

PRESENTACIÓN. INFLUENCIAS EUROPEAS EN LA POLÍTICA EDUCATIVA ESPAÑOLA DEL SIGLO XX (PRESENCIAS Y AUSENCIAS, TEMAS PARA LA INVESTIGACIÓN HISTÓRICO-EDUCATIVA)

European influences in the Spanish educational policy of the 20th century: presences and absences, topics for the historic-educational research

Juan Manuel FERNÁNDEZ SORIA
Universitat de València

Fecha de aceptación de originales: febrero de 2006
Biblid. [0212-0267 (2005) 24; 27-37]

...para toda reforma interna o externa, en programas, planes, métodos, organización, etc., no debe haber más que una fórmula: hacer lo que hacen otros pueblos. Es inútil y ridículo meternos a inventar el termómetro. Nuestra gran falta consiste en habernos quedado fuera del movimiento general del mundo y nuestra única salvación está en entrar en esa corriente y en hacer lo mismo que hacen las demás naciones. Somos en enseñanza, como en casi todo lo demás, una excepción y hay que dejar de serlo¹.

CON ESTAS MUY CONOCIDAS y contundentes palabras pronunciadas en el marco de la Asamblea Nacional de Productores (Zaragoza, 1899), no sólo se está apelando al practicismo en educación, ni se está sólo estableciendo una vez más la diferencia entre europeístas y casticistas —resuena aún en ese último año del siglo la afirmación de Ganivet de que la «habanera» por sí sola vale más que toda la producción norteamericana incluidas las máquinas de coser y los

¹ En COSSÍO, Manuel Bartolomé: «Sobre reforma de la educación nacional». Conferencia pronunciada en la Asamblea Nacional de Productores de Zaragoza en 1899, publicada en la *Revista Nacional* (31 de octubre de 1899), pp. 321-323, y reproducida en *De su Jornada*, Madrid, Aguilar, 1966, pp. 181-190. FRANCISCO GINER DE LOS RÍOS reproduce también estas palabras en «El problema de la educación nacional y las clases “productoras”» (1900), en *Obras Completas de Francisco Giner de los Ríos*. Vol. XII. *Educación y Enseñanza*, Madrid, Espasa-Calpe, 1933 (2ª edición), p. 251.

aparatos telefónicos—², ni únicamente se está realizando una llamada esperanzada a la educación, sino que sobre todo se está empujando al conocimiento urgente y decisivo de otras realidades diferentes a la española que puedan aportar los elementos de modernización de la que tan necesitada estaba España. Ocho años después, la exposición de motivos del Real Decreto de 11 de enero de 1907³ que crea la Junta para Ampliación de Estudios señala el objetivo para la mejora de la Instrucción Pública en España: la formación tanto del personal docente futuro como del actual, y el camino a emprender: «seguir de cerca el movimiento científico y pedagógico de las naciones más cultas, tomando parte en él con positivo aprovechamiento».

Y es que, aunque —como sabemos— las influencias del exterior están presentes en todo el siglo XIX, es el XX, y sobre todo a partir de la fecha de fundación de la JAE, el que conoce en este aspecto una cualidad nueva: que esas influencias van a ser propiciadas, buscadas y planeadas como se indicó en la «Asamblea de Productores»⁴. Ya no se trata sólo de un proceso —si se nos permite la expresión— de «aculturación» educativa, que sin duda sigue produciéndose, sino también de una exploración por las principales naciones, intencionada e inquisitiva, de los mejores planteamientos pedagógicos y de los más exitosos logros educativos. Está cada vez mejor estudiada la trayectoria pedagógica de esas «legiones» de viajeros españoles, como quería Joaquín Costa (maestros, inspectores, profesores de enseñanza secundaria...), que visitaron otras naciones europeas, que conocieron su educación y su pedagogía y la divulgaron por nuestras escuelas, institutos, universidades y tribunas mediáticas. Claro que no será ésa una búsqueda que concite adhesiones unánimes; están sobradamente perfilados los sectores reacios a la europeización que no cesarán de repudiar la fatalidad de imitar y copiar, sin más argumento que el conocimiento del idioma, lo que hacen otras naciones sin contrastarlo con la realidad española, con la cultura del pueblo y su psicología colectiva, una pugna ésta que está presente en todo el proceso de búsqueda y recepción de la mejor pedagogía europea, obstaculizándolo, cuando no impidiéndolo⁵.

