

Fundar la ciudadanía, formar el hombre, construir la democracia. Europa como solución para las escuelas de España

Juan Manuel Fernández Soria

Universitat de València

Resumen

Partiendo del diagnóstico sobre el problema de España y del remedio que ve la solución en Europa, el artículo aborda cuatro búsquedas fundamentales por las naciones europeas, realizadas sobre todo por pensionados de la JAE, relativas a otros tantos problemas españoles. La urgencia de crear nación y de fundar la ciudadanía encontrará respuesta en Francia que ofrece, además, el laicismo escolar como elemento fundador de una y otra. En la busca del hombre muchos son los que dirigen su mirada a Inglaterra donde encuentran, entre otros hallazgos, el prometedor recurso pedagógico del «self-government». La respuesta a la pujante idea de comunidad y preocupación social será descubierta y estudiada en Alemania, que proporciona, además, una atrayente pedagogía humanista y de los valores. Los modos y procedimientos de enseñar la democracia los aporta la Escuela Nueva que hace de la autonomía y de la comunidad los ejes sobre los que pivota el aprendizaje y la práctica de la democracia, solución tenida como definitiva al problema de España. El futuro, entonces aún no escrito, que sigue a la Guerra Civil de 1936, convierte en inconclusas las soluciones aportadas desde Europa a los males de España.

Palabras clave: historia de la educación, influencias europeas en España, Junta para Ampliación de Estudios, ciudadanía, aprendizaje democrático.

Abstract: *Establishing Citizenship, Training the Human Being, Constructing Democracy. Europe as a Solution for Spanish schools*

Taking as the starting point the diagnostic of Spain's problem and the remedy, whose solution seems to be found in Europe, this article approaches four of the fundamental searches

of European nations, most of them carried out by pensioners of the *Junta para Ampliación de Estudios*, JAE (Board for Advanced Studies), which make reference to many other Spanish problems.

The urgency of creating a feeling of nation and establishing citizenship found an appropriate response in France. Moreover, this country provides school laicism as the founder element of both issues. In the search of human beings, many of them have their eyes fixed on England. In this country, they have already found out, among many other things, the promising pedagogical resource based on the «self-government». The response to this forceful idea of community and social worry will be discovered and studied in Germany. Moreover, this country provides an attractive humanist pedagogical model as well as an attractive pedagogy of values.

Progressive Education provides the ways and procedures used for the teaching democracy. This institution considers both autonomy and community as the axis on which the learning and practice of democracy turns. On the other hand, this solution is considered as the definitive one to the problem of Spain. The future, at the time still not written, that follows the Spanish Civil War (1936), turns the solutions coming from Europe to solve the problems of Spain into incomplete ones.

Key words: History of Education, European Influences in Spain, Junta para Ampliación de Estudios, Citizenship, Democratic Learning.

Planteamiento

El «Desastre de 1898», «año terrible» en expresión de Cossío y «abismo de dolor» en otra de Ortega, supuso el empuje decisivo hacia la búsqueda de una solución europea al problema de España. El problema era político y educativo. Es político porque –afirma Ortega en 1910 (1916, p. 87)– España no existe ni como nación ni como comunidad, porque carece de un ideal político en función del cual orientar la transformación de la realidad, porque –coincide Azaña (1911, pp. 22-23) – la política española no tiene una orientación colectiva ni la vida nacional un rumbo general, algo que sólo pueden hacer los «ciudadanos electores», es decir, el pueblo organizado. Esto, para ambos pensadores, exigía implantar la democracia. Y el problema es, además, educativo, porque siendo para Ortega la educación quizá el acto humano por excelencia llamado a «transformar la realidad en el sentido de un ideal», España carece también de un modelo pedagógico por el cual «se logre polarizar al educando en dirección a aquel ideal». España seguirá siendo «un dolor enorme» mientras no deje de ser una excep-

ción entre los países de su entorno y se construya con arreglo a un ideal político y pedagógico. ¿Y dónde se inspirará para lograrlos? Europa es la solución. Porque, como se dijera en la Asamblea Nacional de Productores de 1899, no se trata de inventar lo que otros pueblos ya han descubierto, sino de «hacer lo mismo que hacen las demás naciones» (Giner, 1900, pp. 5-6). Entre ellas Ortega señala a Francia, Inglaterra y Alemania. Y es que Europa ofrece todo aquello que España no tiene, «por eso el camino del dolor a la alegría que recorreremos será, con otro nombre, europeización (...)». Verdaderamente se vio claro desde un principio que España era el problema y Europa la solución» (Ortega, 2004, pp. 87-91 y 102).

El diagnóstico estaba hecho: el dolor de España tiene su origen en haber quedado fuera del movimiento de civilización europea; y el tratamiento que se debía seguir también parecía certero: o España se incorpora a Europa o deja de existir (Azaña, 1911, p. 16). Ésta es la solución que concita mayor unanimidad en las tribunas de progreso. El paso, por su trascendencia quizá decisivo, del dolor a la alegría de España, se da en enero de 1907 con la creación de la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (JAE) que tiene como finalidad promover, entre otros aspectos, el conocimiento en España de las ideas pedagógicas y las experiencias educativas europeas. Aparte de otras enseñanzas, los observadores españoles, muchos de ellos, como reconocerá el lector, pensionados de la JAE, viajan a Francia, Inglaterra y Alemania. Unos advertirán en los fines de la política educativa francesa un particular empeño en hacer nación y crear al ciudadano; a otros no les pasará desapercibido que la educación inglesa responde mejor al ideal de formar hombres; los hay también a quienes Alemania les atrae por su pedagogía cimentadora de la comunidad democrática; en fin, a todos la Escuela Nueva les ofrece ideas y modos para enseñar la democracia. Así pues, crear el ciudadano, formar el hombre, cimentar la comunidad democrática y enseñar la democracia, son respuestas que ofrece Europa como solución al problema de España. Esto es lo que intentarán mostrar las páginas que siguen.

Crear el ciudadano

Que Francia sea el primer destino de esas «legiones» españolas de pedagogos, se puede explicar por razones lingüísticas y de proximidad geográfica, pero también por las soluciones escolares que el país vecino venía aplicando a problemas políticos que España igualmente padecía. Fundar la República francesa como un régimen estable y duradero,

construir la nación sobre bases nuevas y sólidas, es el objetivo básico para cuyo logro se convierten en pieza clave la educación en general y el laicismo escolar en particular.

La educación se sitúa en el centro mismo de la ciudadanía republicana aglutinando a los ciudadanos en torno a la República y actuando a modo de cemento que los adhiere a ella cimentándola. Por eso la escuela deviene en nacional y la educación en un acto de nación propio de la sociedad civil soberana en beneficio de la emancipación del pueblo y de la refacción del nuevo hombre republicano. Pero la escuela no puede ser nacional, es decir, de todos, si no se fundamenta en la secularización, entendida tanto como delimitación de competencias entre el Estado y la Iglesia cuanto como la no aceptación de que ésta eduque en principios contrarios al espíritu moderno en los que se quería fundar la unidad nacional; un deseo y una preocupación que están en la base de la política laicista del ministro de Instrucción pública, Jules Ferry.

