedro Carrasco considera necesario que los científicos estudien seriamente los vicios de la educación de los llamados pueblos cultos ya que ésta parece haber creado un nuevo tipo, “el bárbaro científico” (resuenan los ecos orteguianos de la barbarie del especialismo), que es tal vez la causa del derrum-

bamiento de la civilización. Y esta tarea le parece de una urgencia inaplazable:

Se impone ya, como obligación ineludible de todos los hombres, que por su situación social o su profesión pueden orientar la opinión pública, la necesidad de examinar severamente nuestra cacareada cultura, analizar, libre de perjuicios, todo el engranaje de nuestra *educación social* [cursiva añadida] y buscar el germen corrosivo, el cáncer social, que poco a poco va minando y amenaza destruir la civilización llamada occidental (Carrasco, 1930, p. 488).

En los pueblos cultos, la génesis de los conflictos que conmueven a la humanidad es siempre, según Carrasco, una serie de factores económicos. Pero todo problema económico está ligado a otro de educación y organización social, siendo éste el que hay que tratar. De ahí que nuestro autor considere fundamental realizar un análisis de los métodos y las normas de la educación social de los pueblos y detectar sus errores.

Realmente Ortega (1910/1961) ya había advertido la necesidad de este análisis al indicar que

para saber qué debiera ser mañana nuestra patria tenemos que sopesar lo que ha sido y acentuar sumamente los defectos de nuestro pasado. El patriotismo verdadero es crítica de la tierra de los padres y construcción de la tierra de los hijos (p. 505).

Y en esta forma de considerar la Pedagogía social encontramos similitud con la que planteará Luzuriaga en 1954, en tanto que estudio de la educación en sus relaciones con la sociedad, destacando su factor dinámico de modificación o reforma social.

Por otro lado, constatamos que, con el conjunto de los intelectuales de la generación del 14 que participan en la II República, Carrasco tiene en común

su compromiso con la acción, declarando al afirmar que se impone ya, como obligación ineludible de los que puedan orientar la opinión pública, la urgente necesidad de examinar el conjunto de la cultura occidental y toda nuestra educación social.

En la educación de las generaciones futuras piensa que hay que buscar la adaptación de la formación cultural a las aptitudes individuales. Carrasco mantiene la tesis de la "armonía social": en el medio social se da la diversidad y la armonía entre los seres humanos, siendo todos necesarios y complementarios. Considera que "la sociedad no es sino la asociación de individuos para vivir en común" (p. 489). El individuo debe formarse para el mejor cumplimiento de su parte de labor en el esfuerzo común. De ahí que, para nuestro autor, se impone la selección para el desempeño de cualquier función social, sobre todo si se quiere mejorar la organización social y se quiere avanzar hacia el progreso. Ahora bien, esta selección no puede ni debe fundarse, como ocurre en la civilización actual, ni en razones de nacionalidad, ni en razones de descendencia, ni en otras razones de egoísmo individual o de clases. Para el Catedrático de Física Matemática es un error gravísimo, ya que "la función social de la totalidad o casi totalidad de los hombres no reconoce por causa sus aptitudes, sino la situación económica y el capricho de los padres" (p. 490).

Pero si es malo que se pierdan los verdaderos genios faltos del ambiente necesario y la educación precisa, estima tal vez peor que se instalen en las profesiones

liberales los individuos que carecen de las dotes psíquico-sociales indispensables:

El ochenta por ciento de los estudiantes que ingresan en las universidades son completamente ineptos para la profesión a que aspiran, y, por tanto, dañosos perjudiciales para la sociedad que ha de padecerlos [...] También por una benevolencia, dañosa socialmente, consiguen títulos universitarios muchos de los que no debieron ni pisar las aulas (p. 492).

Después de la denuncia de esta corrupción del ambiente social, Carrasco (1930) sostiene que una forma clara y precisa de selección es que la Escuela, el Liceo y la Universidad contengan e impidan el paso a más elevadas funciones en la edad y el momento oportuno. Su posición es, en síntesis, la siguiente

No sólo es preciso que la enseñanza sea obligatoria para todos los ciudadanos, sino que tal función debe ir preparando la selección deseada, haciendo que la cultura oficial [...] se detenga cuando el individuo llegue al límite racional de sus aptitudes personales (p. 492).

