

# TENDENCIAS XERAIS DA PEDAGOXÍA ESPAÑOLA NO SÉCULO XX

---

Alfonso Capitán Díaz  
Universidade de Murcia

A análise histórica do discurso pedagóxico da España do século XX, a partir de 1898, amosa en liñas xerais as tendencias seguintes: *a)* rexeneracionismo pedagóxico social; *b)* reformismo escolar; *c)* estatismo docente: escola única republicana e escola nacional católica do primeiro franquismo; *d)* tecnocratización e cambio social; *e)* democratización do ensino: a educación, dereito fundamental do cidadán.

A noción de 'tendencia' institúese como conxunto de principios operativos —eficiencia e finalidade— predominantes que actúan como 'instancias' (*ad intra*) ou como 'circunstancias' (*ad extra*) na realidade educativa expresada nunhas coordenadas concretas de espazo e de tempo. (A realidade educativa confórmasse polo pensamento pedagóxico, os sistemas educativos, as institucións escolares e culturais capaces de valores de formación humana, saberes contextuais ou liminares referidos ás ciencias da educación, e outros indicios ou testemuños pedagóxicos). Aínda que as tendencias que se ensaian neste estudio xorden de épocas históricas, entre datas cronolóxicas, a súa

vixencia non se identifica necesariamente con elas. Aquelas non se exclúen entre si totalmente, nin polos seus caracteres nin polo tempo de vixencia —esta invístese, con frecuencia, de continuidade, transición, crise, presenza histórica...—, senón que cada tendencia é en certo modo acumulativa do anterior, como é o tempo, como a historia mesma, pois recolle do pasado o que ou por ciencia ou por valores implícitos é aceptable e capaz de actualización.

Correspóndelle ó historiador poñerlle nome a unha corrente de pensamento, a unha tendencia, a un '-ismo'... na súa lectura dos feitos, pero non inventa-la realidade dos acontecementos. O seu quefacer crítico será encontro da *patencia* dos fenómenos (*aletheia*) e da interpretación (*hermeneusis*).

## A) REXENERACIONISMO PEDAGÓXICO SOCIAL

---

O Tratado de París (1898) poñía fin ó vello imperio español. Un sentimento nacional de inferioridade —de dexeneración do hispano— atopou

remedio na reacción rexeneracionista —presentada xa antes do 98— que falaba de ‘hispanidade’, de ‘colonialismo cultural’, de crenzas e de costumes..., do que non podía ser moeda de cambio nin de transacción polas armas. O rexeneracionismo xurdía como ‘conciencia crítica’ da realidade política e social, económica e educativa, moral e relixiosa, que parecía perder de súpeto a súa gravidade. Pero nacía asemade un sentimento de rehabilitación por parte de certa elite intelectual, de políticos interesados no progreso e na promoción das clases populares, da burguesía media, dos que habían conformala xeración do 98..., coa intención de recobra-lo tino e o pulso normais da vida española recreando novos modelos de saber e de conducta.

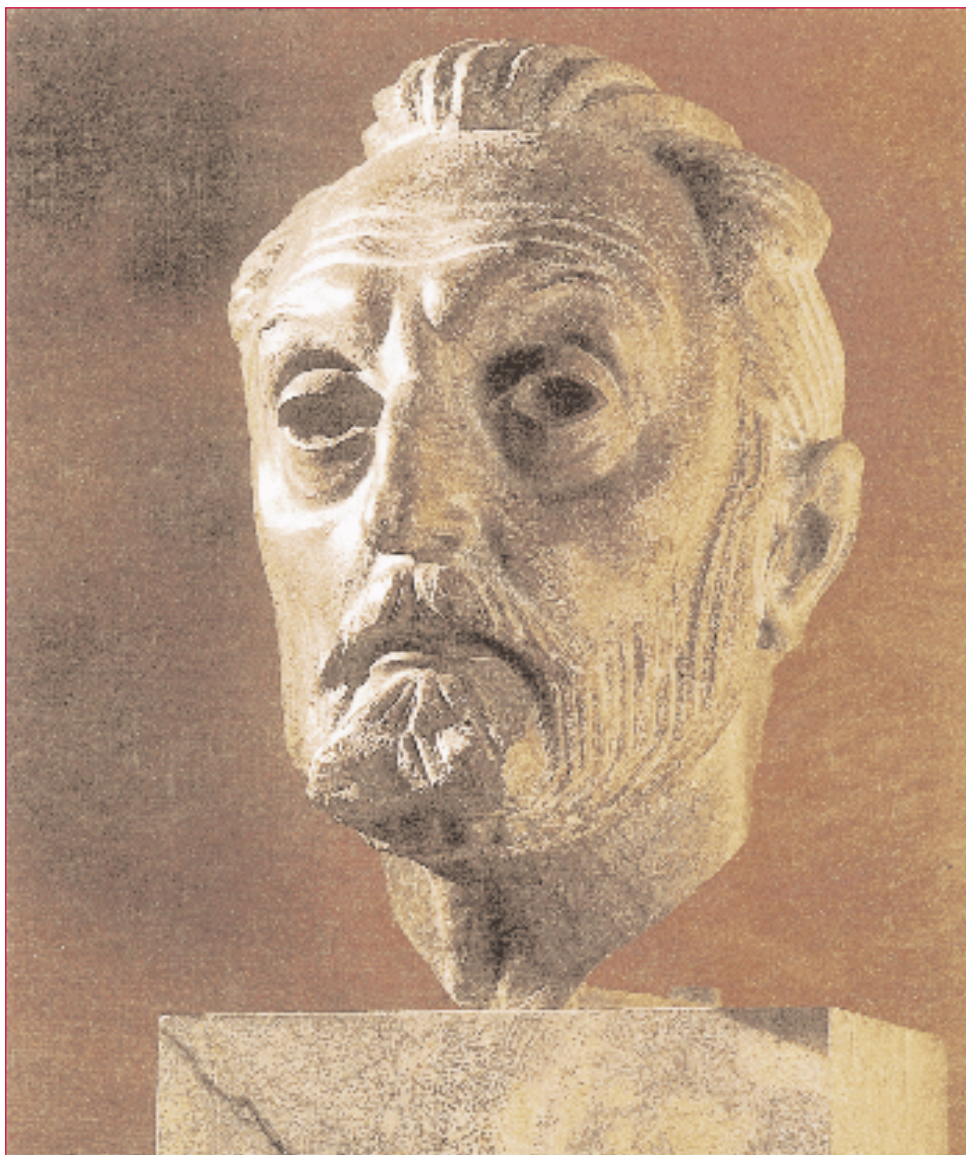
Integraron a nómina do rexeneracionismo pedagóxico social Concepción Arenal, Joaquín Costa, Lucas Mallada, R. Macías Picavea, Damián Isern, César Silió, Gumersindo de Azcárate, Rafael Altamira, Ramiro de Maeztu, Luis Morote, Miguel de Unamuno, J. Sánchez de Toca'...