El laicismo escolar es, en efecto, el fundamento y sostén de una República moderna, libre y soberana, a cuya instauración aparece estrechamente ligado. No en vano la escuela laica se presenta como factor determinante en la formación de *un* pueblo mayor de edad, que exige gobernar por sí mismo sus propios asuntos, y capaz de sostener la República, también una, es decir, cohesionada y sin divisiones. Unidad de pueblo e indivisibilidad de la República que explicarán la substitución de la enseñanza religiosa por la instrucción moral y cívica en los programas oficiales de las escuelas francesas, lo que nos remite a la necesidad de una educación moral laica en su sentido etimológico, es decir, popular, válida y comprensible para todos y necesariamente democrática, una moral que está «congénitamente ligada a la fundación de la República» (Loeffel, 2000, pp. 33-34), por cuanto que es patrimonio común de todos, que acoge los valores de todos, los valores republicanos, sin particularismos de ninguna especie. Ésta es la exigencia para construir la ciudadanía republicana. Distinguiendo la instrucción religiosa, perteneciente a la familia y a la Iglesia, y la instrucción moral y cívica, propia de la escuela, se ha querido no sólo separar el ámbito particular de las creencias del ámbito de los conocimientos, que es común e indispensable a todos, sino también, en palabras de Jules Ferry (1883, p. 338), afirmar «la voluntad de fundar entre nosotros una educación nacional y de fundarla en nociones de deber y de derecho», verdades que nadie puede ignorar por ser conocimientos necesarios a todos, argumento que repite Nicolás Salmerón en 1895 en el Parlamento.

Y ¿cuáles son esos conocimientos que constituyen el objeto de la instrucción cívica en las escuelas francesas, llamada a ser el cemento que cohesionen y una a la nación? Los

padres de la política educativa de la III República francesa responden diciendo que es la moral laica, la moral común a todas las personas de buena voluntad, la moral universal, independiente de todo credo, la moral práctica, la moral de nuestros padres y nuestras madres, la moral usual, fruto de la civilización y patrimonio de la humanidad, o sea, para Ferry (1883, p. 339), la moral sin epítetos, la que contiene los valores republicanos, comunes a todos, que casi podríamos sintetizar en la moral del deber y de la responsabilidad (moral ética) y en las exigencias de la sociedad democrática (moral política) (Buisson, 1901, p. 464); el respeto y el amor a la humanidad, la tolerancia, «que es una aplicación de la fraternidad, la obediencia a las mismas leyes, la cualidad de ser hijos de un mismo país, el conjunto de recuerdos y de esperanzas de donde extrae su pujanza el amor a la patria, el deber hacia Francia» (Lavissee, 1907, p. 120). Ésta es la moral y cívica que une y no separa, y por eso es la llamada a construir la nación. Ante los ojos de los republicanos del XIX –señala Déloye (1994, p. 13)– «la solidez del régimen republicano en Francia pasa por la instauración de una instrucción cívica laica capaz de formar a la vez a los electores que reclama el sufragio universal y a los ciudadanos que la República espera gobernar».

El énfasis puesto en crear nación quizá explique –como sucederá luego con la República española– que la enseñanza de la moral individual, social y cívica, en las escuelas francesas no sólo apele al sentimiento, sino también a la razón, lo que exige una enseñanza metódica y reflexiva sobre los motivos y los conocimientos que han de guiar la conducta personal, social y ciudadana. Claro que su enseñanza debe ser «como una atmósfera invisible y penetrante» (Pécaut, 1906, p. 184), una experiencia directa en la que participe el escolar, pero sin que ello excluya la presencia de un curso de moral en el horario de la escuela; ignorar el deber es inmoral, dice Compayré (1908, p. 273), por lo que su estudio es indispensable.

Ésta es la solución que ofrece Francia a los españoles que buscan en Europa el remedio a una situación invertebrada que hacía imposible aunarse en torno a un proyecto común. Fue para muchos el ejemplo que se debía seguir ante la urgencia de transformar el Estado haciéndolo fuerte, eficaz, soberano e independiente, capaz, como quería Azaña (1911, pp. 32 y 34), de restaurar el cuerpo y el espíritu de la nación, único modo de propagar los bienes de la cultura, de dignificar a los hombres, de nivelar la sociedad, sin lo cual España estaría perdida y acabada. Francia muestra la importancia de la educación cívico-política en la formación del ciudadano y en la moralización política en la que debía intervenir el Estado, marcando la distinción entre educación religiosa y educación para los asuntos civiles. Francia, en fin, da respuesta al deseo de los liberales españoles de convertir la educación nacional no sólo en el nuevo factor de cohesión social que substituyera en ese papel a la

Iglesia Católica, sino también en agente de unificación del espíritu nacional (Labra, 1902, pp. 87 y 162).

No obstante, la propuesta francesa es recibida en España de forma dispar. Compartiendo el parecer de Giner (1882, p. 174), contrario al laicismo escolar de Ferry en el que veía mucho de sectarismo y, por ello, de obstáculo a la neutralidad de la escuela, observadores tan cualificados como José Del Perojo, le manifiestan también su desagrado. Éste, comisionado por el Ministerio de Instrucción Pública, a propuesta de la JAE, para representar a España en el Primer Congreso Internacional de Educación Moral celebrado en Londres en 1908, aunque defensor de la moral independiente, critica con dureza la escuela laica de Ferry por creer que impide la educación del sentimiento religioso (Del Perojo, 1907, pp. 195-205), sentimiento de un ideal infinito que sí contemplaba Buisson en su concepto de laicismo escolar, lo que le atrajo las simpatías de los partidarios de la neutralidad confesional pero no de la religiosa. Sin embargo, al mismo tiempo, las lecciones de Durkheim, uno de los apóstoles de la moral laica, sobre «La educación moral en la escuela primaria» justifican la beca de la JAE concedida a Virgilio Hueso (1916, pp. 1-56).

Participando también de la doctrina krausista, y gineriana, de la armonía, la pacificación y la cohesión social, que pondría en peligro una educación moral entregada a las Iglesias, hay quienes querrán un Estado laico que no abdique su responsabilidad en esa formación. Entre éstos figuran buena parte de los que se adscriben al republicanismo español -incluidos los institucionistas afiliados a esta idea-, a quienes el radicalismo francés de Ferry les proporciona la imagen de un Estado interventor en educación, paternalista y proveedor de la instrucción necesaria para rescatar al pueblo de la ignorancia y remover los obstáculos que la religión pone a su emancipación; de ahí que su concepción educativa y cultural sea ante todo laica, como la sociedad a la que aspiran. Así, Gumersindo de Azcárate (1903, p.71) comparte el razonamiento del ministro Guizot de que el Estado debe ser laico «para dejar a salvo todas las libertades que hemos conquistado». Y Segismundo Moret distingue en 1908 entre educación religiosa y educación para formar ciudadanos de los que tan necesitado está el Estado (Moret, 1909, pp. 27-28), una opinión que comparte Canalejas cuando en sus discursos tiene presente el proceso secularizador francés. Y en 1912 se funda el partido Republicano Reformista para, entre otros objetivos, lograr la secularización del Estado, la modernización nacional y la neutralidad escolar. Pero será a partir de 1931 cuando esta influencia sea más notoria, quizá porque entonces preocupan los mismos problemas que cincuenta años antes se planteara en el país vecino su Tercera República. ¿Será necesario recordar el sen-

tido de las palabras de Azaña cuando dijo que España había dejado de ser católica? Con ellas expresó lo mismo que Ferry: que eso era una cuestión de salud pública, porque la transformación de la sociedad, la instauración de una verdadera conciencia nacional, la creación de la nación, no sería posible sin depositar la educación bajo la única competencia del Estado.

