

ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE EDUCACIÓN CÍVICA EN LA HISTORIA

Isidoro González Gallego
Universidad de Valladolid

ABSTRACT

Las disciplinas escolares, por lo que a la enseñanza obligatoria se refiere, se debaten en una antinomia permanente: su carácter científico versus su carácter instrumental. Nosotros planteamos con estas líneas que en la educación general y obligatoria, básica para todos los ciudadanos, las enseñanzas deben incidir en su carácter instrumental mucho más que en su carácter científico. Están al servicio de la practicidad cotidiana, mucho más que al de los saberes puramente intelectuales o propedéuticos. En el caso de la Educación Cívica, queremos destacar su importancia como repertorio y habituación a “actitudes, valores y normas”, (una primera denominación, desaparecida luego), mucho más que como disciplina propia del campo de la Ética o de la Moral. Mucho más cerca, por tanto, de las disciplinas sociales que de las filosóficas.

=====

La Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales, me hace de nuevo el honor de contar conmigo para su Congreso Anual. En esta ocasión, para participar en una Mesa Redonda en torno a la Educación Cívica y, en mi caso, para ocuparme de planteamientos de carácter histórico. Ciertamente, no pensé que, además, se me requeriría para que mi intervención apareciera en letras de molde, en tanto en cuanto las mesas redondas se han de concebir más como incitación y provocación para la intervención de los asistentes, que como para dejar constancia de lo que los meso-parlantes exponemos. (Y tómesese “meso” también desde la acepción de “medio”). Pero la Coordinadora del Congreso, Isabel Vera, me pide versión escrita, con lo que, obedientemente me apresuro a windopergeñar unas líneas que, forzosamente, por el mismo carácter que mi intervención, tiene han de ser a vuelatecla. Tómelas así el condescendiente lector.

Sobre profesorado y sobre enseñanza obligatoria y general (la ESO).

La Ley Villar Palasí de 1970 se planteó con crudeza una cuestión, a nuestro juicio capital, que nunca tuvo entrada en los planteamientos de profundidad, (y menos aún de superficie), ni en la Logse de 1990, ni en la LOCE del 2002: la necesidad de que fuese un cuerpo especialmente preparado para ello el que tuviese a su cargo la responsabilidad de atender la docencia obligatoria de todos los ciudadanos.

Es bueno destacar que aquella L.G.E. de hace 34 años consideró crucial la formación del profesorado para aquella enseñanza que fuera general y básica. Y por ello abordó con un cuchillo de afilado corte nada menos que la sustitución de todo el cuerpo profesional que atendía el Bachillerato Elemental (el profesorado de Secundaria), para entregarlo al magisterio. La Ley Villar Palasí tenía razón: una enseñanza general y básica para todos los ciudadanos requería de un profesorado especialmente preparado para ese nivel educativo.

Veinte años después, la LOGSE se enfrentó al mismo problema: ampliar la enseñanza obligatoria y decidir a quiénes correspondería la responsabilidad docente del nuevo nivel. Pero lo resolvió exactamente al revés, con lo que, en definitiva, no lo resolvió: no sólo no creó un cuerpo docente de licenciados especialmente preparados para una enseñanza general hacia todos los ciudadanos, sino que arrebató al cuerpo destinado para ello, (los maestros), el periodo de los doce a los catorce años y entregó a los profesores del Bachillerato esos dos años... ¡y dos más!.

Así, por primera vez en la historia de España, después de doscientos años en los que la enseñanza básica de los ciudadanos había venido contando con profesionales preparados para ello, la LOGSE la entregó a cualquier licenciado en una rama del saber, siempre que hubiera seguido en curso, (el CAP), que supuestamente les capacitaba (y ello ya es mucho decir)... ¡para el nivel que la propia LOGSE suprimía!, que era el BUP.

Sin embargo, la LOCE, que en muchos casos no sólo no arregla los errores de la LOGSE, sino que añade los suyos propios, siguió con los mismos criterios: no creó un cuerpo docente preparado para la enseñanza obligatoria de los ciudadanos.

La necesidad de una educación instrumental, cuando es general y obligatoria.