En *Reconstitución y europeización de España* (1900) —recompilación de escritos menores de Costa publicados entre 1898 e 1900 en *El Liberal* e na *Revista Nacional* (órgano da Liga Nacional de

Productores)— propoñíase a busca de novos sistemas institucionais para a rexeneración española coa ollada posta en Europa. “A metade do problema español está na escola”, repetíase unha vez e outra; o problema rexeneracional de España é pedagóxico tanto ou máis ca económico e financeiro. Mellor ocasión para precisa-lo concepto de ‘europeización’ foi o debate sobre a memoria titulada “Oligarquía y Caciquismo como la forma actual de gobierno en España; urgencia y modo de cambiarla”, redactada por Costa e promovida polo Ateneo de Madrid para o curso 1901-1902. A información achegada respondía, en materia de educación e ensino, a posturas institucionistas e a postulados de inspiración europeísta (en concreto, da escola nova europea). Mais, coa ‘europeidade’ como tendencia da escola española articulábase en conxunción dialéctica a ‘españolidade’, relación que acadou axiña unha magnitude tan espléndida coma inesperada non só na educación, senón tamén nas artes, na literatura, na ciencia..., de modo que contribuíu a un novo florecemento cultural na historia española, que se deu en chamar ‘idade de prata’.

No españolismo ían imbricadas as ideas de ‘tradición’, de ‘patria’, do ‘castizo’... e o sentimento de ‘hispanidade’ referido ó hispano en si e á

<sup>1</sup> Referencias clásicas deste rexeneracionismo son, entre outras, as seguintes: *Oligarquía y caciquismo* (1902) de J. Costa; *Los males de la patria* (1890) de Lucas Mallada; *El problema nacional* (1899) de Macías Picavea; *El desastre nacional y sus causas* (1899) de Damián Isern; *Problemas del día* (1900) de César Silió; *España después de la guerra* (1901) e *El presente y el porvenir de España* (1902) de G. Azcárate; *La Psicología del pueblo español* (1902) de Rafael Altamira; *Hacia otra España* (1899) de Ramiro de Maeztu; *La moral de la derrota* (1900) de Luis Morote; *En torno al casticismo* (1895), *Paz en la guerra* (1897), *Amor y Pedagogía* (1902) de M. de Unamuno...



*Miguel de Unamuno por Victorio Macho.  
[...] sólo abriendo las ventanas a vientos europeos [...].*

comunidade espiritual de España cos países americanos de cultura española. Rafael Altamira connotaba a ‘tradición’ coas vivencias de *raza* e de *historia*:

1) Restaurar el crédito de nuestra historia, con el fin de devolver al pueblo español la fe en sus cualidades nativas y en su aptitud para la vida civilizada, y de aprovechar todos los elementos útiles que ofrecen nuestra ciencia y nuestra conducta de otros tiempos. 2) Evitar discretamente que esto pueda llevarnos a una resurrección de las formas pasadas, a un retroceso arqueológico, debiendo realizar nuestra reforma en el sentido de la civilización moderna, a cuyo contacto se vivifique y depure el genio nacional y se prosiga conforme a la modalidad de la época, la obra sustancial de nuestra raza<sup>2</sup>.

A ‘educación patriótica’, dirá noutra ocasión, consiste en que “los niños sientan amor al solar que les vio nacer, que tengan confianza en su valer individual y en el de la raza, y que poseídos de esa confianza y de aquel amor se lancen a la realización de obras que

redunden en provecho propio y en honor de España”<sup>3</sup>. A idea unamuniana do castizo e o casticismo español influíu, directa ou indirectamente, na conxunción europeidade/hispanidade. No seu *En torno al casticismo* (1902)<sup>4</sup>, Unamuno apelaba á necesidade de unila europeización da cultura española ó “eternamente castizo” —non ó castizo temporal— como fundamento da rexeneración dun pobo:

los casticismos reflexivos, conscientes y definidos, los que se buscan en el pasado *histórico* o a partir de él, y persisten no más que en el presente también *histórico*, no son más que instrumentos de empobrecimiento espiritual de un pueblo.

...sólo abriendo las ventanas a vientos europeos, empapándonos en el ambiente continental, teniendo fe en que no perderemos nuestra personalidad al hacerlo, europeizándonos para hacer España y chapuzándonos en pueblo, regeneraremos esta etapa moral<sup>5</sup>.

A educación nacional, unificada en tódolos seus graos e niveis, desde a

2 R. Altamira (1898), “La Universidad y el patriotismo” (discurso lido na apertura do curso 1898-1899 da Universidade de Oviedo), en *Ideario Pedagógico*, Madrid, Reus, 1923, páxs. 264-324.

3 R. Altamira (1918), “Nuestra escuela no forma españoles” (extracto dunha conferencia dada en Valencia, maio de 1918, organizada pola Asociación de Mestres Nacionais). Luis Morote —*La moral de la derrota* (1900)— sostivera o mesmo: “si el patriotismo existe y es necesario que exista y además se alimenta principalmente de leyendas y de fábulas, es preferible que éstas sean de aquellas que nos ayudan a levantarnos y no de las otras tan persistentes en nuestro intelecto, que más y más nos impelerían a rodar por el fondo del abismo. Leyenda por leyenda, exaltación por exaltación, vale más la que nos pinta como granero de Europa, que la que coloca en nuestra península la cuna del valor de todo linaje humano. Esa reacción en el espíritu nacional es tan necesaria, que es fórmula, que debe ser la fórmula de nuestra regeneración aquella frase feliz del señor Costa: ‘Doble llave al sepulcro del Cid para que no vuelva a cabalgar’” (*Op. cit.*, edición de Madrid, 1997, pág. 151).

4 Entre 1895 —ano no que se publican os cinco ensaios de Unamuno que integran *En torno al casticismo*— e 1902 —primeira edición conxunta do libro— saíron á luz outras obras con rexistros similares á de Unamuno: *Idearium español* de Ángel Ganivet; *El problema nacional* de Macías Picavea; *Reconstitución y europeización de España*, xa citada, de Joaquín Costa; *La moral de la derrota* de Luis Morote; *El alma castellana* de J. Martínez Ruiz (Azorín); *El Hampa* de Rafael Salillas; *Hacia otra España* de Ramiro de Maeztu; *Psicología del pueblo español* de Rafael Altamira... Unamuno citaos no prólogo da primeira edición, se cadra coa intención de facer constalo xenuino da súa obra e as posibles influencias, que as houbo, nos mencionados autores.

5 M. Unamuno (1902), *En torno al casticismo*, edición de Barcelona, Noguer, 1976, páxs. 459-596.

escola de párvulos á universidade, tería de ser integral —na tripla perspectiva spenceriana, como desenvolvemento da intelixencia, formación moral e desenvolvemento da forza física— se pretendía ‘rexenerar’ o pobo español. A rexeneración dun pobo comeza polas mellores condicións de vida, a calidade da nutrición e da hixiene; nunha palabra, pola súa educación física. A vella sentenza *mens sana in corpore sano*, revitalizada polo pensamento pedagóxico de Locke, acadaba agora outros significados —evolución e progreso social, desenvolvemento da especie, historia e humanidade, persoa social...— pola influencia de Spencer, Fouillé, Schäffle..., a través do institucionismo gineriano. A desigualdade social tiña a súa primeira razón de ser na mala ou escasa alimentación das clases pobres e na falta de educación física, á que non se prestaba o menor interese na escola española. (A prioridade do desenvolvemento físico e biolóxico do home e a súa referencia esencial á educación integral viña promovida polos avances da ciencia pedagóxica e dos saberes afíns —biopsicoloxía, socioloxía, antropometría...— que ampliaban o horizonte epistemolóxico da educación).