Son muchos los pedagogos pro republicanos, y en su mayoría con beca de la JAE para viajar a Europa y particularmente a Francia, los que se hacen eco del laicismo escolar galo. Y lo mismo que allí, aquí también se entiende, como hace Antonio Ballesteros (1932, p. 524), que lo laico es signo de liberación y que significa la escuela de todos y para todos, que lo laico no pertenece a la Iglesia sino a todos y que, en consecuencia, la moral laica, como dice Rodolfo Llopis en 1932 (1936, p. 28), «se basa en la moral antigua y también en la actual, en lo que se refiere a los valores eternos y humanos». Opinión que comparte el influyente maestro Raimundo Torroja cuando sostiene que independientemente de la creencia que cada uno profese a título individual, hay algo que une a todos los hombres: un «profundo sentido humano y ético», un «fondo moral» imperecedero; y esto es lo que se ha de enseñar en la escuela en tanto que depositaria de la confianza de todos los ciudadanos: la «ética común» (Torroja, 1932, p. 446), ese «fondo común de moralidad, de profunda emoción moral» que constituyen las normas que permiten la convivencia de gentes dispares en ideas y creencias, ese «cuadro común de imperativos éticos» que posibilitan que un librepensador y un creyente puedan convivir y contribuir a la realización conjunta de los fines sociales; la máxima no puede ser otra que ésta: «Para todos, aquello que nos une; para cada uno, además, aquello que nos separa» (Torroja, 1935, pp. 385-386). Resuena aquí el magisterio de Giner cuando a la pregunta sobre cuál sería la moral común asumible por todos para ser enseñada en las escuelas, responde que debería ser aquello sobre lo que no hubiera discusión posible porque fuera aceptado por todos los hombres de bien, por todos los partidos políticos y todas las confesiones religiosas: la moral natural que tiene mucho que ver con la máxima de vivir honradamente (Giner, 1882, pp. 173-174 y pp. 191-193). La observancia de esta exigencia es requisito para la libertad. Y el maestro requerido para darle cumplimiento precisa del «tacto exquisito» (Torroja, 1935, p. 73) que Ferry aconsejó a los maestros en su famosa «Carta» de 1883. Eso es necesario para una República que necesita ciudadanos con «una conciencia liberada» (Llopis, 1936, p. 30), una conciencia autónoma, que pueda gobernarse por sí misma. Una conciencia así es la indicada para crear y sostener la democracia (Comas, 1932, p. 271), para fundar y sustentar la nación.

Formar el hombre

«Se busca al hombre». Fue una de las exigencias de Ortega (1916, p. 91) en su ya aludida conferencia de 1910. Fue también, desde mucho antes, y lo siguió siendo hasta su desaparición, el empeño de la ILE. En la búsqueda de un ideal de hombre para las escuelas de España la mirada se dirige a Inglaterra. En ella ven el ejemplo que hay que seguir quienes inquieren la formación del individuo más que la del ciudadano, y quienes desean el protagonismo educador de la sociedad antes que el del Estado. Como ya había descrito en 1896 Edmond Demolins en su libro *À quoi tient la supériorité des Anglo-Saxons*, el sistema educativo francés, propio de una sociedad de formación estatal-comunal, sirve para formar ciudadanos, funcionarios y soldados, y como servidores de la gran comunidad pública –la nación– son formados de manera centralizada y uniforme, deseosos de ocupar un empleo público y, por ello, preparados para obedecer. De ahí que el sistema educativo francés esté incapacitado para formar hombres, cuya individualidad ha de anteponerse a la comunidad y la independencia de su vida privada ser preferida a la ambición política. Eso sólo es posible en países como Inglaterra, sociedad de formación individualista, donde el individuo no está al servicio de la patria, sino ésta al servicio de aquél, en la que prima la formación del carácter, el desarrollo de la capacidad de iniciativa, la independencia lograda a través del esfuerzo propio sin depender de otros, en definitiva, la formación de hombres capaces de desenvolverse por sí mismos en todas las dificultades y contingencias de la vida real.

Demolins señala las virtudes propias del *self-mademan*, del *struggleforlife*, de la *self-realization*, del *self-government*, del *gentleman*, tipos y cualidades de la formación inglesa del hombre que atraen a muchos de nuestros pedagogos viajeros, la mayoría recordémoslo, simpatizantes de la ILE –pero no sólo a ellos– que suelen destacar en sus observaciones y memorias de pensionados la no intervención del Estado en educación, una práctica acorde con el liberalismo e individualismo propio del pueblo inglés y con su tradicional inclinación hacia las doctrinas evolucionistas que le hacen poco partidario de intervenciones externas. Esta peculiaridad favorece la ausencia de conflicto religioso en las escuelas, atenúa el compromiso de la educación cívica y propicia la necesidad de formar el carácter para aprender a dominar el medio en constante proceso evolutivo.

No es concebible en Inglaterra una instrucción sectaria o confesional. La liberalidad y tolerancia inglesa, unida a la relativa abstención del Estado en la enseñanza, explican la inexistencia de una escuela laica y, por tanto, de conflicto religioso al modo de Francia. La religión es algo íntimo, interior, que no afecta a la vida pública ni influye en la ley, «es elemento estético, cosa de sentimiento», dice José Castillejo (1930, p. 56). La complejidad

social inglesa impide que se haga del credo religioso un elemento de división. El Estado, apoyado por el sentido de respeto y de tolerancia social, impuso a todas las escuelas la cláusula de conciencia haciendo voluntaria la enseñanza religiosa. Inglaterra, de este modo, no sólo protege en sus escuelas el respeto a las conciencias sino que sigue una fórmula no confesional, *unsectarian, undenominational, interconfesional*,¹ «que se aproxima cada vez más a la neutralidad, o cuando menos, a una moral humanitarista inspirada en ejemplos históricos tomados de la Biblia» (Castillejo, 1930, p. 325).

El carácter interconfesional de su enseñanza atrajo a significados educadores españoles, especialmente afectos a la ILE, a quienes también agradaba que Inglaterra no hiciera de la educación un instrumento del Estado, sino que la pusiera al servicio del desarrollo individual. El presidente de la sección de educación de la Asociación Británica, cuyas palabras significativamente acoge el *BILE*, señala este último objetivo como requisito para el progreso saludable en las naciones: «La función propia de la escuela elemental es algo más que proteger al Estado contra el peligro claro del populacho ignorante, o “educar nuestros amos” en los rudimentos de la ciudadanía» (Nunn, 1923, p. 330). Aunque el genio nacional es expresión del carácter de sus ciudadanos, y a pesar de que la educación inglesa enseña el conocimiento y la historia del propio país, sin embargo, y a diferencia de Francia, la educación cívica, por eficacia y buen gusto, no se detiene en «pomposas lecciones de patriotismo», ni persigue nunca «hacer a los hombres instrumentos al servicio del Estado» (Castillejo, 1930, p. 104). Formar nacionales al modo de Francia no está, ciertamente, entre los fines de la educación inglesa, ni, por ello, el maestro se convierte en un servidor del Gobierno «como lo es cualquier maestro francés o alemán» (Myers, 1908, p. 233), pero su diseño, concebido para los «aventajados» (Castillejo, 1930, pp. 116-119), le confiere una potencial capacidad en la formación de minorías selectas, cualidad tan del gusto de la pedagogía institucionista, y también jesuítica, que no pasa desapercibida a los responsables de la segunda edición (1925) de la *Historia de la Educación y de la Pedagogía* del jesuita Ruiz Amado, que advierten que la juventud que estudia en Oxford y Cambridge, en contraste con la que se forma en las Universidades de Francia y Alemania, sale preparada «para tratar con hombres y gobernarlos». El ideal educativo inglés, más atento sobre todo a la formación del carácter individual, sustenta buena parte de las preferencias de los pedagogos españoles que visitan las islas británicas en busca de soluciones.