En esta primera parte del trabajo comprobamos que Pedro Carrasco entiende la Pedagogía Social en la línea de Natorp, esto es, no como educación del individuo aislado sino como la del hombre que vive en comunidad. Plantea un tipo de educación para todos los ciudadanos que les forme para su función social y en la que las instituciones educativas, aparte de su misión propia, tienen que ir preparando la selección de las generaciones futuras para el mejor desempeño de su función social y el logro del progreso de la civilización.

4.2. Los métodos de la Física y los conceptos de la Biología en el estudio de la formación cultural del hombre

En la segunda parte de su *Pedagogía Social*, Carrasco (1931a) plantea, sin aspirar a resolverlo, el problema de la formación cultural del hombre, y utiliza un método de estudio propio de su Cátedra de Física Matemática, el análisis de variables. Los elementos primordiales que intervienen en el problema científico objeto de estudio son:

el sujeto del proceso, el individuo, y el mecanismo de este proceso, el desenvolvimiento de sus aptitudes, la captación de otras, su desarrollo ideológico, físico y mental (p. 84).

En el caso que nos ocupa no cabe la simplificación ideal que puede hacerse en Física a la hora de caracterizar las variables que intervienen. La complejidad del tema estudiado, como sucede en todos los problemas sociales y humanos, trasciende la posibilidad de un enunciado legaliforme de naturaleza predictiva. Frente al individuo actúa todo un complejo mecanismo, que convertirá al débil ser indefenso en ciudadano apto. Primero el hogar, después el medio natural y social en el que se desenvuelve y, finalmente, la educación, la enseñanza en todos sus grados y con todas sus variantes. El problema educativo es, pues, un problema fragmentario:

Las organizaciones educativas no captan, monopolizan y forman al ciudadano. La influencia familiar, de la madre, en el hogar, de los convecinos y medio social en que vive, la civilización, organización y cultura e ideologías dominantes en el pueblo a que pertenecen, son factores que influyen fatal e inexorablemente en la formación del hombre. (Carrasco, 1931a: 85)

En este marco, la organización docente ejerce una función directora, encauzando y haciendo fecundas todas las influencias señaladas. La acción docente, además de actuar sobre el individuo, debe perfeccionar el ambiente social, si bien, en último término, un perfeccionamiento del individuo creará a su vez un medio más perfecto para sus sucesores. La enseñanza y la cultura pedagógica deben organizarse, por tanto, con caracteres de universalidad y no con una orientación individualista. Debemos aspirar, continua afirmando Carrasco (1931a),

a que una organización general de la cultura perfeccione al individuo y a la sociedad, para que todas las causas que intervienen actúen de un modo ordenado y científico, coadyuvando al fin propuesto (p. 85).

Aquí se encuentra, también, la esperanza de que la humanidad se humanice.

Después de esquematizar la complejidad del problema educativo en un árbol, nuestro autor asegura que el abandono y la cultura falsa favorecerán un individualismo cruel, entronizarán el egoísmo como la ley básica de la vida. En cambio, una dirección racional y humana de la cultura creará generaciones más comprensivas, más humanitarias, más altruistas.

Pedro Carrasco está reconociendo la acción educativa procedente de los diferentes contextos en los que se desenvuelve la persona y la existencia de influencias desordenadas en el medio social que pueden tener una incidencia en el individuo. De ahí su propuesta de una organización general de la cultura y la educación en la que los centros docentes ejerzan la dirección. Por otra parte,

entiende que es necesario educar a la sociedad.

Sin embargo, para un científico que ha sido testigo del impresionante desarrollo del conocimiento de la realidad circundante, tanto a nivel macroscópico como a nivel microscópico, a lo largo del primer tercio del siglo XX, existe otro ámbito a tener en cuenta ineludiblemente, junto con el de la Física, en el estudio que ha emprendido: el de la Biología, en general, y el del evolucionismo darwiniano, en particular.