A instrucción —saberes, coñecementos, disciplinas— viña a ser na práctica o único medio de formación intelectual. Os estratos sociais de nivel cultural baixo eran o proletariado rural e o industrial: o primeiro, sumido no analfabetismo; o segundo, non pasaba da primaria elemental e dunha formación profesional de peón. Nos

programas e manifestos de asociacións e partidos políticos falábase case sempre de acabar co analfabetismo —“la clave de nuestras desdichas”, repetía Morote; segundo o censo oficial de 1887, chegaba ó 68 por cento da poboación española— garantindo un ensino gratuito e obrigatorio. As clases medias —pequena e mediana burguesía— eran propensas a cursar estudos de bacharelato (elemental ou superior), carreiras técnicas de grao medio, maxisterio e comercio, e, selectivamente de universidade e escolas especiais. As oportunidades eran, sen embargo, distintas entre as familias dos sectores rural, urbano, mercantil e industrial, profesional... Falábase de continuidade entre o primeiro ensino e o secundario; e no seo deste, da conveniencia dun bacharelato unificado de carácter literario, científico e politécnico, é dicir, total. Na dinámica nivel educativo/estrato social, os estudos de bacharelato correspondían a unha faixa social cada vez máis ancha entre os grupos oligárquicos do poder político, civil, militar, industrial, terratenente... e as masas obreiras e campesiñas que parecían resignarse ó seu fado de pobreza, incultura e marxinação.

A democratización —entendida como extensión da escola ó pobo, como educación popular— era outro aspecto do principio de igualdade social. Salmerón proclamaba no Congreso dos Deputados

la exigencia de que por el Estado se atienda a que la instrucción pública sirva para educar a todos y que en la educación de todos se cumpla aquella



*Nicolás Salmerón, por Federico de Madrazo.*

*[...] y que en la educación de todos se cumpla aquella finalidad sin la cual es imposible la integridad de la persona humana [...].*

finalidad sin la cual es imposible la integridad de la persona humana y, sobre esa base, la determinación del derecho en la función gestora del Estado<sup>6</sup>.

Os ministerios de García Alíx e de Romanones ocupáronse do ensino de adultos: a Real Orde do 20 de outubro de 1900 declaraba obrigatorias as clases de adultos en xornadas nocturnas; e o Real Decreto do 26 de outubro de 1901 ratificáboo recomendando, ademais, as clases para adultas: “En toda la Escuela regida por maestro habrá una clase nocturna para adultos”. “En las Escuelas regidas por maestras se procurará establecer una clase dominical para adultas, con propósito análogo al de las clases de adultos”<sup>7</sup>.

Ora ben, o pobo, o mundo obreiro, os adultos, ós que ía dirixido todo este programa de rexeneración nacional, non responderon da mesma forma e grao, nin souberon tira-lo proveito esperado. Os arrebatos ‘populistas’, por ben intencionados que fosen, non calaron abondo: o populismo de Costa, o de certos líderes republicanos, como Lerroux, mesmo o dalgunhas ‘extensiones universitarias’, atoparon sempre, ó cabo, os receos do pobo, a súa natural falta de confianza; nin sequera o outro populismo, o que se vivía nos centros obreiros de filiación socialista, anarquista, anarcosindicalista, lograba en instrucción os froitos desexados. Nin o

populismo do liberalismo burgués nin o implicado no obreirismo socialista foron a mellor ocasión cultural para o pobo español.

Os caracteres ou principios constitutivos do rexeneracionismo educativo español de comezos do século XX defínense, pois, arredor duns núcleos temáticos, axiais, que estarán vixentes, aínda que con notas distintas, ó longo de case todo o século: europeización/españolización; educación e ‘espírito nacional’; igualdade social, escola unificada, para todos, integral...

## B) REFORMISMO ESCOLAR

A reforma da escola —incluída a dos institutos de bacharelato, da universidade... — xurdía como obxectivo principal e determinante ó que terían que orientarse tódolos esforzos e afáns da nova pedagogía. O principio xeral de que o proceso instructivo tiña que ser en realidade proceso educativo —principio común co rexeneracionismo pedagóxico— orixinou na España de entre séculos un interese especial pola dinámica intrínseca do modelo de institución escolar. O reformismo escolar das primeiras décadas do século XX en España foi lugar de encontro de: o *institucionismo educativo* da ILE referido a dúas coordenadas, a humanista (de

<sup>6</sup> *Diario de Sesiones de Cortes (DSC)*, 31 de maio de 1898, pág. 986. “¿Quién sería capaz, en el organismo social, de servir al alto fin del cultivo del ideal en las ciencias, en las letras, en las artes, si no fuese el Estado mismo? ¿Quién llega a tener la conciencia de la finalidad social, de la representación de la vida racional, sino el Estado?”; *Ibidem*, pág. 988.

<sup>7</sup> Real Decreto do 26 de outubro de 1901 (arts. 15 e 16).

Giner de los Ríos) e a propiamente reformista (de Manuel B. Cossío) a través do Museo Pedagóxico Nacional; o *cientifismo pedagóxico* europeo, de finais do século XIX e comezos do XX, e as súas achegas experimentais sobre a educación; o movemento da *escola nova*, europea e norteamericana, cos seus principios ou caracteres, metodoloxía, ensaios e modelos.

A inquietude reformista orientouse á graduación escolar; á adecuación do quefacer didáctico ó modo de ser e de desenvolverse do alumno, as súas aptitudes e actitude, a formación científica, pedagóxica e práctica do docente, a organización e o currículo do bacharelato, as súas funcións e obxectivos; á autonomía universitaria e a cuestións de liberdade, independencia, neutralidade, descentralización, etc.

A escola graduada foi un signo de evolución cualitativa do ensino público e, asemade, incentivo do incremento cuantitativo da escolarización. Nacía legalmente en 1898 sendo ministro de Fomento Germán Gamazo<sup>8</sup>. Con ocasión do inicio do primeiro edificio construído propiamente para escolas graduadas, a cargo do Concello de

Cartaxena, Cossío escribía en *El Eco de Cartagena* (8 de decembro de 1900):

No hay necesidad más urgente ni inmediata en la reforma pedagógica de nuestras escuelas que la de procurar esta organización racional de las mismas, procediendo a agrupar los niños por edades y grados de cultura, formando verdaderas clases homogéneas y encomendando cada una de ellas a un maestro sin circula ni instructores.

Toda reforma requiría bos mestres para levala a cabo, para logra-la súa eficacia. A formación do maxisterio debería atender á súa formación científica, pedagóxica e práctica. A finalidade do Museo Pedagóxico Nacional, creado en 1882, e os obxectivos da Escola Superior do Maxisterio (1909) cifrábanse na preparación didáctica e pedagóxica, teórica e práctica, dos docentes ata perfila-la súa personalidade de educadores<sup>9</sup>.

A reforma do bacharelato pasaba pola fixación da súa propia identidade, da súa finalidade e contidos, da súa relativa independencia dos estudos universitarios. Algúns contidos de materia xurídica deberían incluírse no segundo ensino, como o Dereito usual, elemento indispensable de cultura xeral do cidadán para a vida moderna,

8 Real Decreto do 23 de setembro de 1898 (art. 2º): "Toda Escuela Normal tendrá aneja una escuela práctica graduada, dirigida por el Regente e inspeccionada por el Director de la Escuela Normal. Estas escuelas graduadas servirán de modelo a las demás escuelas públicas, y en ellas se ensayarán con preferencia los modernos adelantos pedagógicos. En las escuelas prácticas anejas a las de maestros una sección se formará con niños y niñas párvulos". "Art. 3º. Las escuelas graduadas, de tres secciones, y de cuatro en las anejas a las superiores y centrales. Los Regentes distribuirán en las secciones los niños matriculados, atendiendo a la edad y cultura de cada uno. En estas escuelas se establecerá con los auxiliares la rotación de clases, para que los niños que comiencen la enseñanza con un maestro puedan terminarla con el mismo". *Colección Legislativa de Instrucción Pública* (1898). (Vid., ademais, o "Reglamento" conseguinte do 29 de agosto de 1899).