Está también cada vez más y mejor estudiada la indagación de miles de españoles por las naciones de Europa para hacer en las diversas áreas del conocimiento, como quería Cossío, lo mismo que hacen ellas, para seguir de cerca —y con tanta inmediatez como visitando sus mismas instituciones— el movimiento científico y pedagógico de las naciones más cultas, como deseaba el citado preámbulo

² Cit. en RIDAO, J. M.: «El 98 y la lectura modernista de los clásicos», *Claves de Razón Práctica*, Madrid, n.º 81 (1998), pp. 54-61.

³ *Gaceta de Madrid* del 18 de enero.

⁴ «Es indispensable ir a recoger, para volver aquí a sembrar. Toda reforma fundamental y que ha dejado rastro, aunque sea efímero, en la educación española, procede de gente que, en períodos de atraso, ha vivido y se ha formado fuera (...) La primera base, pues, de la reforma, y, sobre todo, en las circunstancias actuales, por lo urgente de la necesidad, consiste en enviar masas de gente al extranjero./ *Preferible será enviarlas con dirección, con tino y plan razonado*; pero es preferible enviarlas de cualquier modo a no enviarlas» (COSSÍO, M. B.: «Sobre reforma de la educación nacional...», p. 182 y GINER DE LOS RÍOS, F.: «El problema de la educación nacional...», p. 250. El subrayado es nuestro).

⁵ Véase, por ejemplo, las dificultades por las que pasa la misma JAE y su liquidación definitiva, en SÁNCHEZ RON, José Manuel: «La Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas ochenta años después», en SÁNCHEZ RON, José Manuel (coord.): *1907-1987. La Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas ochenta años después*, Simposio Internacional. Madrid, 15-17 de diciembre de 1987, Madrid, CSIC, pp. 1-61.

del decreto creador de la JAE. Y quizá sea el área del saber pedagógico —que, por otra parte, concitó con el 18,9 por 100 el mayor número de pensionados de la JAE—⁶ una de las más conocidas e investigadas. Sabemos bastante acerca de los solicitantes, de su procedencia, de los países visitados, de las áreas de conocimiento para las que se conceden las pensiones, de los temas objeto de estudio, etc. Sin embargo, hay aspectos que están reclamando investigaciones más puntuales, como los que encierra esta crítica que vierte L. Vives del Vergel desde las páginas de la Revista *La Escuela Moderna*, cuando lamenta que las crónicas que traen de sus viajes por Europa los becados de la JAE se pierden en descripciones inútiles sin descender a menudo al núcleo de lo que a su entender verdaderamente importa en las reformas educativas europeas:

La mayor parte de las reseñas que nos ofrecen nuestros excursionistas pensionados son tales, que para escribirlas no habrían necesitado imponerse molestias de viaje, o bien nos dan informes que podrían ser recogidos por personas enteramente legas en materia pedagógica: descripciones de edificios, existencia de enseñanzas de cierta especie, número de clases, de profesores, de alumnos, etc. Nuestros pensionados suelen ver lo que se les quiere enseñar y por el cristal que se les pone delante de los ojos. De lo que más nos importa conocer, muy poco o nada nos dicen. Y no queremos referirnos a aquellos que nos cuentan que el tren entró majestuosamente, o que tal inspector o tal director era alto y flaco.

Otra clase de informadores hay que contribuyen también a mantener el engaño. Son los que toman como «la pedagogía alemana» o «la pedagogía norteamericana» las doctrinas de algún escritor más o menos acreditado, pero no han alcanzado realización, ni mucho menos han llegado a inspirar obra práctica de frutos comprobados⁷.

De esta acerada denuncia —que dudamos que pueda ser atribuida a todo el período de actividad de la JAE y a todos los becados— sólo nos interesa de momento destacar el contraste entre las muchas informaciones, a menudo descriptivas, de lo que ven y oyen acerca del pensamiento pedagógico y las experiencias educativas de los países que visitan, y las escasas informaciones de los pedagogos viajeros sobre cuestiones de política educativa. Esto es, precisamente, lo que provoca la invectiva de Vives del Vergel, quien, en contraste con lo que a su entender hacen los becados de la Junta, alaba un artículo de R. Lehmann publicado antes que el suyo también en *La Escuela Moderna*⁸, porque da cuenta de la realidad, «trata de darnos a conocer y está en condiciones de sentir los latidos de la opinión de su país y de comprender bien lo que significan», produciendo la lectura del artículo «inconfundible impresión de la vida real, una impresión que no podrá ser resultado de pura ficción literaria»⁹. Quizá deba ser éste un problema a tener en cuenta a la hora de calibrar las informaciones de nuestros pedagogos-viajeros. Porque, a menudo, tras leer las memorias de sus viajes de estudio resulta difícil ver las influencias explícitamente manifestadas, teniendo que intuir las, deducirlas...