Así, Carrasco (1931a) considera que la asociación es la ley vital de la especie. La sociedad surge para asegurar la continuidad de la especie y su mejoramiento, su subsistencia con el máximo bienestar será la ley del progreso humano. Si no queremos que la especie humana se extinga, debe imponerse una ley de moral humana, de humanitarismo:

No puede haber una Sociedad que no reconozca como ley básica, esencial e inatacable, el derecho a la vida del individuo; ni puede existir racionalmente una organización social que no tenga por base la subsistencia y el perfeccionamiento de la especie sobre el principio de la cooperación humana, de la prestación de ayuda mutua. (p. 88)

Por consiguiente, en el problema pedagógico hay que considerar al hombre como ente social, como parte de una colectividad. El pedagogo no puede considerar como sujeto al hombre aislado. Tampoco es posible establecer un sistema educativo y de enseñanza sin responder antes al principio que ha de servir de base a la pedagogía: "*por qué y para qué se educa el hombre*" (p. 89). Una vez más, vemos en Carrasco la influencia y la proximidad al pensamiento de Ortega y Gasset para quien la pedagogía, en cuanto ciencia, tiene ante

sí los problemas del ideal educativo y de los medios por los que se logre polarizar al educando en dirección a ese ideal (p. 508); y, más remotamente, la presencia de las ideas pedagógico-sociales del filósofo neokantiano representante de la escuela de Marburgo.

La educación es, según Carrasco (1931a), un medio de perfeccionamiento del individuo y de sus recursos naturales pero, también, un elemento básico del progreso social, del beneficio colectivo (p.89). Una parte de ella beneficia al sujeto (egoísmo) y otra parte perfecciona y mejora la Sociedad (altruismo). Esta distinción es ya un medio de contraste de orientaciones en materia de enseñanza. Sin embargo, su posición es que la Sociedad y el Estado no pueden aceptar que el egoísmo individual o de clase pese más que el interés social, ya que este principio conduce a la destrucción de toda idea altruista o humanitaria y es el impulso hacia la lucha entre individuos, clases y pueblos. Si se acepta, se originará una civilización con un enorme progreso científico e industrial aparente que producirá el hundimiento de todo el organismo social. Este tipo de educación es un peligro incalculable para la civilización puesto que creará hombres eminentes que deslumbrarán a la masa inconsciente, darán días de gloria científica y, fácilmente, harán política, pero su actuación será funestísima puesto que su especialidad encubrirá una ignorancia supina, una carencia de idealismo humanitario y colectivo, un ciego egoísmo de clase. La resonancia de Ortega y Gasset sigue estando presente.

Pedro Carrasco no cree que la solución de la situación española pase por una

importación de la cultura extranjera que nos sitúe en el nivel de los países que ejercen la hegemonía, puesto que esa hegemonía cultural está ligada a una hegemonía industrial, comercial y capitalista. Hay que estudiar otras culturas pero para discutir las, adaptando lo bueno, lo humanitario, lo cosmopolita y, por tanto, español también en potencia, y desechando lo particularista, lo inhumano. Necesitamos conocer los resultados de las diversas organizaciones políticas, económicas y culturales para separar lo que representa progreso y bienestar social de lo que ponga en peligro la civilización y la vida misma, y, también, para buscar las causas que conducen a uno y otro fin (pp. 91-92).

La orientación pedagógica individualista cree que se encuentra más acentuada en los países más avanzados y ellos son, precisamente, los que han desencadenado o sostenido la Gran Guerra. Carrasco sale al paso de los españoles *snobistas* y admiradores de lo extraño:

Es preciso ver detenidamente si el carácter individualista, la libertad más o menos explícita de la enseñanza, con autonomías muy discutibles, han sido las causas que han desarrollado los sentimientos egoístas individuales y colectivos, despertando ansias de dominio en los hombres y pueblos y exaltando el egoísmo personal o el nacional a grados incompatibles con la confraternidad de individuos y naciones. (p. 91).