¹⁾ Así, por ejemplo, en las escuelas del *Council* de Manchester todos los niños cuyos padres no se oponen a que sean instruidos en la religión, reciben, bien al inicio o al final del horario escolar, un programa conjunto de enseñanza religiosa para niños de las Iglesias anglicana, católica, hebrea, disidentes protestantes, del que se realiza una vez al año un examen sin que intervengan los Inspectores del Gobierno (García del Real, 1909, p. 155).

La inclinación inglesa hacia las doctrinas evolucionistas y su confianza en la condición hereditaria y en el medio ambiente, hacen que su pedagogía tienda a dar una formación que ayude a dominar el medio, un objetivo al que sirve bien la forja de un carácter recio y firme y el endurecimiento del cuerpo (Castillejo, 1930, p. 94). Para ello la educación inglesa propone un ideal, consistente en el logro del *self-mademan*, hombre capaz de hacerse a sí mismo, de convertirse en «artesano de su fortuna» (Gizicki, 1903, p. 331); del *struggleforlife*, individuo autosuficiente que confía en su propia iniciativa, en su esfuerzo personal y en el fruto de su trabajo, que no depende de otros y que puede bastarse a sí mismo para organizar su vida y labrar su futuro; de la *self-realisation*, del desarrollo de la personalidad individual, del desenvolvimiento de su individualidad; y del ideal del «*self-government*» que, en observación de Baldwin, expresa un principio psicológico (dominio de sí mismo) y otro político (autonomía democrática) como corresponde al doble sentido que ese concepto tiene en inglés (Dumonchel, s.a., p. 45). Estas cualidades se desarrollan haciendo valer el ideal educativo británico que define Castillejo (1930, p. 120) como un compendio de disciplina intelectual, educación moral, cultivo del gusto estético, cuidado del cuerpo, formación del carácter, preparación para las funciones económicas y los problemas de la vida social propia de una democracia. A lo que, como señala García del Real (1909, pp. 173-174) tras su viaje a la exposición franco-británica de Londres de 1908, se ha de unir el ejemplo de los maestros y el valor corporativo de la escuela, especialmente el que se plasma en el campo de juegos donde se entrena la nobleza, la lealtad y el sentido del honor, tan valiosos para su vida de adulto.

Sobre el valor del ejemplo, llama la atención Martín Navarro Flores (1909, p. 338) en su memoria a la JAE, tras observar en su estancia en la Exposición de Londres el escaso material existente sobre las actividades y ejercicios de educación moral realizado por los alumnos ingleses en contraste con la abundancia de textos y cuadernos con que ilustran su tarea en ese sentido las escuelas francesas. Más que libros, textos, programas y *syllabus*, lo que importa es la personalidad del maestro de la que depende en buena medida el «tono de la vida escolar» y la formación del sentido ético de los estudiantes. Esto es, en su opinión, lo que «nosotros, los españoles, debemos aprender de la escuela inglesa» (Navarro Flores, 1909, p. 336). No sólo eso, el deseo de imitar la educación inglesa abarca también al del lugar privilegiado que ocupan en su programa escolar los juegos y deportes, actividades éstas que combinan el respeto a la iniciativa personal donde se realza el valor del individuo, con el entrenamiento en la unidad social en cuanto que son «la escuela de una honorabilidad especial, que consiste en levantar al contrario hasta nuestro propio nivel y tratar al enemigo como a un prójimo, honorabilidad que en inglés se designa con la fórmula de “jugar limpio”» (Castillejo, 1930, pp. 105-106). Junto

a las cualidades señaladas, son base imprescindible del ideal educativo inglés la decencia, el buen gusto, los modales, las buenas maneras -*Manners make the man* («los modales hacen al hombre») es el lema del Winchester College-, esa forma de «ser y de conducirse en todos los momentos de su vida, como un perfecto *gentleman*, como un caballero», prototipo del hombre inglés que, en opinión de Martín Navarro (1909, p. 334), no se ha quedado en patrimonio de las escuelas aristocráticas sino que, por imitación, ha hecho suyo toda la sociedad inglesa, un arquetipo que para César Silió (1914, p. 59) constituye «el tipo supremo de ciudadano», y que, en opinión de Castillejo (1930, p. 101), refuerza el ideal moral que es lo que hace al hombre.

La proximidad de la solución inglesa con las ideas pedagógicas de la ILE la hacen especialmente atractiva para ésta y sus simpatizantes, aunque también los hubo desencantados por la escasa originalidad de sus orientaciones pedagógicas, métodos y procedimientos educativos (García del Real, 1909, p. 197). Con todo, son más los institucionistas que le muestran su admiración, como Navarro Flores (1909, p. 333) que sostiene que la ILE es la única entidad educativa española con «un sentido análogo, a su modo, al de Inglaterra», especialmente en lo tocante a la formación del carácter y a la educación moral; o como Castillejo, que tiene a Inglaterra por maestra de vida al tiempo que la considera la cara de la nueva educación, opinión que comparte María de Maeztu (1909, p. 294) cuando cree que Francia es el ocaso e Inglaterra la aurora de la nueva pedagogía. El interés por el sistema educativo inglés se acrecienta en la pedagoga vasca al sentirse preocupada por la necesidad que a su entender tiene España de caracteres firmes, viendo la solución a esta carencia en Inglaterra, como lo expresa en la memoria justificativa «Formación del carácter por la educación en las escuelas de Inglaterra» que propone a la JAE en 1907 para estudiar las escuelas inglesas. Giner (1927, p. 235), antes que estos seguidores suyos, ya advirtió las bondades de la educación inglesa, de modo tal que las desea ver elevadas a la categoría de «patrimonio común de la educación fundamental de todos».

Construir la comunidad

Decíamos al inicio que el principal problema de España era su inexistencia como nación y como comunidad, y su carencia de una orientación política de base democrática. En 1910 y 1911, Azaña y Ortega denuncian ese problema en sendas conferencias. El primero exige para la salvación del país un pueblo organizado democrática-

mente (Azaña, 1911, p. 28). El segundo sentencia, recordando a Natorp, que «el individuo aislado no puede ser hombre», que «sólo existe real y concretamente la comunidad, la muchedumbre de individuos influyéndose mutuamente» (Ortega y Gasset, 1916, p. 95). Para uno y otro, la orientación de la vida nacional tenía que dejar de ser algo individual y caminar en una nueva dirección, la que marca la política protagonizada por la comunidad, por el pueblo organizado, por la democracia: «la España del futuro», concluye Ortega, «ha de ser esto: comunidad, o no será. Un pueblo (...) es un cuerpo innumerable dotado de una única alma. Democracia». España ha de ser comunidad democrática, y serlo de acuerdo con «la tradición que nos propone Europa» (Ortega y Gasset, 1916, p. 102). Y ésta es la propuesta que ofrece Alemania a nuestros pedagogos viajeros.

En busca de comunidad nacional dirigió su mirada al país germano Del Perojo, fijándola en los *Discursos a la nación alemana* de Fichte, de los cuales da a conocer una selección en 1907. No le parece quimérico afirmar que existe un «paralelo» «entre la Prusia de 1806 y la España de 1900 y 1906, en lo que se refiere a la muy semejante depresión que en el alma nacional sufren, la crisis moral y cívica que atraviesan», llamando a aplicar, en consecuencia, remedios de salvación nacional como los empleados en Prusia, «espejo de la España de estos días» (Del Perojo, J., 1907, I y 16). Sabemos bien que el autor de los Discursos pretendió crear un Estado nacional y corporativo en el que todos los alemanes, transmutada su condición de súbditos en la de ciudadanos, estuvieran animados por el mismo interés y poseídos de una misma moral que les llevara a conseguir una comunidad independiente en la que todos colaboraran en favor del bienestar colectivo. El pedagogismo estatalista de Fichte, que sedujo en medios progresistas españoles,² lo retoman pensadores alemanes del primer tercio del XX cuyas enseñanzas buscan y reciben figuras de la talla de Ortega y Gasset, Fernando de los Ríos, Lorenzo Luzuriaga y María de Maeztu, entre otras, a quienes atrae de manera singular la idea de comunidad democrática tan presente, por ejemplo, en Natorp y Kerschensteiner.