La necesidad de un cuerpo especialmente preparado para aquella enseñanza que sea básica y general para todos los ciudadanos parece cuestión muy poco discutible. No lo discutirían, sin duda, ni los padres de la LOGSE ni las madres de la LOCE. Pero, a pesar de ello, nada hicieron, en nada se preocuparon, por formar al profesorado adecuado para este nivel. El TED, en cuya paternidad alguna parte he tenido por lo que al Real Decreto respecta, (y toda por lo que respecta al artº 58 de la Ley), no es sin duda la solución para la ESO.

Sin embargo, ¿Cuál es la razón de que necesitemos un profesorado especialmente preparado para un nivel de educación obligatoria? ¿No será mejor el profesorado, de superior peldaño, que suministran las actuales titulaciones universitarias de tan alto, (es un suponer), nivel científico?. Digamos cuanto antes que no, porque en estas titulaciones una parte muy importante, (sin duda mayoritaria), de lo que debe constituir el trabajo del profesor de la educación obligatoria se encuentra totalmente ausente... cuando no desvalorizado... precisamente porque la ciencia es reacia a reconocer valor a los conocimientos instrumentales. Y es evidente el carácter instrumental que toda educación obligatoria debe tener.

Bien está, (no faltaba más), que la enseñanza se organice a través de campos científicos del conocimiento. Pero como he destacado en más ocasiones, y desde esta perspectiva de “instrumento de la educación”, (no se me interprete mal), la epistemología, la estructura, los horizontes y los contenidos del conocimiento científico pueden ser enemigos de la educación, si la educación se subordina a ellos.

Una educación obligatoria, hemos dicho, debe ser instrumental. Ello quiere decir que debe tener un fin de uso, cercano y “reconocible” por el alumno.

Desde el principio de los tiempos los niños y los jóvenes aprendían aquello que era útil para sí mismos y para la comunidad social en la que vivían. Ya se sabe que los jóvenes varones aprendían unas cosas y las jóvenes aprendían otras. Sólo cuando el varón y la hembra van teniendo funciones sociales del mismo carácter, la educación es la misma.

Santa Teresa de Jesús, que pasa por ser una adelantada del feminismo, (no sé muy bien por qué), decía que no quería a sus monjas latinas. Y “el saber latines”, fue término utilizado siempre con retintín y prevención. Al fin y al cabo... cuanto menos se sepa mejor, decían algunos. Lo que necesitaban saber instrumentalmente las monjas de la reforma del Carmelo no era latín. El latín sería un conocimiento científico, pero no un instrumento utilizable en la vida conventual... al menos femenina. Así que con razón estimaba la santa abulense que sus monjas no necesitaban para nada del latín, (pese a que si Rodríguez Adrados hubiera vivido en el siglo XVI sin duda, a juzgar por lo que ha pasado en el MECD en estos últimos años, la propia Santa Teresa hubiera tenido que rendirse, bien a su pesar, y aceptar el latín entre las enseñanzas que habrían de recibir sus novicias).

Pero el ejemplo de Santa Teresa y de las novicias del siglo XVI, por más que sugerente, quizá no pueda ser bien entendido por mis lectores, (ni por mis escuchantes), para ser aplicado en las actuales kalendas a propósito del valor instrumental del conocimiento en la enseñanza obligatoria, y del fracaso de esta enseñanza cuando el conocimiento se quiere hacer devenir en científico y no en instrumental. Así que me referiré a otro ejemplo de mayor cercanía.

El martes dos de marzo del 2004, el periódico El País glosaba las características de la nueva Prueba General del Bachillerato, (PGB para entendernos) y la necesidad de que los alumnos españoles aprendan inglés. Dice El País: “El que no sabe inglés es en parte analfabeto. Así de rotundo se muestra Román Álvarez Decano de Filología en la Universidad de Salamanca”. Añade: “El porcentaje de universitarios españoles que domina el inglés les sitúa entre los europeos peor preparados...” Y sigue añadiendo: “Estas diferencias entre españoles y europeos no son algo innato –dice Román Álvarez– sino un problema de metodología. Algo falla al ponerla en práctica.... pero no son los docentes los causantes, ya que la actual generación de filólogos es la mejor formada de las últimas décadas”.