La libertad de enseñanza es el último tema tratado en esta segunda parte. Sostiene que, frente a la libertad de enseñanza que tiende al individualismo o al egoísmo, se eleva la enseñanza impuesta por el Estado, que ha de estar orientada hacia la cultura social y el altruismo. Por supuesto, es consciente de la enorme indignación que en los clásicos liberales

despertaría el rumbo de una educación y cultura impuesta por el Estado. Pero considera que lo absurdo no es la imposición de planes educativos y culturales, sino la de malos planes y malas enseñanzas. Para él los pedagogos de todas las naciones tienen que estudiar el tipo de educación y cultura más conveniente y humanitario. El carácter dictatorial de tal imposición desaparecerá si no son los ministros ni los Gobiernos los que resuelven esta ardua cuestión, sino los propios pueblos que han de sufrir los daños o beneficios de tales planes. En esa altruista Sociedad de Naciones haría falta que todos los países examinasen colectivamente cómo se enseña la Geografía y la Historia, el papel que en los libros de estudio se asignan en el desarrollo de la civilización y el respeto con el que tratan a las naciones vecinas, pero se lamenta de que tal vez se contenten con algo que es más fácil, mas cómodo y tal vez más productivo: organizar algún centro de investigación internacional

En esta segunda entrega de su *Pedagogía Social*, constatamos que Pedro Carrasco elabora su planteamiento con respecto a una serie de elementos que están presentes, también, en la concepción de Natorp. Entre ellos están la crítica al planteamiento individualista de la educación, el carácter universal de la educación, la consideración del sujeto de la educación como ser social, el principio de la cooperación humana, el altruismo y la idea de humanidad.

4.3. Nuevas reflexiones en un nuevo marco socio-político

Recién implantada la República, en un ambiente de cambios y reformas generali-

zadas, planeándose y/o ejecutándose, publica Carrasco (1931b) la tercera parte de su *Pedagogía Social*, en la que sigue tratando el tema de la libertad de enseñanza. Un hecho que constata, en apoyo a su postura de oposición, es la paradoja de que los sectores que más lucharon contra las ideas de libertad proclamadas por los revolucionarios franceses son los que precisamente hoy defienden con más ahínco la libertad de enseñanza y la libertad de trabajo. Pero tiene claras una serie de cuestiones capitales, la primera de las cuales es que sin independencia económica dichas libertades son un mito y, lo que es más, son un arma terrible aprovechable para una explotación de la cultura y del trabajo. Considerada tan sólo en su aspecto económico, la libertad de enseñanza conduce a la clasificación de los niños en clases y castas. Una educación selectiva produce vanidad en el hombre exquisito, oculta la mayor ignorancia y establece una separación entre él y sus conciudadanos más modestos, despertando en éstos desprecio y odio. El fracaso de la clase media radica en esta libertad. La diversificación de la enseñanza en función de las capacidades y aptitudes de los individuos es incompatible con la libertad de enseñanza. Pero el conocimiento objetivo de las capacidades del niño y la protección de cerebros privilegiados son también incompatibles con ella.

Ahora, desde el nuevo contexto político español, considera Carrasco (1931b) que la enseñanza colectiva no oficial no es tolerable ni pedagógica ni socialmente. Todo lo más admite la enseñanza privada como complemento de la enseñanza oficial y piensa que se impone en grados elevados cuando aparece la especialización. Respecto a la competencia pedagógica, asume

que el nivel cultural del profesorado en la enseñanza no oficial es muy inferior al de los centros oficiales, ya que en los profesores de este último tipo existe la garantía del título profesional y una prueba de suficiencia para el ingreso en el profesorado, aunque tiene claro que estos aspectos, además de ser subsanables, son minúsculos en el problema de la libertad de enseñanza.

Toda la densa problemática que se venía generando en torno a la enseñanza privada no podía dejar de manifestarse en la *Pedagogía social* de este Catedrático pacense. La etapa constituyente de la recién implantada República permitía dar por sentado el fin de una parte importante de la polémica que había protagonizado los debates educativos de la década anterior: la enseñanza confesional iba a ser ampliamente derrotada.