9 R. Altamira, 1923, páxs. 67-70.



para a súa participación cidadá e democrática... O Plan de 1894, de Groizard, incorporaba a disciplina de Dereito usual; e o de 1898, de Gamazo, facía o propio coas materias de Dereito usual e Economía política. As opinións dos distintos partidos políticos no Congreso dos Deputados coincidían no estado deplorable dos institutos de segundo ensino: leccións librecas, verbalistas, memorísticas... Vicenti (liberal), Salmerón, Becerro de Bengoa, Morayta e López Muñoz (republicanos) propoñían nas súas intervencións métodos graduais, cíclicos, progresivos, realistas<sup>10</sup> e, sobre todo, que o bacharelato fose á vez humanista e moderno, literario e científico, e que as súas ensinanzas atenderan a unha formación integral.

A idea de autonomía universitaria acollía as de independencia con respecto ó Estado, á Igrexa ou a calquera outro poder que puidese atenta-la súa 'personalidade social', a liberdade de cátedra, a autarquía (ou autoridade intrínseca, xerárquica e coeficiente dos que a constitúen) e a de vocación popular, referida á extensión de saberes universitarios ó pobo e á promoción dos fillos de familias menos favorecidas en recursos para cursa-los estudos que os seus talentos e inclinación lles permitisen. En cuestións tan polémicas —propias de numerosos debates e alusións políticas, sen respostas acordadas co sentir de tódolos partidos políticos nin

do profesorado— transcorría inacabable o discurso da autonomía da Universidade.

Mesmo así, non hai dificultade en sinala-las cadencias —intentos ou vivencias— do longo proceso, case sempre frustrado, da autonomía da Universidade española:

— “Cuestiones universitarias” (a primeira, 1865-1868; a segunda, 1875). (Accións e reaccións dos decretos do Marqués de Orovio).

— Congreso pedagóxico hispano-americano-portugués (1892). (Conclusións da 4ª sección).

— Conclusións do Claustro da Universidade de Madrid (1895).

— Referencias ás nocións de ‘persoa xurídica’ (Código Civil, Libro I, Tít. II, Arts. 35 e 37) e de ‘persoa social’ (Giner de los Ríos, *La persona social*, 1899).

— Debate parlamentario sobre presupostos xerais do Estado (Sección 7ª, Ministerio de Fomento) para 1900. (Sesións do mes de xaneiro de 1900).

— Real Decreto do 18 de maio de 1900 (García Alix, ministro de Instrucción Pública).

— Proxecto de Lei sobre organización das universidades remitido polo Senado ó Congreso dos Deputados (28 de xaneiro de 1902)<sup>11</sup>.

<sup>10</sup> DSC, sesións do 27 de maio de 1898, 1º de xuño de 1898, 15 de xaneiro de 1900.

<sup>11</sup> DSC, 28 de xaneiro de 1902 (Apéndice 27º ó número 107). A remisión estaba asinada por Eugenio Montero Ríos, presidente do Senado (a versión primeira do “Proxecto”, de García Alix, data de 1900). A Comisión

— Intentos de autonomía universitaria durante o ministerio de César Silió (Reais Decretos do 21 de maio de 1919 e do 9 de setembro de 1921).

O debate parlamentario do Proxecto de Lei de 1902 centrouse no tipo e o grao de autonomía. Disentían da filosofía do proxecto Vicenti, o marqués de Figueroa, o marqués de Lema... canto ó seu contido, o *tempus* de aplicación e a falta de precisión dalgunhas nocións. Defendérono por distintas razóns o conde de Romanones —daquela ministro de Instrucción Pública—, Azcárate, Groizard, García Alix, Requejo..., mesmo a sabendas das súas carencias e limitacións. García Alix aclarou desde os inicios do seu discurso que o proxecto non era en realidade de autonomía universitaria, senón “de orientación a la personalidad jurídica, administrativa y pedagógica de la Universidad”. O mellor do debate correu a cargo de Azcárate, quen a partir do recoñecemento da capacidade xurídica da Universidade e da súa personalidade —sen perder de vista a doutrina de Giner de los Ríos

sobre a ‘persoa social’— deseñou os principios de entidade e operativos que farían posible a autonomía universitaria<sup>12</sup>. Eduardo Vicenti, deputado liberal, non atopaba nada positivo no proxecto, que era “una especie de castillo de naipes, precioso de verdad, pero levantado en el aire, o una especie de pórtico suntuoso, pero sin que tenga detrás de sí edificio alguno”. Encontraba incompatibilidade entre Estado docente e autonomía da Universidade.

Aínda que o texto do proxecto foi consensuado a partir de mínimos comúns, para que pola súa evolución e desenvolvemento posterior chegase co tempo a ser solución estable á deprimente situación universitaria<sup>13</sup>, a súa aprobación quedou pendente na Cámara. De pouco serviu o acordo político. Pero, sen dúbida, o proxecto foi un antecedente, todo o parcial e impreciso que se queira, do posterior intento, tamén frustrado, dos decretos do 2 de maio de 1919 e do 9 de setembro de 1921, sendo César Silió ministro de Instrucción Pública.

*parlamentaria para o Proxecto estivo constituída polos deputados Requejo, Azcárate, Groizard, Francos Rodríguez, López Puigcerver, García Alix e Gallego (DSC, 1º de febreiro de 1902, páxs. 3248-3249): “de modo que véase cómo en esta obra han colaborado el conservador Sr. García Alix, el republicano Sr. Azcárate, el carlista Sr. Barrio y Mier, y el demócrata Sr. Conde de Romanones” (son palabras de Requejo; DSC, 22 de febreiro de 1902, páx. 3611).*

<sup>12</sup> DSC, 22 de febreiro de 1902, páx. 3657 e ss.

<sup>13</sup> A isto recorrera, sen éxito, Francos Rodríguez. “El proyecto presentado aquí no es ningún proyecto exclusivo ni definitivo: es un proyecto de transacción y de transición: es de transacción en cuanto que para enunciar algo fundamental ha sido preciso recurrir a ideas distintas y a manifestaciones diversas dentro de todos los criterios políticos...; ha habido que empezar por acudir a conservadores, a liberales, a republicanos, a criterios, en fin, diversos para iniciar una obra, para empezarla, que es lo que, en suma significa este proyecto. Y es de transición... porque esto no es la autonomía universitaria...; y como es necesario cuidar primero el germen, esto no es más que la iniciación de lo que con el andar del tiempo tendrá mayores desenvolvimientos y alcanzará el grado de desarrollo que todos deseamos” (DSC, 24 de febreiro de 1902, páx. 3692).

Por outro lado, a Universidade abriuse de cheo ás tarefas investigadoras como algo esencial á súa propia entidade. A “Junta para ampliación de estudios e investigaciones científicas” (Real Decreto do 11 de xaneiro de 1907) creábase con estas competencias: o servizo de ampliación de estudos dentro e fóra de España; as delegacións en congresos científicos; o servizo de información estranxeira e relacións internacionais en materia de ensino; o fomento dos traballos de investigación científica; a protección das institucións educativas de ensino secundario e superior<sup>14</sup>. Docencia e investigación serían as dúas caras da Universidade do século XX. Instaláronse o Centro de Estudios Históricos —Real Decreto do 18 de marzo de 1910— e o Instituto Nacional de Ciencias Físico-Naturais, creado por Real Decreto do 27 de maio de 1910 o primeiro, co propósito de promover os estudos e investigacións científicas sobre a historia patria<sup>15</sup>, tivo como director a don Ramón Menéndez Pidal; o segundo era unha agrupación de varios organismos dependentes da Xunta como o Museo de Ciencias Naturais, Museo de Antropoloxía, Xardín Botánico, Laboratorio de investigacións biolóxicas de Ramón y Cajal..., co fin de formar persoal investigador e ofrece-los medios necesarios para as pensións dos alumnos e profesores con vistas ós seus traballos científicos<sup>16</sup>.