Resulta sorprendente el que se sepa que “algo falla” en la metodología... pero que “no son los docentes los causantes”. Afirmación que eleva la aplicación de un método a la categoría de arcano inmarcesible. Si falla la metodología, pero de ello no son los docentes los causantes... ¡Pero es que luego se argumenta que no los son... porque son excelentes filólogos!. Es decir, son excelentes (y de ello no hay duda),

científicos de un campo del saber, la filología, pero (y desde mi punto de vista por querer ser eso), no son capaces de aplicar una metodología que permita a sus alumnos aprender inglés. ¿Cabe aceptar esta paradoja? Sí. Claro que cabe. Porque se ha perdido de vista el conocimiento instrumental, la necesidad de aprender un idioma como instrumento de comunicación... Por eso vengo diciendo tantas veces que la ciencia puede ser enemiga de la educación, si no concibe el conocimiento educativo como un conocimiento científico distinto.

En el mismo número de El País se pregunta a diversos presidentes de Asociaciones de Padres por el examen oral de idioma que introduce, (a mi juicio muy acertadamente), la Prueba General de Bachillerato. La contestación sigue siendo paradójica. Los padres de la enseñanza pública rechazan esa prueba, (¡y ello se dice en letras de molde!), porque favorecerá a las familias ricas. El argumento incide en la paradoja: como en los Institutos oficiales no se enseña a hablar inglés, los padres con posibilidades económicas podrán enviar a sus hijos a que aprendan en una academia privada, cosa que los padres de menor disponibilidad no podrán hacer. La pregunta entonces es ésta: si después de más de diez años de estudios de inglés, los jóvenes españoles no saben hablar inglés, ¿para qué podrá existir el inglés como asignatura en la educación española?. Es evidente que la única razón de la existencia del inglés es que los alumnos puedan expresarse en inglés y entender a un inglés. Si no, y esto me interesa destacarlo, por muchas cosas que hayan aprendido sobre el idioma inglés, su aprendizaje ha sido un estrepitoso fracaso.

Pongo el ejemplo del idioma porque en estos días la prensa se ha hecho eco del problema. Pero todos, (y cuando digo todos me refiero a todos), miran para otro lado ante la falta de una concepción instrumentalista de los aprendizajes en la enseñanza básica, cuestión que afecta a todas las asignaturas, que los profesores ponemos al servicio del conocimiento científico y no al servicio de la educación de nuestros jóvenes.

Este es el problema en el que voy a extenderme un poco hablando de la Educación Cívica.

La Educación Cívica como instrumento para las relaciones sociales

Cuando el Estado necesitó que todos los ciudadanos supieran leer, escribir y las cuatro reglas, se preocupó de “obligar” a que estos instrumentos hubieran de estar en las manos de todos. Por eso convirtió la enseñanza en obligatoria.

Las enseñanzas obligatorias son, pues, aquellas por las cuales los niños y los jóvenes aprenden a manejar los instrumentos que ellos y la sociedad necesitan.

En la Grecia antigua los pedagogos comenzaron a sustituir a los padres y a los sacerdotes en el suministro de los aprendizajes instrumentales. Fue la primera enseñanza secundaria, tras de la cual ya se podía peripatear por la stoá del ágora, o por los jardines de Academos o de Lykeon. ¿A cuántos llegaba esta educación? Claro que a muy poquitos. Los pedagogos griegos enseñaban a recitar los grandes poemas clásicos, a tocar la flauta, y, como hasta hace poco, leer, escribir y las cuatro reglas; a ello se

añadía la enseñanza de lo que entonces se llamaban “buenos modales”. Eso se enseñaba en las polis, es decir, en las ciudades. Porque, como ya iremos viendo, los buenos modales se identifican con la vida en la ciudad.

Lo de enseñar buenos modales era cosa de las élites, porque los buenos modales servían para la relación entre los iguales. Y estos eran muy poquitos. La inmensa mayoría disponía de los conocimientos instrumentales adquiridos en el ámbito familiar y que se referían a conocimiento de carácter agrario o artesanal.