Sabemos que Natorp considera al hombre principalmente en su dimensión social, inserto en la comunidad en la que se educa. Sin la comunidad el hombre no es tal, ni fuera de ella desarrollaría ninguna de las percepciones propias del ser humano: «el hombre es hombre sólo en la comunidad humana y mediante participación en ella»

² No fue casualidad que la *Revista de Pedagogía* reprodujera en el número 168 de diciembre de 1935, bajo el rótulo «La educación por el Estado», parte de los Discursos de Fichte, ni que la editorial de esa misma revista publicara en 1931 una antología de los escritos del filósofo alemán a cargo de Joaquín Xiráu. Antes, Rafael Altamira había traducido y prologado en 1899 para la madrileña *La España Moderna* los *Discursos a la nación alemana: regeneración y educación de la Alemania moderna*.

(Natorp, 1913, p. 111). Importa mucho que la escuela, comunidad intermedia entre la familiar y la racional de los adultos, esté organizada de modo que prepare para la vida de la comunidad ciudadana, de la que es «imagen abreviada»; para conseguirlo debe actuar como una asociación de igualdad plena, fundada en el compañerismo natural y dispensar una educación común; así procurará el surgimiento del sentido cívico y del sentimiento de la patria (Natorp, 195, pp. 103-104). Impulsar la comunidad, y hacer que tome conciencia de su libertad, se convierte, indudablemente, en la razón de ser de la pedagogía social. Por otra parte, esa misma dimensión ético-social y comunitaria de Natorp le lleva a fecundar la idea de una escuela general, común, que evite la segregación social temprana en el acceso a la educación; una escuela (embrión de la escuela unificada) capaz de forjar un auténtico espíritu nacional. Se comprende fácilmente que esta idea fuera del agrado de quienes en España sentían que de algún modo les competía hacer nación precisamente en un momento en el que, tanto el nacionalismo español como el periférico, estaban tan necesitados de ella. Natorp y Hermann Cohen, figuras descolantes del neokantismo de Margburgo –inclinado al socialismo–, ofrecían además la posibilidad de conjugar hombre y sociedad, socialismo e individuo, permitiendo un socialismo humanista, contrario a la lucha de clases y a la dictadura del proletariado, decidido defensor de la democracia como medio de transformación social, y firme creyente en la educación como vía para modificar las conciencias. En ese socialismo de concordia, que une a Kant (la ética) con Marx (la economía), se sintieron cómodos institucionistas como Fernando de los Ríos, María de Maeztu o Lorenzo Luzuriaga (Zapatero, 1974). Ese socialismo «a la europea, o mejor aún, a la inglesa», - como señala Virgilio Zapatero (1974, p. 36)- es el que el Ortega joven contempla en su famosa conferencia «La pedagogía social como programa político», socialismo que conoce y aprende también Fernando de los Ríos (1911) con el profesor de Marburgo, y María de Maeztu que estudia igualmente con Natorp y Cohen a instancias del filósofo madrileño, y Viqueira, y tantos otros que hacen posible la recepción en España de la idea de la comunidad democrática y de la pedagogía social como su instrumento.

La idea de comunidad ocupa también el eje central de la pedagogía de Weimar, concretamente de Kerschensteiner, al que estudian y traducen especialmente Luzuriaga y Sánchez Sarto y al que acogen con generosidad las páginas de la también influyente Revista de Pedagogía. Los tres ejes de la pedagogía del pensador múnichés –la escuela del trabajo, la formación profesional y la educación cívica– sirven a la noción de comunidad moral activa que constituye el fin de la escuela. La escuela del trabajo permite iniciar al alumno en la noción de los valores (conservación de la vida física, cooperación social, autonomía individual y del grupo, etc.), un universo

axiológico al que no es posible acceder si no es dentro de la sociedad. De tal modo que el perfeccionamiento y la plenitud moral de la personalidad individual están en función del perfeccionamiento y de la plenitud moral de la comunidad. La escuela pública está llamada a ayudar al individuo a desarrollar una profesión en el organismo social que realizará no sólo en beneficio propio sino también en interés del Estado, y a desplegar en el alumno la idea de que con su trabajo profesional contribuirá a su propia mejora pero que también favorecerá el progreso del Estado, al que pertenece, en su objetivo de convertirse en «ideal de la comunidad moral» (Kerschensteiner, 1928, pp. 39-40, p. 105). Ese ideal es la misión que encomienda a la educación cívica, que habrá de habituar a los escolares a sentir como un deber contribuir al adelanto moral de la sociedad, despertar en ellos el interés y la responsabilidad por el trabajo colectivo, base de las libertades del Estado moderno, y procurar que interioricen conscientemente el aprecio por la sociedad estatal con las mutuas relaciones que ligan a los ciudadanos. Se ve bien que el fin de la educación cívica es la realización del bien moral supremo que reside en lograr convertir la comunidad moral en un ideal nacional, o sea, el ideal de un Estado culto y jurídico que se alcanza cuando la comunidad regula sus relaciones de acuerdo con la justicia y la equidad sin que medie ningún poder coercitivo. Si ser ciudadano significa servir a una idea moral supraindividual –la comunidad social–, educar cívicamente es educar en los valores de esa suprema idea moral, con lo que la educación cívica tiene como finalidad doblegar el egoísmo de la voluntad individual y albergar las virtudes de sacrificio y abnegación, valores encerrados todos en el trabajo escolar rectamente comprendido y organizado, para lo cual la escuela no puede ser una preparación para la vida social, sino convertirse en la misma vida social y organizarse de forma tal que propicie su autonomía y el autogobierno de los escolares (Kerschensteiner, 1934, pp. 60-61, pp. 67-69 y 77).³

Hemos abundado en el pensamiento de Kerschenteiner porque representa la corriente comunitaria decisiva para la enseñanza y la práctica escolar de la comunidad democrática que enfatiza la dimensión ciudadana del hombre, lo que provocará en España reacciones opuestas, aunque en momentos con diferentes necesidades políticas y educativas. Por un lado, el otro defensor de la idea de comunidad natorpiana, el joven Ortega, repara en el sometimiento del individuo a la sociedad

³ También Spranger, con quien estudia uno de los becados de la JAE, Juan Roura y Parella, entiende que al pueblo –en cuya vida la pedagogía tiene su origen– y a sus ideales se han de supeditar los demás, ya sean individuales o del grupo. En la escuela –comunidad educativa– se han de vivir estos valores ideales «que son los hilos conductores del genio del pueblo» (Roura y Parella, 1935, p. 28).

presente en el pedagogo muniqués, subordinación que rechaza en 1923 en su *Pedagogía y anacronismo* entendiendo que el fin de la educación del hombre no puede quedar reducido a la formación del ciudadano; ni siquiera admite que ante «el carácter cósmico de la historia y del hombre» sea «el enteco atributo de la ciudadanía» lo más valioso; de ahí que concluya que «quien pese bien el sentido de las palabras “educación del hombre” no puede menos de soltar una carcajada cuando lee que el *fin* de la educación, nada menos que el *fin*, es educar ciudadanos» (Ortega y Gasset, 1923, p. 2). Domingo Barnés, dos años más tarde, en la más pura tradición institucionista de formar al hombre para ser hombre, se pronuncia también contra la educación social que pretende adaptar al hombre a un tipo de sociedad determinado; argumentará que la vida ofrecerá al niño múltiples ocasiones para obrar en beneficio de la sociedad y no sólo como sujeto con derecho a voto y con la obligación de acatar las leyes; «un ciudadano es algo más que un miembro devoto y consciente de la sociedad» –dirá–, por lo que necesita una educación más amplia e integral en la que ninguna de sus partes sufra menoscabo respecto a las demás: «En suma: en éste como en los demás aspectos de la educación, tenemos que preocuparnos del sujeto más que de la conducta, del órgano más que de la función» (Barnés, 1925, p. 177).