A política educativa da dictadura do xeneral Primo de Rivera (1923-1930) continuou a reforma da instrución pública pola calidade do ensino: “boas escolas e mellores mestres”, á custa do Estado e dos concellos, parecían ser en principio obxectivos do novo réxime. A Asociación Nacional do Maxisterio Primario propoñíalle ó Directorio militar: 1) a acentuación de carácter nacional público da escola primaria; 2) a unificación do persoal docente primario (mestres, profesores, inspectores) como corresponde a unha escola unificada; 3) a creación dunha Facultade de Pedagogía para unha mellor preparación universitaria do maxisterio; 4) maior presenza dos mestres nas reformas educativas e maior capacidade de intervención do Maxisterio na elección dos seus representantes; 5) a adecuada retribución do Maxisterio; 6) outras peticións sobre a localización e a instalación das escolas. Cobraba forza a demanda do carácter universitario dos estudos de Pedagogía, a instancias da Escola Superior do Maxisterio e con razóns que facían referencia ó exemplo doutros países europeos onde as universidades incluían nos seus plans de estudos ‘seccións’ ou ‘cátedras’ de Pedagogía.

A Dirección Xeral de Ensino Superior e Secundario (1925), a reforma do bacharelato (1926) —Plan Callejo—, o Decreto do 19 de maio de 1928 sobre a organización da Universidade —vol-

14 R. D. do 11 de xaneiro de 1907 (Art. 1º), en *Colección Legislativa de España*, t. XXVIII, páxs. 49-57.

15 *Colección Legislativa de España*, t. XXXVII, páxs. 417-420.

16 *Colección Legislativa de España*, t. XXXVII, páxs. 729-732.

vía á luz de autonomía universitaria— enalteceron o nivel científico, económico e cultural da España dos anos vinte<sup>17</sup>.

O afán de reformas propagouse tamén no ensino non oficial. A escola católica española —o novo humanismo pedagóxico cristián— fundamentada polos tratados sistemáticos de pedagogía de, por exemplo, Rufino Blanco ou R. Ruiz Amado, inspirada pola doutrina da encíclica *Divini Illius Magistri* (1929) de Pío XI, e avalada pola experiencia docente dos colexios de institucións e congregacións relixiosas do ensino, sumábase á renovación de métodos e modelos escolares, se ben con suma cautela e discreción (ha citarse o movemento reformista da FAE —Federación de Amigos do Ensino—, 1930). En polos opostos estaban a Escola Moderna, anarquista, de F. Ferrer Guardia, iniciada en 1901; a Escola Nova (1910), socialista, de Núñez de Arenas, as escolas creadas nos centros obreiros socialistas, republicanos, anarquistas...

### C) ESTATISMO DOCENTE (OU ESTATALIZACIÓN DO ENSINO): ESCOLA ÚNICA REPUBLICANA; ESCOLA NACIONAL CATÓLICA FRANQUISTA

Coa Segunda República Española, o Estado asumía o protagonismo na escena cultural e educativa do país,

privilexio, obriga ou dereito que non cederá xa no mínimo ó longo do século XX. A Constitución da República Española (1931) proclamaba (art. 48):

El servicio de la cultura es atribución esencial del Estado, y lo prestará mediante instituciones educativas enlazadas por el sistema de la escuela unificada. La enseñanza primaria será gratuita y obligatoria. Los maestros, profesores y catedráticos de la enseñanza oficial son funcionarios públicos. La libertad de cátedra queda reconocida y garantizada. La República legislará en el sentido de facilitar a los españoles económicamente necesitados el acceso a todos los grados de enseñanza, a fin de que no se hallen condicionados más que por la aptitud y la vocación. La enseñanza será laica, hará del trabajo el eje de su actividad metodológica y se inspirará en ideas de solidaridad humana. Se reconoce a las Iglesias el derecho, sujeto a inspección del Estado, de enseñar sus respectivas doctrinas en sus propios establecimientos.

Na escola única republicana confluíron doutrinas e ensaios varios de distinta orixe e por vías diferentes:

Junto a la influencia de carácter político-constitucional a través de las Constituciones, no sólo europeas, que sirvieron de modelo a la Constitución de la República Española, hay otra de orden histórico-institucional en cuanto que el cambio de una estructura política monárquica a otra de régimen republicano implicaba así mismo una evolución hacia estructuras escolares nuevas con un más acusado sentido social e igualitario. Ambas se complementan con una tercera vía, propiamente pedagógica, promovida por quienes desde un plano

*17 O intervencionismo do Estado no proceso económico español dos anos vinte incrementou a produción nacional e alentou a vida industrial da empresa privada e da pública. O desenvolvemento económico contraeu motivos de prosperidade e aumento do nivel de vida; pero tamén de conflictividade sociolaboral, que non sempre as organizacións sindicais e o recentemente creado Ministerio de Trabajo (1919) puideron solucionar. Tal progreso esixía correspondencia coa instrución pública e, de modo especial, co ensino medio, que debería aten-*

teórico, o práctico, tenían algo que decir sobre educación e instrucción pública<sup>18</sup>.

As influencias da escola única procedían da *Institución Libre de Enseñanza*, a Escola Nova Europea, a Escola Única alemá (*Die Einheitsschule*), a Escola Única Francesa (*L'École Unique*) e a Escola Única do Traballo soviética. Deseñaron a súa noción L. Luzuriaga, M. Domingo, R. Llopis, F. de los Ríos, D. Barnés, F. Sainz, A. Ballesteros, L. Santullano, L. de Zulueta...

A Constitución republicana e o talante humanista de Fernando de los Ríos, que sucedeu a Marcelino Domingo na carteira de Instrucción Pública, mitigaban dalgún xeito o que parecía tomar cariz de radicalidade durante os meses do Goberno Provisional da República. A socialización do ensino, tal como a entendía Fernando de los Ríos, encaixaba co novo réxime democrático. Era a secuencia das súas raíces de formación: o institucionismo de Giner de los Ríos, o neokantismo da Escola de Marburgo —léase ‘pedagogía social’ de Paul Natorp e Hermann Cohen— e o seu propio

humanismo socialista que lle impedía admitir nin a dictadura do proletariado nin, por suposto, a do capital, nin sequera o autoritarismo de calquera partido ou filiación política. O proceso social e o educativo conducen o home á realización ‘do universal humano’, á comunidade. Este camiñar enchoupado de humanismo —de orde xurídica, económica e político/social— dá verdadeiro sentido á vida social e á educación como medio. A escola única —laica e gratuíta— será elemento integrador das diferencias culturais, sociais, relixiosas, mesmo morais, dos españois (o tempo, a historia, demostrarían unha e outra vez, con teimosía, que a escola única non integrou nunca, en por si, tales diferencias; aínda que non poucos políticos e pedagogos se empeñaran no contrario). O Goberno republicano atendeu o bilingüismo na escola, a non obrigatoriedade da instrucción relixiosa nas escolas públicas, a cultura popular, os consellos escolares, a preparación do Maxisterio primario<sup>19</sup>, a Inspección escolar, o ensino de adultos e de párvulos, a coeducación...