Pero aún así, esta cuestión “de los buenos modales” era cosa de los pedagogos. Los “grandes maestros” iban por otro camino a mucha mayor altura. Platón en “La República”, ya se refería a que son sólo los gobernantes los poseedores de la verdad, y por lo tanto, la educación no debe ser cosa de todos los ciudadanos, sino sólo de aquellos destinados a la gobernación de la polis. Decía el filósofo inventor de “la caverna” que “la finalidad de la educación no es la felicidad del individuo sino el buen funcionamiento social. El interés de la comunidad está por encima del individuo”.

Con lo cual, lo de la antinomia a la que en el abstract me refería estaba ya presente entre los griegos. Una educación inexistente para la mayoría. Una educación en las actitudes, los valores y las normas de lo cotidiano, es decir, una enseñanza instrumental, para las élites. Y una enseñanza de mayor altura, desde la Ética y desde la Moral, la enseñanza que suministraban los filósofos, para aquellos que hacía o recibían ciencia.

Al igual que ahora, por tanto, el debate en la antigua Grecia era si la educación cívica iba a ser una cuestión social e iba a tener un carácter instrumental, (los modales adecuados), o iba a ser una cuestión filosófica y, por tanto, un saber especulativo de los intelectuales de alto nivel. Todavía nos encontramos ante este problema de interpretación.

Un niño y un joven que vive en el campo o un niño y un joven que vive en la ciudad aprende un “oficio”, es decir adquiere los conocimientos instrumentales que le sirven para la vida. Y una niña o una joven aprende aquello que le sirve para el trabajo del hogar al servicio del varón y de la prole.

Es sorprendente la facilidad de estos aprendizajes para los que no existe “pedagogía del esfuerzo” que valga. Los niños y las niñas y los y las jóvenes aprenden precisamente por el carácter instrumental que estos trabajos tienen. Son los instrumentos que les sirven para colocarse en la vida. Hasta hoy. Tener una colocación, una situación, (decimos de alguien que está en una buena o en una mala situación), es todo lo que se requiere para vivir.

Respecto a tener buenos modales es algo que se aprende también en la casa familiar. Y para las relaciones con aquellos que son letrados, (luego diré algo sobre los “letrados”), y por ello tienen el poder, la inmensa mayoría de la gente tiene que aprender a ser “respetuosa”, y a decir “servidor de usted”, “lo que Vd. mande”, a “a sus órdenes”. No dejaba de haber expresiones formales de excelsitud en estos buenos modales, en las que se podía llegar al “servidor de Dios y de Vd.”, (identificación sin duda halagadora), al “lo que Vd. ordene”, (que anticipaba la sumisión indiscutible), y un summum que era el “a sus gratas órdenes”, con lo que los buenos modales de los

inferiores podían llegar a la abyección, que se traducía en el hablar con los ojos bajos, la cabeza descubierta y la boina cogida entre las dos manos a la altura del pecho. Como los jóvenes no usaban boina, en los colegios se enseñaba a hablar a los superiores con los brazos cruzados. Y en el ejército en posición de firme.

Los buenos modales eran básicos en la relación con los superiores. Y también lo eran para que las élites supiesen reconocerse entre sí. Y supieran, colectivamente, distinguirse del resto de la población. Ese “distinguirse”, se constituía en lo fundamental para establecer unas “situación” y una “posición” social. Así que el distinguirse era propia de personas “distinguidas”, y era un “signo de distinción”.

El saber si el pan se coloca a la derecha o a la izquierda, y el saber utilizar adecuadamente los cubiertos, y tantas otras cosas, son signos de distinción. No se me olvidará como en un meeting de Alfonso Guerra, en la época de la transición, el agudo líder sevillano dijo que él no quería mezclarse con la gente que sabía utilizar la pala del pescado... añadiendo “¡buena pala les hacía utilizar yo!”. Con lo que el polideportivo atronaba de aplausos y de risas. Se trataba de ridiculizar los “buenos modales”, no tanto por lo que de buenos modales tenían, sino por lo que tenían de significado de diferenciación social.