⁶ SÁNCHEZ RON, José Manuel: «La Junta para Ampliación de Estudios...», p. 36.

⁷ VIVES DEL VERGEL, J. L.: «La escuela única», *La Escuela Moderna*, n.º 374 (1922), pp. 801-806.

⁸ LEHMANN, Reinhold: «La situación pedagógica de Alemania a partir del año 1918», *La Escuela Moderna*, n.º 372 (1922), pp. 662-668.

⁹ VIVES DEL VERGEL, J. L.: «La escuela única»..., p. 801.

Traemos a colación la invectiva de Vives del Vergel no sólo para señalar un tema de investigación a la hora de indagar en la recepción de la pedagogía y de la política educativa europea en España, sino también para manifestar al mismo tiempo las dificultades que encierra el estudio de estos temas, a los que la investigación histórico-educativa se ha acercado en algunas ocasiones¹⁰, aunque no desde la perspectiva que aborda el tema de la sección monográfica que presentamos.

Pero acabamos de aludir a las dificultades en las que quisiéramos insistir porque, como decimos, señalan también temas de investigación que es necesario abordar en el estudio de esta problemática. Las influencias europeas en la educación española del siglo XX tienen mucho de improvisación, de mimetismo, de afinidad ideológica o política, de simpatías por un país u otro o por una u otra experiencia o movimiento pedagógico, y a veces presentan no poco de mero posibilismo. Sabemos que unas naciones concitan mayor atención que otras en función de su facilidad lingüística, su proximidad geográfica o por la afinidad de su proyecto político, aunque también por el carácter innovador de su política educativa. En este caso Rodolfo Llopis sería todo un paradigma porque reúne en su persona al profesional de la educación influyente en la política educativa española, que se nutre de la experiencia francesa por razón de su francofonía, de las simpatías políticas que prodigaba no sólo al sindicalismo francés de la enseñanza sino también a personajes tan decisivos como Buisson, y por razones estrictamente pedagógicas, es decir, por la valía que concedió a muchos de los logros escolares del país vecino. Aquel mimetismo hace que a veces resulte difícil, cuando no imposible, identificar una determinada influencia, y esta simpatía ayuda a interpretar mejor las que se reconocen sin dificultad. La simple mimesis entreaña, como decimos, dificultad de identificación de las influencias, no sólo porque las más de las veces no se deja constancia de la procedencia de una idea o de una experiencia educativa, sino también porque a menudo el problema de adscribir determinada reforma a una u otra nación no viene dado tanto por la resistencia o la negativa a reconocer la deuda que una innovación educativa emprendida entre nosotros tiene con otras políticas europeas, cuanto porque esas reformas cuando llegan o se adoptan en España hace ya tiempo que están vivas en Europa, lo que hace difícil discernir y adscribir su origen, como acontece con todo proceso de imitación mimética. Otras veces, parece que la dificultad de establecer las influencias sea fruto de la falta de transparencia en las informaciones de los protagonistas al respecto, dejando en el lector de hoy la impresión de que existió una ocultación deliberada de los orígenes de esas influencias.

La complejidad del estudio de las influencias se incrementa con la dificultad de definir las categorías o los elementos sujetos a influencia, lo que obstaculiza el establecimiento de comparaciones adecuadas. Es obvio que los conceptos de laicismo escolar, de neutralidad en la enseñanza, de escuela única, de escuela activa, de escuela graduada, etc., no significan lo mismo en los diferentes países. Y qué duda cabe que la investigación histórico-educativa tiene en esta indefinición conceptual un tema de estudio necesario y urgente que proporcione categorías conceptuales

¹⁰ Aparte de los trabajos que aparecen citados en los diversos artículos de la sección monográfica que presentamos, esta misma Revista recogió en la monografía de su número 4 diversos estudios sobre algunas relaciones pedagógicas entre España y Europa.

delimitadas que, aceptadas, permitan el establecimiento sólido de las influencias europeas en la educación, en la pedagogía y en la política educativa española.

Compartimos la convicción que Lorenzo Luzuriaga expresara en 1934 al afirmar que la influencia de Francia, Alemania, Inglaterra y Norteamérica en la educación española junto con «el fundamento racial, histórico de nuestro pueblo, han producido un complejo difícil de definir», en el que «se observan como diferentes estratos geológicos»¹¹. La parte monográfica de este número refleja esta percepción que, no obstante, y sin dejar de ser cierta, aprecia otra manifestación: que la visibilidad de los estratos influyentes a menudo no es nítida, que coexiste con influencias difícilmente separables, fusionadas, que la superposición de influjos se produce simultáneamente a la mutua impregnación en un constante proceso de permeabilidad. Lo que sí es más notorio es el predominio de un sedimento sobre otro, pero también lo es que cada estrato contiene rasgos propios, aunque no predominantes sobre los demás. El solapamiento de los influjos de varios macromodelos y micromodelos, de diferentes influencias nacionales y de experiencias concretas, supone, sin duda, una dificultad a la hora de estudiar un tema de por sí ya suficientemente complejo.