*der non tanto á preparación para estudos superiores como á formación cultural e profesional que a nova sociedade demandaba.*

<sup>18</sup> A. Capitán Díaz, *Historia de la Educación en España. II. Pedagogía contemporánea*, Madrid, Dykinson, 1994, páxs. 607 e ss.

<sup>19</sup> O Decreto do 29 de setembro de 1931 dictaba as normas para a preparación do maxisterio primario: formación cultural e científica; formación profesional e pedagóxica; práctica docente. As escolas normais convertíanse en institutos profesionais. Por outro lado, o Decreto do 27 de xaneiro de 1932 creaba a sección de Pedagogía da Facultade de Filosofía e Letras da Universidade de Madrid. A idea viña de anos atrás, inspirada pola ILE e promovida pola cátedra de Pedagogía de M. Bartolomé Cossío na Universidade de Madrid e pola Escola de Estudos Superiores do Maxisterio. No preámbulo do Decreto do 27 de xaneiro sublíñase o interese científico e práctico de todo o que concirne á educación e “la tendencia a que el Magisterio, a la vez que eleva su nivel profesional y económico, ascienda también en capacidad, llegando hasta alcanzar una preparación de carácter universitario” (*Colección Legislativa Española*, t. CXXVIII, páxs. 173-176).

A oscilación pendular da política da República entre o bienio azañista (1931-1933), o bienio radical-cedista (1933-1935) e o período da Fronte Popular (a partir de febreiro de 1936) non modificou o carácter estatal das distintas reformas ou contrarreformas. Ante estes cambios de rumbo puido xurdir a desconfianza de certos grupos de intelectuais e docentes na 'capacidade democrática' dos gobernos republicanos; pero a verdade foi que o pobo non entraba en tales apreciacións cando era patente a melloría da situación escolar, tanto polo aumento de escolas como polas innovacións pedagóxicas e metodolóxicas que se practicaban nas súas aulas.

Co franquismo, a presenza do Estado radicalizouse: educación nacional e educación do Estado identificáronse; patria, nación e Estado conformaron a unidade absoluta, con autoridade omnímoda sobre a sociedade española, de acordo cos principios do Movemento Nacional. Era a consecuencia dunha guerra civil. En educación, a destrución do modelo republicano de escola única e o establecemento da nova escola nacional,

esencialmente católica e patriótica, recreaban os valores cristiáns e tradicionais: contra a escola laica, a escola confesional católica, garante dunha moral cristiá renovada pola doutrina social das últimas encíclicas pontificias (singularmente, a *Divini Illius Magistri* de Pío XI).

O Consello Superior de Investigacións Científicas (1939) asumía as tarefas da Xunta para a Ampliación de Estudos. Creábase o Consello Nacional de Educación (1940) coa función "rigorosamente técnica e asesora" de servir disciplinadamente os altos intereses do Estado en materia de educación. A Lei de organización universitaria (1943) orientábase cara a unha universidade que

enseñe, investigue, eduque y forme profesionalmente a sus alumnos, que goce de una autonomía *relativa* —la Universidad tendrá plenitud de personalidad jurídica en todo lo que no esté limitado por la Ley y siempre dentro del ejercicio de sus funciones universitarias— y de una prudente autonomía financiera, y que acomode sus enseñanzas al dogma, la moral católica y a los principios programáticos del Movimiento<sup>20</sup>.

20 Lei de Ordenación Universitaria, do 29 de xullo de 1943 (BO do 31 de xullo), "La Iglesia católica y la Falange" —comentaba eu en *Historia de la educación en España, II. Pedagogía Contemporánea* (1994), pág. 705— "constituyeron el 'tandem', no siempre armónico, de la determinación del modelo franquista de Universidad: la primera, gracias a los esfuerzos de la ACNP (Asociación Católica Nacional de Propagandistas) y de otros grupos católicos, perfeccionaba su proyecto de Universidad ajustado a la doctrina tradicional —dogma y moral— cristiana de raíces escolásticas —o/y neoescolásticas— y al espíritu de la 'Divini Illius Magistri'; la Falange, a través del SEU, incardinaba su ideal político/social en la organización asistencial al estudiante, en la lectura ideológica de algunas cátedras, en la 'Formación Política'... En este pulso por el control y preeminencia de una u otra en el ámbito universitario tuvo las de ganar casi siempre la Iglesia no tanto en virtud del art. 9º de la Ley de 1943, que reconocía los derechos de la Iglesia para crear centros universitarios, como por el art. 3º de la misma sobre el 'espíritu católico' que tendría que presidir e inspirar la nueva Universidad española".

A escola do nacional-catolicismo consolidábase coa Lei de educación primaria (1945):

La escuela podrá ser, desde ahora, instrumento de la grandeza nacional. Porque los pueblos no son grandes mientras no aprenden a ser libres, y la libertad del hombre debe arrancar del reconocimiento metafísico de su dignidad espiritual... Esta auténtica democracia espiritual, esta idea pura de la igualdad humana ante el mismo destino eterno, que no excluye las sagradas prerrogativas de la libertad ni mucho menos la elevación digna de cada persona sobre las demás por la verdadera aristocracia de la virtud y de la inteligencia, entraña una educación social que ha de partir de la infancia misma<sup>21</sup>.

No haber do primeiro franquismo —e do ministro de Educación, J. Ibáñez Martín— hai que incluír, ademais, a Lei de bases de implantación e regulación do ensino medio e profesional (1949), que deu lugar á nova modalidade de bacharelato dos institutos laborais. A crise do nacional-catolicismo e algúns visos de aperturismo aparecen na Lei de ordenación do ensino medio (1953) e na Lei de formación profesional industrial (1955) durante o ministerio de J. Ruiz Giménez.

## D) TECNOCRATIZACIÓN E CAMBIO SOCIAL

A partir do período político de 1952-57, os proxectos económicos e tecnocráticos do Goberno, que apuntaban posibles cambios sociais, tiveron a súa



*J. Ibáñez Martín por Asorey, 1944.*

*A este ministro débesele a modalidade de bacharelato dos institutos laborais.*

correspondencia na educación nacional. O modelo tecnocrático alixeiraba a carga ideolóxica e política dos principios básicos da instrucción pública. O réxime franquista encontrou o seu recoñecemento internacional polo Concordato coa Santa Sé, o pacto cos Estados Unidos, a admisión na Organización das Nacións Unidas, o ingreso na Organización Mundial da Saúde, na UNESCO..., todo isto nos primeiros anos da década dos cincuenta. A incorporación ó Goberno de

<sup>21</sup> Palabras de J. Ibáñez Martín, ministro de Educación Nacional, na presentación ás Cortes da Lei de educación primaria (17 de xullo de 1945).

políticos como Alberto Ullastres, Laureano López Rodó, Mariano Navarro Rubio... facilitou o Plan de estabilización e outras medidas económicas, que ensaiaban un modelo tecnocrático apropiado á situación española.

A Lei de ensinanza técnica —20 de xullo de 1957—, cando era ministro de Educación nacional Jesús Rubio García-Mina, manifestaba no seu preámbulo:

Un amplo programa de industrialización y una adecuada ordenación económica y social, sitúan a nuestro país en una excepcional coyuntura de evolución y progreso, y exigen, para su realización, el concurso de aquel número de técnicos dotados de la sólida formación profesional que el ejercicio de la moderna tecnología requiere. Ello obliga a revisar la organización y los métodos de enseñanza, con el fin de lograr que un número mayor de técnicos pueda incorporarse en plazo breve a sus puestos de trabajo para rendir allí el máximo esfuerzo al bien común<sup>22</sup>.