Pero, por otro lado, la construcción de la comunidad democrática encuentra seguidores entre pedagogos que más tarde trabajarían estrechamente con la República. Es el caso del que fuera con ella inspector general de enseñanza primaria, Fernando Sainz, quien en 1927 observa los estrechos vínculos existentes entre la libertad y la comunidad, haciendo la primera posible la segunda y actuando ésta como garante de aquélla, binomio especial y necesariamente conjugable en la comunidad escolar (Sainz, 1927, p. 514). Más tarde, ya instaurada la República, un momento en el que España estaba menos preocupada por la cuestión del liberalismo frente al socialismo –que tanto inquietaba a Ortega– que por la necesidad de asentar el nuevo régimen en sólidos fundamentos democráticos, la búsqueda y práctica del sentido social será una exigencia que, sin embargo, no relega el yo individual. La participación activa en la vida social de la escuela en la que el niño interviene con derechos y deberes de plena ciudadanía, se lleva a cabo a través del trabajo escolar, de la intervención en cooperativas y mutualidades escolares, etc., medios por los que el escolar va adquiriendo el «sentido social», un fin al que ayuda también el estudio de las materias del programa escolar, particularmente la enseñanza directa del civismo (Vega y Relea, 1936, pp. 150-160). Esto nos conduce a las formas de enseñar la democracia, que, como hemos dicho, se basan en la idea de comunidad.

Enseñar la democracia

Indudablemente, tanto el laicismo escolar como la escuela unificada -que llamaron la atención de pedagogos españoles en su vistas por Europa (Luzuriaga, Llopis...)- constituyen dos modos esenciales de propiciar la democracia escolar y social por sus potencialidades cohesivas y propiciadoras de la igualdad. Recordemos lo dicho sobre la necesidad de enseñar la moral común, superadora de la moral religiosa, como factor de unión social y nacional, y las ideas de Natorp y Kerschensteiner sobre el alcance democrático de la escuela unificada. Pero no nos referiremos a ellas en relación a este asunto, aunque sí deben quedar aquí consignadas. Sí nos detendremos algo más en las concepciones pedagógicas y procedimientos educativos generadores de actitudes escolares democráticas, soluciones europeas al aprendizaje cívico.

En el Primer Congreso Internacional de Educación Moral, al que acuden seguidores de la Escuela Nueva, se discutieron las ventajas del *self-government* para la mejora individual y social. Los partidarios de la Escuela Nueva insistirán en las virtudes del autogobierno de los escolares para la formación del carácter y para la constitución de sociedades democráticas. La participación de los alumnos en el gobierno y dirección de las actividades escolares ofrecía grandes posibilidades en la formación moral y cívica en una época en la que, como señaló Gustavo Wyneken (1926, p. 12) -al que tradujo y estudió Luzuriaga- «la pedagogía individualista ha pasado [y] comienza la época de la pedagogía seriamente social»; un tiempo en el que educar es formar la comunidad vital, no al individuo aislado. El autogobierno de la comunidad escolar, la cooperación al servicio de la comunidad, la educación e instrucción en común, el desarrollo del futuro ciudadano y del hombre consciente de su propia dignidad, son ya principios indeclinables. Kerschensteiner (1926, p. 20) había sentenciado que sólo el autogobierno que se ejerce responsablemente para los otros y con los otros en el seno de la comunidad a que pertenecemos, lleva al alumno de la heteronomía a la autonomía; y Jean Piaget, en el determinante V Congreso Internacional de Educación Moral celebrado en París en 1930, establece el precepto canónico que relaciona, respectivamente, los tipos de moral (heterónoma, propia de la escuela tradicional, y autónoma, propia de la nueva escuela) con los tipos de respeto (unilateral y mutuo) (Piaget, 1933). Destacaba con ello la influencia que en la educación moral escolar ejercen, por un lado, los demás niños, los iguales, que despiertan un respeto mutuo y un tipo de relación cooperativa, y, por otro lado, el medio social y familiar, una formación que ahora es resultado de la vida individual y social del individuo, no algo ajeno a él, y que se funda en la libertad y la autonomía de los educandos. Esta decisiva reflexión -que

subrayan influyentes educadores españoles (Ballesteros y Sainz, 1935, p. 78)- ya no dejará de estar presente en cuantos métodos escolares pretendan enseñar la democracia y educar en ella. Entre los procedimientos empleados para educar en la responsabilidad y el civismo que más eco tuvieron en España, destacaron el autogobierno, el mutualismo y el cooperativismo escolar, las colonias de vacaciones y las repúblicas escolares. Nos limitaremos a dar una breve noticia de su recepción en la pedagogía española.

Aunque ensalzado por algunos, no parece que el gobierno de la escuela por los propios niños concitara una preocupación significativa entre nuestros educadores; menos aún en la práctica escolar; eso quizá provocó que en 1926 la *Revista de Pedagogía* invitara a sus lectores a meditar sobre el movimiento tan extendido de la autonomía de los alumnos y en su necesidad para la escuela activa. Así, algunos ensayos y opiniones favorables, como la de Juan Comas (1932), se vieron obscurecidos por otras poco entusiasmadas de influyentes educadores como las del inspector Santiago Hernández Ruiz (1935) o Ramón Torroja Valls que aboga por no preocupar excesivamente a los niños «con nuestras cosas» (1935, p. 78). No obstante, el autogobierno escolar fue un procedimiento utilizado en las mutualidades, cooperativas y colonias escolares, así como en algunas escuelas donde su aplicación dejó ver sus enormes posibilidades para el aprendizaje democrático. Así lo dice el maestro Salvador Carbó que, decidido a hacer de sus alumnos ciudadanos cultos, libres, que engrandezcan la patria, les hace vivir y gobernarse autónomamente en su «Estado-escuela», conociendo derechos y deberes cuya «posesión forma al ciudadano verdadero» (Carbó, 1936, p. 211).

Suele concederse a las mutualidades escolares la capacidad de favorecer la enseñanza de virtudes sociales y el ser una escuela de ciudadanía y de aprendizaje solidario, aunque no acaban de ser aceptadas por quienes, como Ballesteros o Hernández Ruiz, ven en el cooperativismo escolar una propuesta más idónea para formar a los alumnos en la responsabilidad y la solidaridad e introducirles en los mecanismos de la estructura social mostrándoles las ventajas del trabajo en comunidad. La cooperativa escolar, constituida como «reproducción de la sociedad misma», enseña por la práctica las grandes virtudes sociales, procura el aprendizaje de las grandes ideas de patria, justicia, libertad..., y prepara a los niños para su vida de adultos (Ballesteros, 1933, pp. 15 y 57). Este tipo de cooperativismo, seguidor del ideado por Profit, discípulo de Durkheim, es muy divulgado en España, más que el derivado de Freinet, de muy distinto signo al anterior y de carácter extraoficial, que introduce en España Herminio Almendros haciéndose eco del «espíritu claramente revolucionario» de Freinet y de su pretensión de transformar la estructura social, insolidaria, injusta y desigual, transformando la escuela (Almendros, 1932, p. 12).