4.4. Las conclusiones de Carrasco en el contexto de la Segunda República

La cuarta y última parte de la *Pedagogía Social* de Pedro Carrasco contiene la conclusión de su trabajo, si bien advierte que, dada la relevancia del tema en todas sus ramificaciones, éste no puede terminarse sino cortarse. A partir de este momento, Pedro Carrasco va a pasar a la práctica con la lucha política por conseguir el Decanato de la Facultad de Ciencias apoyado por la FUE. De hecho, el posicionamiento político-educativo de Carrasco se irá extremando a medida que se radicalizan las Españas, a la vez que se implicará cada vez más con el nuevo Régimen desde sus puestos de Decano y de Director del Observatorio Astronómico, trayectorias en una y otra

institución que le llevarán irremediabilmente al exilio en 1939.

Carrasco (1931c) comienza este artículo afirmando que la enseñanza es una función esencial del Estado. Ésta es su argumentación, con un sesgo y una orientación bien perfilados:

La razón primordial, idea matriz, por la que la enseñanza no debe ser ejercida más que por el Estado, por sus organismos oficiales adecuados, es que estando el hombre sujeto a un pacto social, contrato que le obliga a sus semejantes, que regula su vida de relación, que coarta la libertad plena que disfrutaría el hombre-bruto no asociado, no es concebible que su formación mental y cultural sea abandonada por el Estado, permitiendo que los egoísmos personales o de clase puedan cristalizar en el cerebro del niño, sobreponiéndose a los principios humanitarios y a los intereses generales de la sociedad de la que forma parte (p. 367).

La educación debe humanizar los instintos atávicos pero, hasta el momento español y mundial de aquel presente, la cultura adquirida no ha servido o no ha sido suficiente. A Carrasco no le parece acertado, por tener presente la profunda crisis que afecta a la humanidad, que el organismo social haya delegado la misión educativa a las diversas iglesias. Mas bien cree que hay que pensar si el ensayo de una educación religiosa, que no ha logrado la universalidad, ha durado lo bastante, y si se acerca el momento en que las Naciones y los Gobiernos deban dar otro rumbo a la educación.

La reforma pedagógica de mayor trascendencia sería, tal vez, la implantación de una cartilla del ciudadano, que contuviera breves y categóricas máximas de la Constitución y de las leyes básicas de la vida del país, acompañada con otras máximas de humanitarismo

y fraternidad, que combatirían desde la infancia el egoísmo instintivo de individuo. Este código, que interesa y afecta a toda la humanidad, sólo puede aceptarlo o establecerlo el Estado. Es lógico que el Estado enseñe, con el mismo método que durante siglos han utilizado todas las religiones, “lo que debe hacer o evitar un ciudadano, sus deberes y sus derechos, lo que merece bien o execración de la humanidad” (Carrasco, 1931c: 369).

Eliminado todo tipo de elemento religioso, en la enseñanza no puede anteponerse tampoco la ideología a la ciudadanía. En un Estado laico como el que defiende —y en aquellos momentos se asume en España—, el profesor debe ser funcionario público, ligado a ese Estado por un compromiso que también le ata y obliga con la sociedad.

En esta última parte se analiza también la cuestión de la enseñanza religiosa. De entrada, considera que la humanidad no debe aspirar a una igualdad y uniformidad, pero tampoco debe tolerar injustas desigualdades ni desequilibrios perturbadores. Así mismo, no se puede crear la disparidad sobre la base de la religión. Carrasco piensa que “la fraternidad de los pueblos y de las razas obliga a crear en los niños un fondo idealista, que en su aspecto religioso no suponga antagonismos futuros” (p. 373). El mejor camino para fomentar en el niño sentimientos de fraternidad universal es darle a conocer una historia somera de todas las religiones o de las más importantes en la vida de la humanidad, señalando el papel de cada una en la vida y civilización de los pueblos.

Otro de los aspectos que considera es la postura del pedagogo ante el problema de la diversidad del idioma, apuntando que debe de ser la más humanitaria, la más altruista y la más eficaz. La enseñanza en las escuelas maternas debe impartirse en el mismo idioma que se habla en el hogar. Pero, como la convivencia universal del hombre y sus exigencias de relación espiritual y comercial le impulsan hacia el idioma único o el más extendido, en los primeros conocimientos que tiene que recibir el niño debe figurar un idioma más general, el nacional propio o la lengua más afín filológicamente y que tenga la mayor difusión en la Humanidad.