Conforme las capas inferiores van ascendiendo en la escala social, procuran acomodar sus modales a los de las clases superiores. La exageración en ello de “los nuevos ricos”, produce la cursilería y el ridículo. Lo que se llama el re-finamiento, no es sino “el pasarse de fino”. En el s. XVIII, Moratín escribe “Las preciosas ridículas”. En el siglo XIX se representa “Agua Azucarillos y Aguardiente”, donde la protagonista, joven poetisa romántica, se hace llamar Asia, aunque atiende, en realidad, por Eufrasia. En el siglo XX, el propio Ortega y Gasset escribió un ensayo sobre “Lo cursi”.

Pero, en fin, esos buenos modales, exagerados o no, como en la antigua Grecia, tuvieron siempre presencia en Roma, en el Medioevo y en el Renacimiento, hasta hoy. Nerón se guiaba por lo que Petronio le decía porque era el “arbiter elegantiarum”, en los torneos se podía morir o matar por el pañuelo de una dama, o los modales protocolarios de las cortes europeas llegaban a tanto, que se podía desterrar a un noble si la inclinación de cabeza en una recepción no había llegado al ángulo adecuado. Y así hasta Beau Brummel y Lord Byron.

Cuando desde 1789, la Revolución Francesa trae vientos de laicidad, introduce en los currícula escolares de la República, (lo que se extiende rápidamente por toda Europa), los buenos modales. Con ello los saints culottes se apoderan de aquello que distinguía a las élites; ya decían los de “La Trinca” el populacho era insaciable en adoptar los modos burgueses. Pero... fijémonos... los buenos modales son los modales burgueses. Si nos paramos un poco en lo que burgués quiere decir, no es de extrañar que a los buenos modales se les dé un nombre muy sospechoso: urbanidad.

Lo cívico como oposición a lo rural

Los que peinamos canas, estamos hartos de escuchar discos dedicados y de felicitación por los que en las emisoras de radio de los años cuarenta y cincuenta, Juanito Valderrama enfatizaba que, como era un hombre del campo, ni entendía ni sabía

de letras. Y se ufanaba de ello. Porque el ser “letrado” era algo que había que dejar a los profesionales de la justicia. Así se les sigue llamando todavía hoy. Y el ser “iletrado”, no avergonzaba a nadie. La propia religión lo amparaba, porque si alguien no sabía firmar, ponía una cruz y ya valía.

Los romanos inventaron la palabra “civilizar”. Y ya sabemos que eso es lo que convierte en seres cultos y bien educados a los hombres del campo, que por eso eran paganos, o habitantes de los campos, los pagos. Lo de la civilización era cosa de los “cives”, los ciudadanos, porque civilizar no quiere decir otra cosa que construir ciudades, y hacer ciudadanos. Fue muy celebrada en nuestro país una obra de teatro que disponía del sugestivo título de “La ciudad no es para mí”, obra que se consideraba por las personas cultas una chabacanería. La vida está llena de sorpresas, porque estos días nos hemos enterado de que el autor de la obra era nada menos que el malogrado Lázaro Carreter. En los escenarios, pues, Paco Martínez Soria se mostraba con la cazurrería pasmada del que pretende introducirse en la vida urbana sin instrumentos para ello.

Lo de la vida urbana dio ya la definición exacta de los buenos modales, de los “modales civilizados”, es decir unos modales cooperativos, dialogantes y comprensivos. Y por eso las enseñanzas de este tipo adquirieron pronto una denominación que hizo fortuna en el mundo educativo. Se trataba de una asignatura que se llamaba “Urbanidad”. En todos los colegios, desde principios del siglo XIX, se introdujo la cartilla de urbanidad junto a las cartilla de cálculo y de escritura.

Pero fijémonos en que esto del lenguaje es endiablado. Porque de nuevo los buenos modales dejan aparte el mundo campesino. Urbanidad se refiere a urbe y a urbano, es decir, una vez más de lo que se trata es de adquirir y utilizar los modos de relación personal propios de la ciudad. Y hasta que un argentinismo hizo que nuestros políticos utilizasen el término “ciudadanía” haciéndolo equivalente al conjunto de los ciudadanos, el término castellano de ciudadanía se refería exclusivamente a comportamientos cívicos.