Lo anterior, que es también una aclaración que ayude a permitir la mejor comprensión de determinadas influencias europeas, testimonia en palabras de Luzuriaga lo que se manifestaba con claridad en 1934, algo que nosotros compartimos y que creemos que es igualmente predicable hasta el final de la Segunda Guerra Mundial. A partir de entonces España se queda sin modelos nacionales a los que imitar; la razón es obvia: la derrota de los regímenes totalitarios les deja sin el único caudal influyente con el que poder identificarse sin contradicciones y sin riesgo de que la memoria oficial pueda ser cuestionada; por otra parte, lo que ofrecen los macromodelos europeos tradicionales como Francia o Inglaterra es demasiado avanzado para ser aceptado por un sistema de dominación como el franquista necesitado de fuertes controles sobre los comportamientos, sobre la ideología, sobre el sistema educativo. Mucho menos atractivo ejerce, por razones obviamente comprensibles, el ejemplo de Rusia. Durante la Autarquía, la reclusión del régimen en sí mismo es total. Habrá que esperar al término del aislamiento internacional y al inicio del desarrollismo para asistir a la presencia de nuevas fuentes predominantes de influencia, la de los organismos internacionales y la de los Estados Unidos de Norteamérica, influjos que se explican no sólo por exigencias derivadas de la incorporación lenta aunque progresiva del régimen de Franco a la esfera internacional y a sus organismos de orientación económica y educativa, sino también porque esas influencias aparecen menos desideologizadas políticamente, aunque no económicamente, lo que conviene mucho a los planteamientos tecnocráticos del régimen de Franco que se sienten más cómodos con el liberalismo económico que con el liberalismo político...

Esto nos señala otro tema de estudio por acometer. Indudablemente las influencias de los organismos internacionales inciden de manera directa en la política educativa española anterior al franquismo. Para comprobarlo no hay más que reparar en algunos hechos como los siguientes: el espaldarazo que da en 1924 la V Asamblea de la Sociedad de Naciones haciendo suya la Declaración de los Derechos del

¹¹ LUZURIAGA, Lorenzo: «La escuela de la República», *Revista de Pedagogía*, n.º 146 (1934), p. 50.

Niño o Declaración de Ginebra (1922) que incorpora la Constitución española de 1931 en su artículo 43¹², Declaración que fue enriquecida sucesivamente por otras entre las que figura la que publica en 1929 el Grupo de Madrid de la «Liga Internacional de Educación Nueva»¹³; la considerable presencia de educadores españoles en el Instituto de Ciencias de la Educación «Jean-Jacques Rousseau» de Ginebra —de cuya Asociación de Antiguos Alumnos fue elegido presidente en 1921 Domingo Barnés—¹⁴, entre ellos Pau Vila, primer alumno español que se matriculó en el Instituto en 1912; otros pedagogos catalanes recibieron en él parte de su formación, como Josep Mallart i Cutó, discípulo de Claparède y oyente de los cursos de Bovet, cuya estancia en el Instituto entre 1915 y 1916 sería decisiva en su dedicación a la formación profesional¹⁵, y Llorenç Jou i Olió, alumno del Instituto en 1917, quizá su principal propagandista en España¹⁶, etc.

Otro acontecimiento decisivo a la hora de establecer influencias educativas lo supuso la creación en 1926, bajo el auspicio del Instituto Jean-Jacques Rousseau y la dirección de Jean Piaget, del Bureau International d'Éducation, del que España fue uno de sus seis miembros fundadores y en el que desempeñó un papel relevante quien luego fuera su director adjunto, Pedro Rosselló. Los innovadores temas que se trataron en sus conferencias anuales fueron seguidos y conocidos por numerosos técnicos y educadores españoles¹⁷, por lo que se adivina la influencia de la Oficina Internacional de Educación en la política educativa española, aunque desconocida aún, que está reclamando su estudio.

Como también lo está exigiendo el influjo que ejercieron los organismos internacionales en los que se integró España después de la Segunda Guerra Mundial, influencias que, exceptuando experiencias y casos concretos¹⁸, substituyen a las

¹² Que establece textualmente que el Estado prestará asistencia y protección a la infancia «haciendo suya la “Declaración de Ginebra” o tabla de los derechos del niño», alineándose así con la corriente de reivindicación de la infancia tan visible esos años.