Carrasco trata, finalmente, la cuestión del nacionalismo. Los intereses locales y particularistas tienden siempre a trazar nuevos muros y encierran al hombre en un círculo cada vez más estrecho, pero los ideales humanitarios y altruistas aspiran a unir Estados y sueñan con la confederación universal que, respetando las características individuales y nacionales, permita al hombre recorrer el mundo sin obstáculos nacionalistas. Es consciente de la enorme incidencia que la enseñanza de la Geografía y de la Historia puede tener en la formación cultural y personal del hombre, hasta el punto de poder moldear al ciudadano futuro dentro de una concepción idealista y universal. Por ello, reitera su crítica de la enseñanza de estas materias y de sus tratados e insiste en la necesidad de que los pedagogos de todo el mundo estudien la cultura geográfica e histórica que ha de darse en las escuelas de todas las naciones.

Y concluye su *Pedagogía Social* con una propuesta para la educación inicial del hombre. Si queremos que la humanidad se oriente hacia la cordialidad, la solidaridad humana y el altruismo, debe establecerse:

Escuela única para todos los ciudadanos, sin distinción de clase. Cartilla cívica que inculque al niño su papel social, sus derechos y sus deberes más esenciales. Epítome de historia de las religiones, con su orientación social e influencia en las civilizaciones. Nociones de Geografía e Historia que sitúen al hombre respecto al Universo y en el momento histórico en que vive respecto al pasado. Idioma lo más universal posible (p. 378).

Además, para reafirmar estas conclusiones, Carrasco (1931c) señala lo que no debe enseñarse: “Una religión determinada cualquiera. Un idioma local exclusivo. Una Geografía e Historia patriotas y nacionalistas” (p. 378). Y, por último, reitera que, mediante la educación, los hombres que dirigen los pueblos pueden minar los egoísmos, tanto individuales como nacionales, y orientar a los pueblos hacia una mayor idealidad y perfeccionamiento.

Esta propuesta final de Pedro Carrasco para la educación, con que concluye su *Pedagogía Social*, coincide con el pensamiento de Luzuriaga en torno a la educación y la instrucción, publicado, en las mismas fechas, en sus artículos *Ideas para una reforma constitucional de la educación pública* (abril de 1931) y *Bases para un anteproyecto de Ley de Instrucción pública inspiradas en la idea de la escuela única* (septiembre de 1931). Las ideas educativas propuestas por ambos autores impulsan las reformas educativas del momento y configuran buena parte del ideario pedagógico del primer bienio de la II República.

5. A modo de conclusión

Después de haber contextualizado y analizado intrínsecamente las desconocidas publicaciones de Pedagogía Social, finalizamos nuestro trabajo con el siguiente argumento. Pedro Carrasco, Catedrático de Física Matemática de la Universidad Central, se acerca al ámbito de la educación movido por un gran entusiasmo pedagógico. Considera necesario que los hombres de ciencia reflexionen sobre los vicios de la educación de los llamados pueblos cultos, siendo urgente el realizar un examen de nuestra cultura y nuestra educación social. Insiste en que los pedagogos de todas las naciones tienen que estudiar el tipo de educación y cultura más conveniente y humanitario. Desde nuestro punto de vista, estamos ante uno de los intelectuales de la generación del 14 que, por un momento, y siguiendo la llamada al compromiso de los universitarios por parte de Ortega y Gasset, levanta la cabeza de su quehacer profesional en el campo de la Física y pone su saber hacer docente e investigador al servicio de la reflexión sobre la situación social, cultural y educativa.

Carrasco, por su incursión, por su enfoque, y por su contribución, formaría parte de ese núcleo de intelectuales que conforman la que hemos denominado "primera Escuela española" de Pedagogía Social. Como ellos, su *Pedagogía Social* sigue las ideas natorpianas y, también, las de otros pensadores españoles, a su vez influidos por aquél, fundamentalmente las de Ortega y Gasset. Se ha dicho que la consolidación de la Pedagogía Social en España va ligada al protagonismo histórico de la generación del 14. En nuestro

trabajo, hemos puesto de manifiesto que Pedro Carrasco contribuye a ella, por lo que, a partir de ahora, además de formar parte de la historia de la Física, deberá conocerse y estar presente en la historia de la Pedagogía Social española.