Por ello, cuando la Ley Villar Palasí a la que al principio nos referíamos aparece en nuestro horizonte educativo, la asignatura de “urbanidad” pasa a llamarse “educación cívica”. A los profesores de Enseñanza Media aquello nos pareció muy de Primaria, (es decir, “demasiado instrumental”), y presionamos para que ascendiese de categoría académica, con lo que la enseñanza de los buenos modales, pasó a denominarse “Educación Ética y Cívica”, lo que no dejaba de ser un paso hacia delante, toda vez que, en alguna medida, esta nueva asignatura venía a sustituir a la FEN, es decir a la “Formación del Espíritu Nacional”.

Por esta sustitución de términos, la Educación Ética y Cívica se sumó a las Ciencias Sociales, pese a que, de toda la vida, la Ética era una reflexión filosófica que tenía una asignatura propia en el Bachillerato de antes de 1970: “Filosofía, Lógica y Ética”. Por eso, en nuestros días, la Filosofía ha ganado la partida a las Ciencias Sociales. Se pierde una primera batalla, que parece cosa de nada (la denominación), y se acaba perdiendo la guerra.

El pasado inmediato de la Educación Cívica.

Rabelais, en su “Gargantúa y Pantagruel”, establece un duro currículum educativo: un joven ha de aprender griego, latín, caldeo, árabe, hebreo, historia, cosmografía, geometría, aritmética, música, astronomía, derecho... “e tutti quanti”. Pero se ocupa también de la educación cívica, porque dice: “En fin, quiero verte hecho un pozo de ciencia, porque bien dice el sabio Salomón que no puede entrar sabiduría en un alma malévol. Añade también, que ciencia sin conciencia es la ruina del alma. Ten precaución y cautela ante los pecados del mundo. No entregues tu corazón a la vanidad, que esa es vía transitoria. Ayuda a tu prójimo y cuídalo como a ti mismo. Honra a tus preceptores y huye de las compañías que no te convengan”.

Reabelais, por tanto, entiende que el saber científico y el mucho conocimiento es clave para saber si alguien es bueno o malo. Porque, si dispone de mucha sabiduría, (como dice el sabio Salomón), no puede tener el alma malévol. Tal parece la opinión del profesorado desde Rabelais para acá, aunque sin duda la opinión del francés le venía de los más lejanos tiempos. Hagamos ciencia, mucha ciencia, y los valores vendrán añadidos. Por eso la LOCE ha suprimido la Educación en Valores.

Dewey, por el contrario, opinaba al revés. En su “Democracia y Educación”, mantenía que la primera no es posible sin la segunda. Y pensaba que había que fomentar en los alumnos actitudes de participación, responsabilidad, cooperación, diálogo, tolerancia, respeto... etc... y que ésto (es decir, una educación cívica), debía tener presencia individualizada en la escuela. No es posible, pensaba Dewey, que un Estado viva en democracia, si la enseñanza no ha fomentado este espíritu entre los jóvenes y no les ha educado para ello. Es decir, se puede ser sabio, se puede ser un pozo de ciencia, y tener un alma malévol.

Entonces, ¿cuál debe ser la ubicación de una asignatura que eduque en los hábitos y las actitudes, (es decir, que enseñe instrumentalmente), propias del buen ciudadano?.

Durante el siglo XIX, como hemos dicho, y durante el primer tercio del siglo XX, la ubicación de estas enseñanzas estaba clara: había una asignatura que se llamaba “Urbanidad”. Pero cuando llegó la guerra civil española, y triunfó el nacional-catolicismo impuesto por los militares africanistas, las actitudes, las normas y los comportamientos del buen ciudadano se transmutaron en las actitudes las normas y los comportamientos del buen español. Podía parecer lo mismo.... pero el currículum no lo era. Así apareció una asignatura que se llamaba “Educación Política”, porque no en balde la palabra política se refiere a la polis.