De aí, a necesidade de organizar os estudos técnicos “dentro de un sistema coordinado y dinámico” e de articular, académica e administrativamente, os diferentes graos e especialidades das ensinanza técnica. Os graos medio e superior levaron consigo maior accesibilidade destas escolas de alta categoría profesional e social á clase media española. A Xunta de Ensino Técnico (art. 2º, 2), organismo deliberante e consultivo, desempeñaría funcións vitais para o desenvolvemento

tecnolóxico do país, informando sobre os plans de estudo, a metodoloxía, os regulamentos, o recoñecemento de centros non estatais...

Por razóns similares creáronse as universidades laborais, promovidas por José A. Girón de Velasco, ministro de Traballo, que contaron en 1956 co seu *Estatuto*, aprobado conxuntamente por Educación Nacional e Traballo. A Universidade Laboral comprendería as funcións seguintes:

a) formar, educar, adiestrar a la juventud trabajadora en el orden humano, profesional y técnico, a través de los diversos grados docentes; b) enriquecer el espíritu y la dignidad social de los trabajadores adultos y atender a su perfeccionamiento técnico y profesional; c) elevar el nivel cultural, social y de producción en el área en que la Universidad Laboral radique mediante cursos y campañas específicas; d) facilitar a través de un sistema becario, o mediante la creación de instituciones adecuadas, el acceso de los alumnos más capaces o de probada vocación a otros estudios de cualquier jerarquía, bien en establecimientos propios o en aquellos donde se impartan las enseñanzas correspondientes<sup>23</sup>.

A formación era profesional e técnica; a primeira, agropecuaria e industrial; a técnica, a través de catro graos: bacharelato laboral, laboral superior, graduado laboral e estudos superiores laborais. Cos anos, os rexeos duns e mais doutros, a carencia secular de sensibilidade no noso país cara ós problemas do traballador, a condena

<sup>22</sup> Lei do 20 de xullo de 1957 sobre ordenación das ensinanza técnica (BOE do 22 de xullo).

<sup>23</sup> Estatuto de las Universidades Laborales (BOE, 19 de xullo de 1956), Base 3ª.

<sup>24</sup> “La verdadera democratización de la enseñanza” —comentaría anos despois M. Lora Tamayo— “no consiste en un régimen de puerta abierta de Universidades y Escuelas Superiores para una irrupción masiva indis-



‘apriorística’, subxectivista e apaixonada do labor institucional... estimaron á baixa, parcial e inxustamente, os méritos das universidades laborais.

O aperturismo social e o desenvolvemento económico dos anos sesenta foron referencia obrigada dos cambios na educación. A campaña de alfabetización, a partir de 1963/1964, a construción de quince mil escolas no I Plan de Desenvolvemento (1964-1968), a escolaridade obrigatoria ata os catorce anos (Lei do 29 de abril de 1964), a promoción das ensinanzas especiais para alumnos con certas deficiencias, as novas reformas do ensino primario —formación do Maxisterio, acceso ó profesorado estatal, agrupacións escolares, maior asistencia pedagóxica e psicolóxica ó alumno...— marcaban outro estilo, digno e renovador, á educación española. Foi indicio de ‘democratización’<sup>24</sup> da cultura e de promoción social a Lei do 8 de abril de 1967 sobre a unificación do primeiro ciclo do ensino medio; facilitaba o acceso ó bacharelato enarborando o principio de igualdade social e culminaba a tarefa emprendida pola Lei do 14 de abril de 1962, ou Lei de extensión do ensino medio. O I Plan de Desenvolvemento económico e social promoveu a creación de escolas oficiais de formación profesional industrial durante o período correspondente. E a Lei do 29 de

abril de 1964 reordenaba as ensinanzas técnicas de modo que a vía “oficialía industrial/peritaje (ingeniería técnica)/ingeniería superior” inauguraba un novo camiño, sen traumas nin obstáculos graves, estrictamente técnico profesional. Como, por outra banda, se procurou a maior ‘asimilación’ posible —académica, científica, de organización...— entre as escolas superiores técnicas e as universidades (estaba recente a ordenación das facultades universitarias: Lei do 17 de xullo de 1965) con vistas a unificar os estudos superiores, hai que recoñecer que o novo panorama educativo español presentaba a finais dos sesenta visos esperanzados e indicadores dun futuro prometedor.

Ata o ensino recibía o selo tecnolóxico: a metodoloxía escolar, a organización de centros, o discurso curricular, as innovacións por unha mellora cualitativa da educación... foron canles da investigación educativa a través de institutos ou centros específicos como os de orientación pedagóxica (CEP, 1957) ou o de documentación e orientación pedagóxica do ensino primario (CEDODEP, 1958) e, posteriormente, os institutos de ciencias da educación (ICE, 1969), o Centro Nacional de Investigacións para o Desenvolvemento da Educación (CENIDE) na década dos setenta.

*criminada, sino el acceso de todo ciudadano al nivel de enseñanza que, por su capacidad, pueda hacer de él un hombre útil". Política educacional de una etapa, 1962-1968, Madrid, 1974. (Tamén en Arbor, xullo/agosto, 1975).*

<sup>24</sup> Lei 14/1970, do 4 de agosto, xeral de educación e financiamento da reforma educativa (BOE, 6 de agosto de 1970). (Tit. preliminar, art. 1º).

Todo isto preparou o camiño da Lei xeral de educación —Lei Villar— de 1970. Os seus obxectivos anunciáranse en *La educación en España: Bases para una política educativa* (1969), o “Libro Branco” da educación. Representa na historia da educación española o texto legal de mellor acabado pedagóxico, como a LOXSE, do século XX (sobre a primeira pode falar-se da súa transcendencia na reforma educativa do país; da LOXSE, aínda está por ver a súa efectividade). A LXE definía no seu Título preliminar os fins da educación:

1. La formación humana integral, el desarrollo armónico de la personalidad y la preparación para el ejercicio responsable de la libertad, inspirados en el concepto cristiano de la vida y en la tradición y cultura patrias; la integración y promoción social y el fomento del espíritu de convivencia... 2. La adquisición de hábitos de estudio y de trabajo y la capacitación para el ejercicio de actividades profesionales que permitan impulsar y acrecentar el desarrollo social, cultural, científico y económico del país. 3. La incorporación de las peculiaridades regionales, que enriquecen la unidad y el patrimonio cultural de España, así como el fomento del espíritu de comprensión y de cooperación internacional<sup>25</sup>.

Canda a educación preescolar, a xeral básica, o bacharelato e a educación universitaria, ocupaban os seus lugares propios na Lei de 1970 a formación profesional, a educación permanente de adultos, as ensinanzas especializadas, a educación especial... A educación concibíase como un servicio

público; a lei atribuíalle ó Estado a responsabilidade principal da reforma do sistema educativo e a arbitrase de medios e recursos para desfacer a disxuntiva de escola pública e escola privada minimizando as diferencias intra- e extraescolares entre ambas. Pretendía a igualdade de oportunidades —formal e real— e a formación cultural de tódolos cidadáns e rexeitaba calquera tipo de discriminación. A educación permanente deixaba de ser un simple remedio á situación ‘subcultural’ de certos grupos de poboación ou medida ‘subsidiaria’ —xeralmente de signo político— para ser elemento constitutivo do sistema educativo nacional.