¹³ Que redacta Fernando Sáinz a instancias de este Grupo, integrado entre otros por L. Luzuriaga, Á. Llorca, F. Sáinz, V. Masriera, A. Ballesteros, J. Xandri... (Cfr. SÁINZ, Francisco: *Los derechos del niño*, Madrid, Compañía Iberoamericana de Publicaciones & El Libro del Pueblo, s.a. [1929]. La Declaración en las pp. 56-58. Véase también RUIZ BERRIO, Julio: «La carta de los Derechos del Niño de Fernando Sáinz», en RUIZ BERRIO, J. [ed.]: *La educación en la España contemporánea. Cuestiones históricas*. Libro-homenaje a Ángeles Galino, Madrid, Sociedad Española de Pedagogía, 1985, pp. 213-219; la Carta en las pp. 217-219).

¹⁴ Por entonces consejero de Ediciones de La Lectura, un detalle éste que no debe pasarse por alto a la hora de establecer puentes entre el Instituto ginebrino y el mundo editorial en España.

¹⁵ Influencia que recoge en su libro *La educación Activa* (Barcelona, Labor, 1925) que conoce varias ediciones.

¹⁶ En opinión de Jordi Monés así fue, destacando la divulgación que hizo de él en la Escola d'Estiu de 1919 (MONÉS, Jordi: *El pensament escolar i la renovació pedagògica a Catalunya (1833-1938)*, Barcelona, Edicions de La Magrana, 1977, pp. 244-247).

¹⁷ Los estudios, informes, encuestas, estadísticas, etc., que realiza sobre la educación primaria y secundaria, pública y privada, sobre cuestiones relativas a la psicología del niño, la pedagogía, los métodos de examen, etc., son conocidos en España, así como sus publicaciones sobre «La paix par l'école», «El trabajo por equipos», «El trabajo y las vacaciones escolares», «El self-government», etc., siendo reproducidos algunos de ellos en medios pedagógicos españoles (véase, por ejemplo, «El self-government en la escuela. Resultados del “self-government” en la escuela. Educación moral», *BILE*, 916 [1936], pp. 172-181 y 917 [1936], pp. 196-201).

¹⁸ Muestra de esta incidencia puntual es, por ejemplo, el caso de las Universidades Laborales que se inspiran en la Universidad del Trabajo de Charleroy (Bélgica), de inspiración socialista, de la que,

nacionales, predominantes en la política educativa española de la primera mitad del siglo. Apurando las influencias de las naciones se podría sostener, tal vez —y contradiciendo en parte algo de lo que hemos dicho más arriba sobre este punto— que, si se producen en la segunda mitad de la centuria es por negación o rechazo; es decir, las muchas reformas educativas que emprenden los países europeos promueven una atmósfera de renovación de los sistemas educativos que dejan en evidencia a los países inmovilistas en esa dirección, como España, que se ven empujados a emprender también algunas reformas¹⁹. No obstante, el acicate vendrá, sobre todo, de parte de los organismos internacionales con los que se negocia para obtener ayuda financiera y asistencia técnica, como el Banco Mundial o el PNUD, pero también procederá de aquellos que ofrecen la posibilidad de apertura al exterior, como la OCDE. Los informes que emite sobre la situación educativa española parecen sacudir de su letargo la política educativa franquista, que inicia una tímida apertura, en la que marca tendencias más que realidades en cuanto a los objetivos, más centrados en la satisfacción de las necesidades sociales y económicas, en la reparación de los déficit democráticos de acceso a la enseñanza, en la reforma estructural del sistema educativo afectando a la prolongación de la escolaridad obligatoria, a la unificación del primer ciclo del nivel secundario, al reemplazo de líneas divergentes por una enseñanza común o global para evitar en el alumnado elecciones tempranas irreparables, y en la planificación educativa. No es éste el lugar para extendernos en ello, sino de señalar la existencia de un campo de investigación por roturar en la influencia que la OCDE ejerce en los Planes de Desarrollo²⁰ hasta culminar en la Ley General de Educación de 1970²¹. En definitiva, y como ya hemos señalado, el carácter tecnocrático que inspira la política educativa