Avanzado el franquismo, y perdida la posibilidad de una Europa plagada de políticos con uniforme, la asignatura se edulcoró en su denominación, transformándose en “Formación del Espíritu Nacional”. Una editorial del régimen, la Editorial Doncel, publicaba los libros de esta disciplina, muchos de ellos salidos de la pluma de economistas, intelectuales y literatos, alguno de primerísima línea, y alguno aún vivito y coleando, (mucho), en la democracia constitucional de nuestros días; así que no será este el momento de recordar los copyright de aquellos textos.

Digamos también que durante estos tiempos centrales del siglo XX español esta disciplina estaba en las aulas de los centros de enseñanza, pero no en manos del aparato docente propio del Ministerio de Educación (Nacional, por supuesto), sino en manos de unos equipos docentes paralelos, incrustados en el conjunto educativo del Estado desde la nomenclatura del Movimiento Nacional. Así, los profesores de Formación del Espíritu Nacional, (como los/las de Educación Física, y las de “Hogar”, disciplina para las labores propias del género femenino), no eran profesores en el sentido docente del término, sino “instructores”, eufemismo que, en paralelo al de profesores, se aplicaba a estos docentes que en los años cuarenta llegaban a los institutos de uniforme, con botas altas y pistola al cinto. Así llegaba, por ejemplo, en Valladolid, un futuro profesor de Geografía e Historia de un instituto Barcelonés, más tarde Catedrático de Universidad a la vera del Pisuerga.

Lo de ser instructor, en oposición a ser profesor, perduró en los centros de enseñanza media. Pero en los centros de Primaria, los estudiantes de magisterio estudiaban para ser maestros en sus Normales durante el curso académico. Pero durante los veranos, asistían a unos campamentos para maestros, de los que salían con el título de “Instructor”.

Bien; pues en estas manos y con este currículum se encontraba la formación cívica de los ciudadanos. En definitiva, no era ello sino la plasmación personal de la derrota de los falangistas a manos de los propagandistas, en los tira y afloja por los poderes en el interior del régimen de Franco. Los grupos católicos y la Iglesia siempre condicionaron su colaboración con el Régimen del general ferrolano a una parcela del poder, cuyos contenidos podía ser de uno u otro carácter, de una u otra extensión, pero que siempre habían de incluir la educación de los niños y de los jóvenes. Las fuerzas internas del régimen desde su ideología de origen, (es decir, los falangistas), también aspiraban a ello. Pero los grupos católicos, (la Asociación Nacional de Propagandistas) ganaron siempre la partida. Y los falangistas se vieron obligados a mantener unos esquemas educativos paralelos y extra-oficiales a partir del Frente de Juventudes, la Sección Femenina, las Falanges Juveniles de Franco, los Campamentos, etc... No obstante, fueron capaces de mantener dentro de la Educación Oficial un reducto inexpugnable: el del currículum y el profesorado que escondía contenidos de Educación Cívica, (entendida desde el adoctrinamiento nacional-católico), en la asignatura de Formación del Espíritu Nacional.

Cuando llega la Ley Villar Palasí, esa estupenda ley educativa sólo comparable a la de Claudio Moyano el régimen de Franco se encuentra en las últimas. Al dictador le quedaban sólo cinco años de vida, y de poca calidad. En la Ley Villar, la Formación del Espíritu Nacional desaparece, como desaparece el Hogar y desaparecen sus instructores e instructoras. Pero la Secretaría General del Movimiento, (y viví directamente estos momentos como colaborador de María Ángeles Galino), se reservó el derecho de añadir unos temas, aquellos que en la antigua F.E.N. se referían a la educación cívica, en el nuevo currículum de Primaria y Secundaria.

La UNESCO, patrocinadora de la Ley, “aconsejó” suprimir la F.E.N. del currículum educativo. Y el franquismo lo aceptó, (se estaba discutiendo en esos días suprimir la camisa azul para los jefes oficiales del régimen), porque necesitaba dar una imagen de apertura al exterior.