Bibliografía

- ARROYO SIMÓN, M. (1985): "¿Qué es la Pedagogía Social?" *Bordón*, 37 (257), 203-215.
- BARREIRO RODRÍGUEZ, H. (1989). *Lorenzo Luzuriaga y la renovación educativa en España (1989-1936)*. A Coruña: Do Castro.
- CAPITÁN DÍAZ, A. (1994): *Historia de la Educación en España. II Pedagogía Contemporánea*. Madrid: Dykinson.
- CARRASCO GARRORENA, P. (1930, 1931a, 1931b, 1931c): "Pedagogía Social". *Boletín de la Universidad de Madrid*, 2 (X), 485-492; 3 (XI), 83-92; 3 (XII-XIII), 247-252; 3 (XIV), 367-378.
- COBOS, J. M. Y VAQUERO MARTÍNEZ, J. M. (2001): "La proyección internacional de Pedro Carrasco. Notas en *Nature*", en GONZÁLEZ DE POSADA, F.; GONZÁLEZ REDONDO, F. A. Y TRUJILLO, D. (eds.): *Actas del I Simposio, Ciencia y Técnica en España de 1898 a 1945: Cabrera, Cajal, Torres Quevedo*. Madrid: A.C.C., 141-147.
- CUELI, J. (1982): "Matemáticas, física y química", en *El exilio español en México*. Barcelona: FCE-Salvat, 531-540.
- FERMOSO, P. (2003): *Historia de la pedagogía social española*. Valencia: Nau Llibres.
- GARCÍA MORENTE, M. (1913/2001): "Introducción a la edición española", en NATORP, P.: *Pedagogía Social. Teoría de la educación de la voluntad sobre la base de la comunidad*. Madrid: Biblioteca Nueva, 73-81.