como es obvio, no se toma el modelo educativo, que es el propio de los Institutos Laborales y de las Escuelas de formación profesional con un plan de formación humanística, pero sí se toma la idea, el modelo institucional y arquitectónico. (Vid. ZAFRILLA TOBARRA, Ricardo: «Universidades Laborales: un modelo de educación falangista en el franquismo», en RUIZ BERRIO, Julio y otros [eds.]: *La educación a examen (1898-1998)*, Jornadas Nacionales en conmemoración del centenario del *Noventayoch*, Zaragoza, Ministerio de Educación y Cultura e Institución «Fernando el Católico» [CSIC], 1999, vol. II, pp. 177-184). Ya más adelante, otro caso de este influjo puntual lo constituyen los Centros de Profesores (1984) que, en opinión de Antonio Viñao, siguen el modelo inglés (VIÑAO, Antonio: *Escuela para todos*, Madrid, Marcial Pons, 2004, p. 99), pero que, según el entonces ministro José María Maravall, se enmarcan dentro de una orientación de política de perfeccionamiento del profesorado que «se ajusta a las recomendaciones de la OCDE-CERI, del Consejo de Europa y de la UNESCO, y sigue una línea que ha dado resultado fructífero en otros países (Gran Bretaña, EEUU, Japón, etc.)» (MARAVALL, José María: *La reforma de la enseñanza*, Barcelona, Laia, 1984, p. 78). Los conciertos educativos tienen un antecedente en «la profunda influencia de la legislación francesa de subvenciones a la enseñanza», en la «Ley Debré» de 1959 (DÍAZ LEMA, José Manuel: *Los conciertos educativos en el contexto de nuestro derecho nacional, y en el derecho comparado*, Madrid, Marcial Pons, 1992, p. 47). Por otra parte, como se verá en la sección monográfica de este mismo número, ciertos aspectos de la política educativa del Partido Popular tuvieron una clara influencia inglesa, etc.

¹⁹ España quedó fuera de la corriente de reformas europeas como las suscitadas por el Plan Langevin-Wallon, la Education Act de 1944 del Reino Unido, y, luego, por el Informe Robbins (1963) y la Ley Faure después del mayo del 68 francés. Mirarse en ese espejo debió servir de incentivo a los gobiernos franquistas para salir de la inmovilidad absoluta en la que se habían instalado.

²⁰ Una aproximación a esta cuestión puede verse en LORENZO VICENTE, Juan Antonio: *La enseñanza media en la España franquista (1936-1975)*, Madrid, Editorial Complutense, pp. 172-187.

²¹ Véase, entre otros, el documento del MEN-OCDE: *Las necesidades de la educación y el desarrollo económico en España*. Informe de la OCDE, Madrid, Ministerio de Educación Nacional, 1963.

franquista²² que desemboca en esa Ley, la ideología del crecimiento, el desarrollo como mito, la teoría del capital humano..., trascienden la influencia de una sola nación para señalar la influencia de una ideología, como argumenta Félix Ortega²³.

La influencia internacional muestra también su persistente presencia en el mismo articulado constitucional, muy influido en lo referente a educación por las declaraciones y pactos internacionales sobre la enseñanza firmados por el Estado español²⁴. Y luego, en el mismo desarrollo constitucional, apenas si se observa alguna influencia que corresponda a un país en solitario; la razón ya la hemos apuntado: las innovaciones educativas se idean, difunden y reelaboran sin que sea posible vincularlas a un origen único. Así, por ejemplo, cuando el ministro José María Maravall explica y difunde las claves de su reforma, no adjudica a un país concreto reformas como las emprendidas para el perfeccionamiento del profesorado, cuyas experiencias se conocían con resultados satisfactorios en Gran Bretaña, Japón y Estados Unidos que, por lo demás, seguían una orientación que «se ajusta a las recomendaciones de la OCDE-CERI, del Consejo de Europa y de la UNESCO»²⁵; o como la realizada en el ámbito de la Educación Permanente de Adultos en la que se optó por el modelo omnicomprendivo de educación postsecundario elaborado tanto por la Comisión Educativa Sueca en 1968 como en el Informe Faure en Francia en 1972; o en el terreno de la educación compensatoria (1983) para la que se siguió a Francia, Gran Bretaña e Israel²⁶; o en la superación de un sistema binario demasiado temprano (separación de la enseñanza académica y la profesional) que lastraba la reforma de las enseñanzas medias, para lo que se tuvo en cuenta la experiencia danesa, sueca, la inglesa, la francesa²⁷; o, en fin, en la participación de los sectores afectados en la programación general de la enseñanza, cuya medida justifica el ministro mirando en este punto a Francia, Gran Bretaña y a las «recomendaciones de la OCDE-CERI sobre fomento de la participación e intervención de la comunidad escolar en las actividades de los centros»²⁸... No hace falta continuar argumentando para poner de manifiesto la necesidad de abordar entre las influencias que actúan en la política educativa española del siglo XX, las de los organismos internacionales.