Mayor difusión conocieron las colonias escolares. Para nuestro propósito nos interesan menos las colonias de vacaciones que las «Colonias de Educación», como denomina José Mallart (1931) a las instituciones de carácter permanente ideadas para proporcionar educación general e iniciación profesional a los colonos y atender a su readaptación social. El trabajo colectivo, la convivencia social, la colaboración y ayuda mutua, la autonomía «medrada y reflexiva» en el seno de la comunidad, la sociabilidad, la responsabilidad, la toma de decisiones tomadas en asamblea, etc., son objetivos que persiguieron estas experiencias educativas.

Una experiencia similar, que no se concretó en la práctica en nuestro país, aunque algunos de sus principios los encontramos en otras instituciones, son las «Repúblicas Juveniles» que se extendieron por el continente americano y europeo, y que divulgó en España la profesora de la Escuela Normal de Lugo, Regina Lago. Concebidas como una respuesta al problema de los jóvenes delincuentes, se organizan sobre las bases de «una verdadera democracia» en la que se concede a sus moradores responsabilidad absoluta en sus actos y decisiones. El *self-government* es la consecuencia lógica de esa responsabilidad otorgada (Lago, 1931, pp. 11-13). De mayor renombre gozaron algunas instituciones escolares que se organizaron como «Repúblicas», haciendo también del autogobierno y la responsabilidad los ejes de su actividad formativa. La Repúblicas escolares o de niños, pequeñas repúblicas en miniatura con sus gobernantes, parlamento, elecciones democráticas, tribunal que juzga las faltas contra la comunidad, etc., se difundieron por toda Europa en las primeras décadas del XX. La colonia escolar de Vilamar inició este sistema en Cataluña, que se extendió sobre todo aprovechando el momento propicio de la Segunda República.

Lo que acabamos de referir es una forma indirecta de propiciar el aprendizaje democrático. Su inconveniente procede de su carácter de organización escolar no generalizable a la realidad de la escuela en España. El debate surgido en el Congreso de Londres sobre los procedimientos directos o indirectos de la enseñanza moral y cívica, se plantea también en nuestro país. No reproduciremos sus términos. Baste con decir que las posturas coinciden en un eclecticismo que quiere combinar las ventajas de enseñar la democracia viviéndola y practicándola en el centro escolar, pero que, al mismo tiempo, no ignora la necesidad de una enseñanza sistemática de la misma, tanto más urgente cuanto más precisaba de ella un régimen, como el republicano, que se siente apremiado ante el progresivo deterioro de las democracias europeas amenazadas por el auge de los totalitarismos. En esos años se está lejos de la neutralidad, y los programas y experiencias de enseñanza cívica se nutren de intención política. Una rápida mirada a *El programa escolar* de Fernando Sainz (1931), al de

Moral y Derecho de Félix Martí Alpera (1935) o al de *Educación moral y cívica* de Ramón de Torroja (1935), será suficiente para notar que se quiere educar al escolar en la vida en comunidad y en la cooperación mutua, enseñarle la armonización existente entre derechos y deberes, por supuesto también los deberes cívicos, darle a conocer las instituciones político-administrativas que rigen la vida ciudadana y sus funciones, mostrarle la significación de la nación y de la patria, o hacerle recomendaciones más intencionadas políticamente sobre las relaciones entre ciudadanía y democracia... Un propósito que también empiezan a cumplir los libros escolares.

Inconclusión

Porque inconclusa resultó la búsqueda europea emprendida. Mas no porque fuera imperfecta en el estudio de las soluciones a los problemas diagnosticados -la constatación de la «Edad de Plata» de la cultura y de la educación española lo confirmaría-, sino por inacabada en cuanto a la visibilidad de los frutos de tamaña empresa que no pudieron germinar por falta de luz en esa larga noche de piedra que siguió a 1939. En su exploración de soluciones por Europa, nuestros innovadores hallaron respuestas diferentes en correspondencia con las distintas preocupaciones por ellos sentidas. Así, y aunque no es posible zanjar la cuestión en términos tan concluyentes, las preocupaciones por los grandes y fundamentales principios políticos las resuelve mejor la propuesta francesa que habla de ciudadanía, de nación, de libertad, de laicismo, de secularización; las inquietudes por el hombre y su individualidad encuentran satisfacción más idónea en Inglaterra, que practica el autogobierno, la interconfesionalidad, las buenas maneras, la moral eudemonista, y que ofrece una convivencia social sin sobresaltos; los problemas pedagógicos acordes con las nuevas exigencias comunitarias tienen mejor solución en las propuestas de la Escuela Nueva, que descubre el valor de la autonomía, de la cooperación, de la democratización en la enseñanza; mientras que la solución alemana no sólo permite acoger, sin renuncias a una u otra, la preocupación social propia de ese tiempo y la cuidadosa mirada al individuo, sino que también proporciona con su pedagogía humanista y de los valores una alternativa al predominio del positivismo y al derrumbe moral de la posguerra.

Protagonistas de aquel tiempo hablan del predominio de Francia e Inglaterra en determinadas parcelas de la educación; unos justifican su actitud francófoba en la

política agresiva del país vecino; otros su anglofilia deslumbrados por un país que no ha tenido su «98» como España, ni su Sedán como Francia, ni su Jena como Prusia y que ha salido victorioso en los embates de la primera Guerra Mundial; los hubo también quienes afirmaron que Alemania sólo podía ofrecer un modelo educativo para formar profesionales, aunque esto mismo atrajo a otros; y hubo quienes sostuvieron que España sólo se dedicó a imitar... Lo cierto es que no hubo una única solución a los problemas de España, que las naciones representadas en las tres grandes búsquedas estudiadas ejercieron una influencia diversa en esa indagación no sólo evidenciando la complejidad del problema español sino también reflejando la evolución de las preocupaciones en el tiempo. Verdad es que los resultados de esas buscas llegan a España como promesas -a la postre inconclusas- de solución a su problema político y educativo, a partir de cuya recepción se dispone de modelos a seguir en la hechura de la nación, en la construcción del hombre y del ciudadano, en la enseñanza de la democracia. Es cierto, en fin, que España siguió la recomendación de Giner de no caer en el ridículo de ponerse a inventar el termómetro cuando ya lo habían hecho otros países cuyo adelantamiento se ofrecía como solución promisoría a los males de la patria: «nuestra única salvación está (...) en hacer lo mismo que hacen las demás naciones». Examinar si hubo imitación o innovación a partir de ella, es algo que escapa al propósito de estas páginas, aunque mucho de ambas cosas debió de haber cuando los herederos de la idea de españolizar Europa acabaron por no considerar españoles a los que optaron por europeizar España.

Referencias bibliográficas

- ALMENDROS, H. (1932): *La imprenta en la escuela. La técnica Freinet*. Madrid, Publicaciones de la Revista de Pedagogía.
- AZAÑA, M. (1911): *El problema español*. Alcalá de Henares, La Cuna de Cervantes.
- AZCÁRATE, G. DE (1903): «Neutralidad de la Universidad», en *BILE*, 516, pp. 65-74.
- BALLESTEROS, A. (1932): «Reseña del libro “La escuela laica” de Ferry, Buisson, Pécaut, Jaurés, Lanzón, Lavisser», en *Revista de Pedagogía*, 131, p. 524.
- (1933): *La cooperación en la escuela*. Madrid, Publicaciones de la Revista de Pedagogía. 2ª ed.
- BALLESTEROS, A.; SAINZ, F. (1935): *Organización escolar*. Madrid, Publicaciones de la Revista de Pedagogía. 2ª ed.