- GIRAL, F. (1994): *Ciencia española en el exilio (1939-1989). El exilio de los científicos españoles*. Barcelona: Anthropos.
- GONZÁLEZ DE POSADA, F. (2001): *La Física en la Metafísica de Zubiri*. Madrid: Instituto de España.
- GONZÁLEZ REDONDO, F. A. Y VILLANUEVA VALDÉS, M. A. (2001): "La depuración de los científicos españoles tras la guerra civil. Un caso de estudio: Blas Cabrera Felipe". *Llull*, 24(51), 685-703
- GUTIÉRREZ DE MCGREGOR, M. T. (1991): "Pedro Carrasco, físico y astrónomo", en *Cincuenta años del exilio español en la UNAM*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 149-154.
- LÓPEZ HERRERÍAS, J. A. (1999): *Tratado de pedagogía social y cultural*. Barcelona: Cooperativa Universitaria Sant Jordi.
- LÓPEZ HIDALGO, J. (1995): "La mujer en los orígenes de la Pedagogía Social en España: Suceso Luengo de la Figuera". *Pedagogía Social*, 11, 203-209.
- LOZANO MEJÍA, J. M. (1991): "La física y las matemáticas", en *Cincuenta años del exilio español en la UNAM*. México: UNAM, 141-147.
- LUZURIAGA, L. (1931): "Ideas para una reforma constitucional de la educación pública". *Revista de Pedagogía*, 10 (112), 145-150.
- (1931): "Bases para un anteproyecto de Ley de Instrucción Pública inspiradas en la idea de la escuela única". *Revista de Pedagogía*, 10 (117), 417-423.
- (1932): "La enseñanza en España de 1922 a 1932". *Revista de Pedagogía*, 11(121), 22-27.
- (1954/1993): *Pedagogía social y política*. Madrid: CEPE.
- MAEZTU, M. DE (1915): "Pedagogía Social". *Estudio*, 3(26), 360-388.
- MONTOYA, J. M. (2002): "Marco conceptual de la pedagogía social", en LEBRERO, M. P.; MONTOYA, J. M. Y, QUINTANA, J. M.: *Pedagogía Social*. Madrid: UNED, 19-40.
- NATORP, P. (1913/2001): *Pedagogía Social. Teoría de la educación de la voluntad sobre la base de la comunidad*. Madrid: Biblioteca Nueva. Incluye un Prólogo específico para la edición española.
- (1915): *Curso de Pedagogía*. Madrid: Ediciones de La Lectura.
- NEGRÍN FAJARDO, O. (1977): "La pedagogía social a través de la historia", en CARREÑO GOMÁRIZ, P. A.; QUINTANA CABANAS, J. M. Y LÓPEZ LÓPEZ, E.: *Pedagogía social*. Madrid: UNED, 3-17.
- ORTEGA ESTEBAN, P. (1997): "A la búsqueda del objeto, del espacio y del tiempo perdido de la Pedagogía Social". *Cultura y Educación*, 8, 103-119.
- (1999): "Hacia la construcción de una Pedagogía Social especializada", en ORTEGA, J. (coord.): *Pedagogía Social Especializada*. Barcelona: Ariel, 13-27.
- ORTEGA Y GASSET, J. (1910-1916/1961): "La Pedagogía Social como programa político", en *Obras completas*, t. 1. Madrid: Revista de Occidente, 503-521. (Publicado también en el *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* 40, 257-268).
- (1913/1961): "Prospecto de la Liga de Educación Política Española", en *Obras completas*, t. 1. Madrid: Revista de Occidente, 300-307.
- (1920): "Biología y Educación", en *Obras completas*, t. 2. Madrid: Revista de Occidente, 289-291.
- (1930): "Misión de la Universidad", en *Obras completas*, t. 4. Madrid: Revista de Occidente, 313-353.
- (1937/1965): "Bronca en la Física, Apéndice", en *Meditación de la Técnica*. Madrid: Espasa-Calpe, 105-131.
- PÉREZ SERRANO, G. (2002): Origen y evolución de la Pedagogía Social. *Pedagogía Social*, 9, 193-231.
- (2003): *Pedagogía Social-Educación Social: construcción científica e intervención práctica*. Madrid: Narcea.
- QUINTANA CABANAS, J. M. (1984): *Pedagogía Social*. Madrid: Dykinson.

- RADL PHILIPP, R. (1984): "Conceptos teorías y Desarrollo de la Pedagogía Social". *Bordón*, 36 (251), 17-43.
- REDONDO, G. (1970): *Las empresas políticas de José Ortega y Gasset*. Madrid: Rialp.
- RÍOS URRUTI, F. DE LOS (1911): "El fundamento científico de la Pedagogía Social en Natorp". *Anales de la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas*, 3, 1-49.
- VAQUERO MARTÍNEZ, J. M., Y COBOS, J. M. (2000): "Pedro Carrasco Garrorena (1883-1966): Una aproximación a su biografía (I)". *Llull*, 23, 711-733.
- (2001): "Pedro Carrasco Garrorena (1883-1966): Una aproximación a su biografía (y II)". *Llull*, 24, 201-215.
- VILANOU TORRANO, C. (1999): "Pensamiento y discursos pedagógicos en España (1898-1940)", en RUIZ, J.; BERNAT, A.; DOMÍNGUEZ, M. R. Y JUAN, V. M. (eds.): *La educación en España a examen (1898-1998)*, vol. 1. Zaragoza: Institución Fernando el Católico, 19-56.
- (2001): "Introducción", en NATORP, P.: *Pedagogía Social. Teoría de la educación de la voluntad sobre la base de la comunidad*. Madrid: Biblioteca Nueva, 11-71.

Dirección de los autores:

María Jesús Romera Iruela y Francisco A. González Redondo
 Facultad de Educación, Universidad Complutense
 C/ Rector Royo Villanova, s/n. 28040 Madrid. Tfno. 91 3946200.
 E-mail: mjromera@edu.ucm.es
 Fecha de entrada: 16-03-05
 Fecha de recepción definitiva de este artículo: 28-06-05