El siglo XX ha sido, en efecto, la acotación temporal fijada para la monografía. Pues bien, conectado esto con la indefinición conceptual más arriba señalada —pero más ligado a condicionamientos propios del tema objeto de trabajo de este monográfico—, ha resultado en ocasiones irresoluble cumplir la exigencia del límite temporal referido a esta centuria; la razón es obvia: no todas las categorías escogidas

²² Cfr. ESCOLANO BENITO, Agustín: «Discurso ideológico, modernización técnica y pedagogía crítica durante el franquismo», *Historia de la Educación*, n.º 8 (1989), y PUELLES BENÍTEZ, Manuel de: «Tecnocracia y política en la reforma educativa de 1970», *Revista de Educación*, Madrid, n.º extraordinario de 1992: «La Ley General de Educación veinte años después».

²³ ORTEGA, Félix: «Las ideologías de la reforma educativa de 1970», *Revista de Educación*, Madrid, n.º extraordinario de 1992: «La Ley General de Educación veinte años después», pp. 31-46.

²⁴ Como muestran USEROS, Manuel: *Problemas de enseñanza y Constitución*, Madrid, Editorial Marsiega, 1978, p. 29, y MARTÍNEZ DE PISÓN, José: *El derecho a la educación y la libertad de enseñanza*, Madrid, Dykinson, p. 118.

²⁵ MARAVALL, José María: *La reforma de la enseñanza...*, p. 78.

²⁶ *Ibidem*, pp. 61 y 54-55.

²⁷ *Ibidem*, p. 90.

²⁸ *Ibidem*, p. 43.

como objeto de estudio pueden ceñirse a ese espacio cronológico bien porque las fuentes de influencia se agotan antes de que el siglo finalice, bien porque haya que remontarlo para captar adecuadamente las influencias, o bien porque sea preciso rebasarlo en alguna ocasión para poder percibir más cabalmente su influjo en nuestro tiempo.

El sucinto enunciado de algunas de las dificultades encontradas en las presencias que se estudian y de las ausencias señaladas no sólo en la elaboración concreta del monográfico sino también en el tema más amplio de las influencias europeas en la educación española, habla de la necesidad de seguir investigando en una dirección que ayude a esclarecer nuestra propia política educativa. Porque aunque —como hemos dicho— el número 4 de esta misma Revista se había acercado a determinadas relaciones pedagógicas entre España y Europa, poco conocíamos de las influencias europeas en la política educativa española, aspecto éste sobre el que los distintos trabajos que conforman esta sección monográfica hacen, a nuestro entender, aportaciones muy valiosas.

En efecto. Enmarcada por el tema «Influencias europeas en la política educativa española del siglo XX», que en su día aprobó la Sociedad Española de Historia de la Educación, la sección monográfica de este número se concibió con la pretensión de poder responder a las influencias europeas en algunos aspectos que nos parecían especialmente relevantes en el ámbito de la política educativa, aun sabiendo de la imposibilidad de abarcarlos todos, ni siquiera la mayoría, de los que tienen ese valor. Con todo, asuntos relativos a las influencias europeas en la organización escolar, en el currículum, en la formación de maestros, en el laicismo escolar, en la democratización de la enseñanza, en el totalitarismo educativo franquista, así como en el neoliberalismo español a caballo entre el siglo XX y el XXI, son abordados en los distintos artículos, que van precedidos de otro con carácter introductorio que indaga en las influencias nacionales europeas. Dado el relieve que la parte monográfica concede a tradicionales temas de la política educativa, como el laicismo, que de una u otra forma hoy vuelve a estar en el candelero, nos pareció oportuno contar con alguna colaboración que prolongara esa cuestión con un estudio sobre la enseñanza de la religión sin perder de vista la columna vertebral —las influencias europeas— que guía la parte monográfica.

Así, pues, el trabajo que abre la sección monográfica, a cargo de Juan Manuel Fernández Soria, indaga en la influencia que los llamados «macromodelos» educativos, especialmente Francia, Alemania e Inglaterra, ejercen en diferentes aspectos de la política educativa española de la primera mitad del siglo veinte, dado que, como hemos advertido, a partir de entonces son los influjos de los organismos internacionales y de los Estados Unidos de Norteamérica los que se dejan sentir en España de manera predominante. Algunos de los aspectos contemplados en este artículo son abordados con mayor profundidad en las colaboraciones que siguen relativas a la organización escolar, el currículum, la democratización de la enseñanza, el laicismo escolar, y la influencia de los totalitarismos en la política educativa del franquismo. De este modo, la colaboración de María del Mar del Pozo Andrés estudia la génesis y el ascendiente que ejercen en España diferentes estructuras organizativas especialmente relacionadas con la escuela graduada, cuya evolución cronológica y conceptual se erige en el eje conductor de su trabajo y sobre la que establece sus principales conclusiones. José Mariano Bernal Martínez y Francesca Comas Rubí indagan, por una parte, en los orígenes —procedentes