#### E) DEMOCRATIZACIÓN DO ENSINO: A EDUCACIÓN, DEREITO FUNDAMENTAL DO CIDADÁN

Cando a democracia española alboreaba coa Constitución de 1978<sup>26</sup> e os gobernos da transición executaban os seus ensaios democráticos, o sistema educativo da Lei xeral de educación (1970) non mostraba a penas fisuras graves ou incompatibilidades cos novos tempos. Sosteno a tese de que a democratización do sistema educativo dos anos oitenta e noventa contou ó seu favor co espírito da reforma educativa da Lei de 1970, alentada polo fondo humanista dunha educación en valores da persoa e polo tecnocratismo que esixía o progreso económico, cultural e social da comunidade; e que a

<sup>26</sup> *Constitución Española, do 27 de decembro de 1978 (BOE n 311.1 do 29).*

tendencia democratizadora na educación, polo tanto, puido levarse a cabo —na medida e grao que se levou— antes ca noutros ámbitos e sectores da política administrativa do Estado.

O artigo 27 da Constitución española proclama unha escola democrática que ten como fin esencial a formación integral da persoa no respecto dos dereitos e deberes fundamentais do individuo e da comunidade, avalada polos principios de igualdade na educación —“todos teñen dereito á educación”— e de liberdade de ensino. O ensino básico é obrigatorio e gratuíto. A formación relixiosa e moral de acordo coas propias conviccións do alumno e da familia é un dereito garantido polos poderes públicos. Recoñécese a entidade e a lexitimidade, administrativa e académica, dos centros non estatais, dentro do respecto ós principios constitucionais. A avaliación do desenvolvemento do sistema educativo e da súa lexitimidade e eficacia é responsabilidade dos poderes públicos. Recoñécese a autonomía das universidades nos termos que a lei estableza.

A Lei Orgánica reguladora do Estatuto de Centros Escolares (LOECE), do 19 de xuño de 1980, foi declarada nalgúns dos seus puntos inconstitucional. Durante as presidenciais de Goberno da UCD de Adolfo Suárez e Leopoldo Calvo Sotelo, os ministros de Educación, Íñigo Cavero, Manuel Otero Novas, Juan Antonio Díaz Ambrona e Federico Mayor Zaragoza, preocupáronse pola constitucionalidade no desenvolvemento da

lexislación educativa. As eleccións de outubro de 1982 déronlle o triunfo ó PSOE. Con Felipe González, presidente do Goberno, José María Maravall emprendeu a reforma educativa, continuada por Javier Solana. A Lei de reforma universitaria (1983), a Lei orgánica reguladora do dereito á educación (LODE, 1985), a Lei de fomento e coordinación xeral da investigación científica e técnica (“Lei da ciencia”) (1986) e a Lei orgánica de ordenación do sistema educativo (LOXSE, 1990) constitúen as catro leis do período socialista. Todas elas, con máis luces ca sombras, ordenan a educación conforme ós principios da Constitución española vixente.

Pero a democratización do ensino non é só declaración de principios, senón tamén, e sobre todo, realidades. Hai que precisar que os fundamentos educativos que a democracia fai seus adquiren un significado propio e, por veces, diferente —aínda que só en matices— do que puideran ter noutro contexto político ou social: nocións como as de ‘igualdade de oportunidades’, ‘gratuidade’, ‘obrigatoriedade’, ‘laicidade’, ‘liberdade’, ‘autonomía’, ‘educación integral’..., tan habituais no discurso pedagóxico do noso tempo, terían que ser reconsideradas —redefinidas— na circunstancia actual da democracia española. A mera análise histórica da escola de hoxe denuncia a persistencia e pechazón de vellas fórmulas e paradigmas que se amosan obsoletos pola súa falta de revisión e inútiles para os novos valores dunha educación democrática: tolerancia, soli-

dariedade, convivencia, igualdade de dereitos, progreso social, participación xusta dos recursos... Estimar que a neutralidade na escola —sexa ideolóxica ou de crenzas, ou ética— laicista e sen referencias a modelos morais, evita enfrontamentos ou diverxencias na comunidade escolar e, polo tanto, coaduxa á vida democrática dun país está resultando ser algo anacrónico e, ó menos, non de todo democrático. En países como Francia, Suíza, Bélxica, Alemaña, Italia, España, os Estados Unidos..., onde a inmigración e a cohabitación de diferentes pobos ou etnias é un feito consubstancial, cada día máis, á propia nación, prescindir da formación moral e relixiosa en xeral está marcando graves fracturas na convivencia; caen agora na conta os políticos e educadores de que os valores de tolerancia, solidariedade, respecto pola diversidade..., é dicir, os estrictamente democráticos, non se acadan pola vía da abstenición ou a ausencia do ámbito escolar senón pola formación consistente daqueles na propia escola.

Algo semellante ocorre coa 'obrigatoriedade', sobre todo da educación secundaria. A ESO (educación secundaria obrigatoria) converteuse en escollo difícil de salvar no desenvolvemento da LOXSE, e isto repercute negativamente no proceso democratizador. Faltaron precisión conceptual, sentido práctico, suficiente asistencia pedagóxica e cobertura financeira. A educación obrigatoria non é a simple adherencia de dous conceptos —educación e obrigatoriedade— senón que

ten significado de seu, con entidade propia constituída pola inherencia conceptual de ámbalas nocións. O ensino obrigatorio confire igualdade cultural sen dar lugar ó 'igualitarismo', uniforme para todos. O uso e o manexo da lingua, o dominio lóxico e simbólico das operacións abstractas, a capacidade creativa e inventiva para saber e vivir... inclúense na virtualidade real da educación obrigatoria, envaece-los estudos das Humanidades, pór fronteiras lingüísticas alí onde por gracia da tradición a cultura bilingüe goza de vizosos recursos, terxiversa-los contidos culturais alegando diferencias nacionalistas, mesmo étnicas... son atrancos á realización democrática do pobo, e sobre todo do pobo común que non conta con elementos de compensación cultural fóra das aulas. Semella que a ESO empobreceu na práctica os contidos de aprendizaxe e rebaixou o nivel de esixencia tanto na expresión oral e escrita coma nas actividades de reflexión e de crítica. Con se-lo ensino primario obrigatorio un parámetro de carácter democrático, a obrigatoriedade do ensino secundario é hoxe nos países desenvolvidos un índice máis significativo e fiable do seu réxime democrático. O Goberno socialista intuía —e atinou nos principios— a necesidade de amplia-lo ensino obrigatorio para a nova democracia española. Sen embargo, o desencontro coa realidade educativa, os desacertos, as carencias e as improvisacións non tardaron en chegar. A estas alturas, non caben posturas radicais sobre LOXSE si ou LOXSE non. A remodelación da

LOXSE será unha tarefa continua, lenta —sen revisionismos radicais nin integristas custe o que custe— que deberá aquilatar cuestións tan vitais para a democracia como a educación en valores e actitudes, o dereito á igualdade e a diversidade na educación, a identificación de instruír e educar, a coparticipación de pais e educadores, a escola como comunidade educativa e social...

A tendencia humanista —ou neohumanista— da educación actual, que quere dar verdadeiro sentido á convivencia democrática, fundaméntase en

aprender a coñecer (ciencia), aprender a facer (traballo); aprender a vivir cos demais (comunidade); aprender a ser (home, persoa). A partir de tales postulados, ás portas do século XXI, a educación dos países democráticos (entre eles España) fórmulase hoxe a cuestión, prospectiva, de se as súas estruturas democráticas nos ámbitos político, económico, administrativo, mesmo cultural, están investidas e alentadas, en realidade, por unha sociedade educada en valores humanos. É o novo horizonte da pedagogía humanista.