Es así como apareció, dentro del primer programa del Área Social, una asignatura de “Educación Cívica”. En aquel momento estaba concebida con carácter instrumental. Pero en las discusiones entre los equipos de profesores que trabajábamos en la redacción de los currícula, aunque dentro del Área Social, se decidió que su denominación fuera la de “Ética y Cívica”, con lo que se perdía una primera batalla para que esta disciplina tuviera un carácter social, y no filosófico.

En la discusión de los proyectos curriculares habían pasado, en aplicación de la Ley Villar, varios años. En el MEC, había desaparecido la Dirección General de Ordenación Educativa, que agrupaba la antigua Dirección General de Enseñanza Primaria y la antigua Dirección General de Enseñanza Media, y habían resucitado las direcciones generales por niveles. Se recuperó la primera con el nuevo nombre de “Básica”, y se recuperó la segunda añadiéndose a su denominación la de “Profesional”.

Muere Franco, y se acuerdan los “Pactos de la Moncloa”, uno de los hechos más importantes de la transición, uno de los acontecimientos clave en la educación española, y, (pactados con el impulso de las fuerzas de izquierda), ello es lo que a la postre permite la aplicación de aquella Ley, precisamente franquista, (aunque sólo por ubicación temporal), elaborada por Villar Palasí y Díaz Hotchleiner. Son paradojas de la vida.

En los Pactos de la Moncloa las cuestiones educativas tuvieron la más destacada presencia. El Programa de Ética y Cívica había sido suprimido en 1977, habiéndose publicado en su lugar un “temario provisional”. Ahora, en los Pactos, se acuerda definitivamente el nuevo programa de la “Educación ética y cívica”.

Los nuevos programas introducen esta disciplina en la E.G.B. desde unas perspectivas tan renovadoras que sería luego mimetizada en la LOGSE.. En 6º curso se trata de “La convivencia”; en 7º de “La autorrealización del hombre”, y en 8º de “El ordenamiento político de la convivencia”. Publicados en “Vida Escolar”, en 1980, (nº 209), en estos programas se encontraban ya todos los contenidos propios de la organización de la sociedad y del Estado tal y como concebía la Constitución española: grupos de convivencia, superación de conflictos, participación comunitaria, medio ambiente, educación sexual, medios de comunicación, la sociedad de consumo, el trabajo como autorrealización, la solidaridad, la educación para la paz, la democracia, la Constitución, los Derechos Humanos... En relación con el currículum de la LOGSE, sólo faltaba en los programas de 19809 la organización autonómica del Estado, las organizaciones sindicales y la educación vial

Y, algo muy importante: este conjunto disciplinar se encontraba dentro de las Ciencias Sociales.

De todas formas, la LOGSE no se conforma con una asignatura. Introduce en todas la “educación en actitudes”, contenido curricular que la LOCE ha hecho desaparecer lamentablemente... aunque hay que reconocer que ello ha sido posible porque la LOGSE no fue capaz de dar con el “quid” para poner en valor estos contenidos y atraer hacia ellos al profesorado de secundaria... tan reacio, (en general), a cualquier contenido que no sea el de la ciencia pura y dura.

Historia del presente

Con las anteriores líneas debería terminar el trabajo encomendado. Pero no me resisto a un apunte de “Historia del presente”.

En el año 2001 el Ministerio de Educación cultura y Deporte publica las “Enseñanzas Mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria”. En ellas, se introduce en cuarto curso, dentro del currículum de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, un contenido denominado “La vida moral y la reflexión ética”. Pero se introduce también una asignatura que se llama “Ética”, con unos contenidos casi idénticos a los aparecidos en “Sociales”. Allí en la “Introducción a la asignatura” se dice: “Así pues, la Ética constituye una materia propia, autónoma, **de carácter filosófico**, y está ubicada netamente fuera del ámbito del área de las Ciencias Sociales”.

La Educación cívica perdía así su carácter social e instrumental, para convertirse en un contenido especulativo e intelectual. Por ello, cuando en el 2003 se publican los currícula definitivos, la Educación Cívica ha dejado de ser una ciencia social, para convertirse en una reflexión filosófica.

Pero de ello espero que hablen mis compañeros de mesa. Estamos ya en el presente.