sobre todo de Francia, Inglaterra y de la Escuela Nueva— del debate español en torno a la función social de las ciencias en el currículo escolar; por otra parte, analizan los primeros intentos de modernización del currículo de las ciencias en la escuela obligatoria y revisan, por último, la incidencia de este debate en la política educativa española desde la Ley General de Educación hasta nuestro tiempo. Francisco Morente Valero argumenta, aparte de la evidente y generalmente admitida preponderancia del catolicismo, la —a su entender también cierta, pero más cuestionada por otros— influencia de las políticas educativas de la Italia fascista y de la Alemania nazi, sobre todo de la primera, en la política educativa de los primeros años del franquismo, observando una «identidad de fondo» en las políticas educativas de esos regímenes. En un registro absolutamente diferente, como corresponde al tópico que guía su colaboración. Antonio Molero estudia cinco hitos fundamentales para la comprensión del laicismo escolar en España: los intentos de radicación en el siglo XIX de confesiones religiosas y entidades privadas no católicas que contribuyen a crear una conciencia secularizadora; la influencia decisiva de la política laica de la Tercera República francesa; el laicismo de Estado de la Segunda República española; la oscilación de la política religiosa franquista que va desde la «ocupación confesional» de la vida del país a la tolerancia religiosa; y, por último, la polémica que desde los debates constitucionales hasta hoy envuelve la secularización de la sociedad española. Enlazando con este tema y con este momento histórico más reciente, Óscar Celador Angón, partiendo de la tesis de la mayor influencia del ordenamiento jurídico británico en las recientes leyes educativas españolas, ofrece un análisis de la enseñanza de la religión en el sistema escolar público del Reino Unido y España, poniendo de relieve las tres fórmulas mayoritarias que sobre la enseñanza de la religión se visualizan en Europa: la enseñanza de la religión como hecho cultural (modelo inglés), la enseñanza de la religión al servicio de la tolerancia horizontal (modelo norirlandés) y la enseñanza de la religión confesional (modelo español). Empleando en su estudio el plano general en contraste con la toma de primer plano que elige en el suyo Óscar Celador, Manuel de Puelles continúa en Inglaterra indagando en las influencias de la Nueva Derecha inglesa en la política educativa española del Partido Popular. El análisis de los últimos veinte años de política educativa en Gran Bretaña y de los ocho del Partido Popular en España le lleva a referir el origen y el pensamiento de la Nueva Derecha, a resaltar los laboratorios de ideas y los ideólogos que la sustentan, a analizar la influyente «Education Reform Act de 1988» y a exponer la influencia que en las dos legislaturas del PP tuvieron respectivamente el neoliberalismo y el neoconservadurismo inglés.

Como complemento a la sección monográfica, nos pareció oportuno acoger el estudio de tres documentos referidos a los tres macromodelos que ejercieron mayor influencia en la política educativa española del pasado siglo: Francia, Alemania e Inglaterra. Imponderables sobrevenidos con posterioridad al diseño y distribución de las colaboraciones del monográfico han impedido que Inglaterra estuviera presente en la sección documental. Sí lo están Francia y Alemania. Ésta con un informe remitido desde Berlín en 1932 por Juan Roura-Parella —«La Pedagogía, ciencia de segunda clase»— de cuyo estudio se encarga Conrad Vilanou, en el que se defiende la alternativa de la pedagogía de las ciencias del espíritu frente a la pedagogía positivista. Por su parte, Francia está representada por uno de los iconos de su política educativa, la «Carta a los Maestros» de Jules Ferry, fechada en

1883 —recuperada por la Segunda República española de 1931 para apoyar algunos de sus postulados y rescatada en nuestros días por diversos sectores educativos—, cuyo estudio, en el marco de la política escolar de la Tercera República francesa, realiza Juan Manuel Fernández Soria.

La información bibliográfica, que corre a cargo de María del Carmen Agulló, se realiza en torno a tres núcleos temáticos: el primero referido al debate sobre la enseñanza de la religión, incidiendo en la confrontación entre confesionalidad y laicismo; el segundo recoge la bibliografía sobre las influencias europeas en la organización escolar y en la estructura del sistema educativo, incidiendo de manera especial en la democratización y la calidad de la enseñanza; y el tercero se detiene en las influencias que en la política educativa española tuvieron la teoría y la práctica educativas de los totalitarismos europeos.