- BARNÉS, D. (1925): «La educación social y la educación cívica», en *BILE*, 783, pp. 176-179.
- BUISSON, F. (1901): «Moral religiosa y moral laica», en *La Escuela Moderna*, 129, 464.
- CARBÓ Y SANCHO, S. (1936): «Cuatro actividades educadoras en la escuela rural española», en *Revista de Pedagogía*, 173, pp. 210-217.
- CASTILLEJO, J. (1930): *La educación en Inglaterra. Sus ideales, su historia y su organización nacional*. Madrid, La Lectura.
- COMAS, J. (1932): «La educación moral en la escuela laica», en *Revista de Pedagogía*, 126, pp. 266-272.
- COMPAYRÉ, G. (1908): *La educación intelectual y moral*. París-México, Librería. Vda. de Ch. Bouret.
- DÉLOYE, Y. (1994): *École et Citoyenneté. L'individualisme républicain de Jules Ferry à Vichy: controverses*. Paris. Fondation Nationale des Sciences Politiques.
- DUMONCHEL, P. (SA): «La educación del niño y del adolescente», en *La educación social y la escuela*. Madrid, La Lectura, pp. 1-21.
- FERRY, J. (1883): «Carta a los maestros sobre la escuela laica», en *Revista de Pedagogía*, 128 (1932), pp. 337-344.
- GARCÍA DEL REAL, M. (1909): «La educación popular en Inglaterra», en *Anales de la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas*, T. I, pp. 121-199.
- GINER DE LOS RÍOS, F. (1882): «La enseñanza confesional y la escuela», en *BILE*, 132, pp. 173-174 y 133, pp. 191-193.
- (1927): «Los colegios ingleses» (1887), en *Obras Completas. XVII. Ensayos menores sobre educación y enseñanza*. Madrid, Espasa-Calpe, T. II, pp. 229-235.
- (1900): «El problema de la educación Nacional y las clases “productoras”», en *BILE*, 478, pp. 1-8.
- GIZICKI, P. DE (1903): «La instrucción moral y cívica en los Estados Unidos y en Inglaterra», en *La Escuela Moderna*, 152, pp. 328-338.
- HERNÁNDEZ RUIZ, S. (1935): *Cooperativas escolares*, Madrid, Aguilar.
- HUESO, V. (1916): «La educación moral en la escuela primaria, según Durkheim. (París 1911-1912)», en *Anales de la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas*, Memoria 1ª, T. XVIII, pp. 1-56.
- KERSCHENSTEINER, G. (1926): «El autogobierno de los alumnos», en *Revista de Pedagogía*, 49, pp. 18-24.
- (1928): *Concepto de la escuela del trabajo*. Madrid, La Lectura.
- (1934): *La educación cívica*. Barcelona, Labor.

- LABRA Y CADRANA, R. M. DE (1902): «Los Maestros, la Educación Popular y el Estado», en *La Escuela Moderna*, 131, pp. 81-92 y 132, pp. 161-173.
- LAGO DE COMAS, R. (1931): *Las Repúblicas juveniles*. Madrid, Publicaciones de la Revista de Pedagogía.
- LAVISSE, E. (1907): «Discursos a los niños: La escuela laica», en J. FERRY y otros (1932): *La escuela laica*. Madrid. Ed. de la Revista de Pedagogía, pp. 109-122.
- LLOPIS, R. (1936): «La moral laica i la Constitució de la República», en GENERALITAT DE CATALUNYA. ESCOLA NORMAL: *Escola d'estiu del 1932*. Barcelona, Cooperativa Popular, pp. 27-30.
- LOEFFEL, L. (2000): *La question du fondement de la moral laïque sous la III^e République (1870-1914)*. París, PUF.
- MAEZTU, M^a DE: (1909): «La pedagogía en Londres y las escuelas de párvulos», en *Anales de la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas*, T. I, pp. 288-315.
- MALLART, J.: (1931): *Colonias de educación*. Madrid, Publicaciones de la Revista de Pedagogía.
- MARTÍ ALPERA, F. (1904): *Por las Escuelas de Europa*. Madrid, Sucesores de Hernando, 2^a ed.
- MORET Y PRENDERGAST, S. (1909): *Propaganda liberal. Discursos*. Madrid, Biblioteca «Ateneo».
- MYERS, G. E. (1908): «La educación moral en la escuela. Estudio comparativo», en *BILE*, 578, p. 129-137; 579, pp. 162-170; 581, pp. 231-239; 582, pp. 257-262; y 583, pp. 297-303.
- NATORP, P. (1913): *Pedagogía social. Teoría de la educación de la voluntad sobre la base de la comunidad*. Madrid, La Lectura.
- (1915): *Curso de Pedagogía*. Madrid, Ediciones de La Lectura.
- NAVARRO FLORES, M. (1909): «La educación moral», en *Anales de la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas*, T. I, pp. 318-356.
- NUNN, P. (1923): «La educación del pueblo», en *BILE*, 764, pp. 325-330.
- ORTEGA Y GASSET, J. (1916): «La pedagogía social como programa político», en *Obras Completas*. T. II. Madrid, Santillana Ed. y Fundación José Ortega y Gasset, 2004, pp. 86-102.
- (1923): «Notas pedagógicas. I. Pedagogía y anacronismo», en *Revista de Pedagogía*, 13, pp. 1-3.
- PÉCAUT, F. (1906): *Pages choisies et fragments inédits de Félix Pécaut*. Paris, Fischbacher.

- PIAGET, J. (1933): «Los procedimientos de la educación moral», en P. PETERSEN; P. PIAGET: *La nueva educación moral*. Publicaciones de la *Revista de Pedagogía*, pp. 39-93.
- PEROJO, J. DEL (1907): *Ensayos sobre educación*. Madrid, Nuevo Mundo.
- RÍOS, F. DE LOS (1911): «Fundamento científico de la Pedagogía Social en Natorp», en *BILE*, 610, pp. 1-11, y 611, pp. 33-43.
- ROURA Y PARELLA, J.(1935): «La pedagogía de Eduardo Spranger», en E. SPRANGER: *Las ciencias del espíritu y la escuela*. Madrid, Publicaciones de la Revista de Pedagogía, pp. 5-30.
- SANTULLANO, L. (1906): «Notas de París. Orientación de la enseñanza», en *La Escuela Moderna*, 182, pp. 395-400.
- SILIÓ Y CORTÉS, C. (1914): *La educación nacional*. Madrid, Francisco Beltrán.
- TORROJA VALLS, R. (1932): «La educación moral en la escuela laica», en *Revista de Pedagogía*, 130, pp. 441-447.
- (1935): *La Educación moral y cívica en la Escuela actual*. Gerona-Madrid, Dalmáu Carles, Pla S.A., 2ª ed.
- VEGA Y RELEA, J. (1936): «La educación del “sentido social” en la escuela primaria», en *Revista de Pedagogía*, 172, pp. 155-160.
- WYNEKEN, G. (1926): *Las comunidades escolares libres*. Madrid, Publicaciones de la Revista de Pedagogía.
- ZAPATERO, V. (1974): «Estudio preliminar», en F. DE LOS RÍOS: *Escritos sobre democracia y socialismo*. Madrid, Taurus, pp. 9-46.