

# CULTURA ESCOLAR ALTERNATIVA Y REVOLUCIÓN

## EL CASO DE LA LIGA COMUNISTA REVOLUCIONARIA

Ferran Gómez Albentosa

Universitat d'Alacant

### **El giro cultural en la Historia de la Educación: las culturas escolares**

En 1995, los historiadores de la educación Marc Depaepe y Frank Simon se preguntaban si había un lugar para la *educación* en la Historia de la Educación. Con ello, afirmaban que «little is known about the evolution of the real educational relationship between teachers and students, or in a broader connection, between educators and pupils». Para los autores, a mediados de la década de 1990, la historiografía educativa había estudiado con profundidad el pensamiento pedagógico o la política educativa, pero todavía no había abordado qué ocurría realmente en las aulas<sup>1</sup>. Se referían a la ausencia de estudios al respecto como la *black box* de la historiografía educativa. De hecho, Harold Silver ya había aludido a la docencia en las aulas como uno de los *silences* de la Historia de la Educación, es decir, uno de los temas que apenas había sido investigado por la historiografía<sup>2</sup>.

La búsqueda de soluciones que paliaran este vacío historiográfico supuso el desarrollo de nuevos conceptos y teorías a partir de mediados de la década de 1990. El concepto de *cultura escolar* surgió como consecuencia de esta situación, en consonancia con el *giro cultural* que estaba experimentando el conocimiento historiográfico. No se

---

<sup>1</sup> DEPAEPE, M. y SIMON, F.: «Is there any Place for the History of “Education” in the “History of Education”? A Plea for the History of Everyday Educational Reality in-and outside Schools», *Paedagogica Historica*, XXXI, 1 (1995), pp. 9-10.

<sup>2</sup> SILVER, H.: «Knowing and not knowing in the History of Education», *History of Education*, XXI, 1 (1992), pp. 103-104.

trataba de un término nuevo, pues ya había sido utilizado en la década de 1970, pero ahora se le dotaría de nuevos significados que permitieran aproximarse al conocimiento de la realidad de las aulas<sup>3</sup>.

El concepto de cultura escolar se ha asentado paulatinamente en la historiografía educativa, aunque no contamos con una definición consensuada del mismo, y es frecuente que, en función de los autores que lo empleen, adquiera diferentes significados. La definición de Dominique Julia fue una de las primeras aportadas y ha sido aceptada ampliamente por la comunidad investigadora. Para el historiador francés, la cultura escolar es «un ensemble de normes qui définissent des savoirs à enseigner et des conduites à inculquer et un ensemble de pratiques qui permettent la transmission de ces savoirs et l'incorporation de ces comportements, normes et pratiques étant ordonnées à des finalités qui peuvent varier suivant les époques»<sup>4</sup>. Así, la cultura escolar estaría formada por las normas y las prácticas –configuradas a través de un largo proceso, pero cambiante desde el punto de vista histórico-, utilizadas por los docentes.

La aceptación y la difusión del concepto, de este conjunto de normas y prácticas cotidianas, ha planteado nuevos interrogantes en la historiografía educativa<sup>5</sup>, como las diferencias dadas entre la cultura escolar de los docentes en su trabajo diario y la cultura

---

<sup>3</sup> El concepto de cultura escolar fue utilizado por Seymour B. Sarason ya en 1976; sobre el origen del término, véase VIÑAO FRAGO, A.: «La escuela y la escolaridad como objetos históricos. Facetas y problemas de la Historia de la Educación», en MAINER, J. (coord.): *Pensar críticamente la educación escolar. Perspectivas y controversias historiográficas*, Prensas Universitarias de Zaragoza, Zaragoza, 2008, pp. 93-94.

<sup>4</sup> JULIA, D.: «Le culture scolaire comme objet historique», en NÓVOA, A. et al: *The colonial experience in education. Historical Issues and Perspectives*, Gent, Paedagogica Historica, Supplementary Series, I (1995), pp. 353-354.

<sup>5</sup> Sobre los diversos usos del concepto, véase VIÑAO, A.: *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*, Madrid, Morata, 2002, pp. 71-73.

del conocimiento científico sobre la educación<sup>6</sup>, o la resistencia de los docentes a acatar nuevas reformas educativas que alteran su cultura escolar<sup>7</sup>.

Para Antonio Viñao, el uso y la difusión de las diversas definiciones del concepto no impide la posibilidad de encontrar similitudes en determinados supuestos básicos y de sintetizar el término de cultura escolar, que estaría formado:

Por un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos) sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho, y compartidas por sus actores. [...] Sus rasgos característicos serían la continuidad y persistencia en el tiempo, su institucionalización y una relativa autonomía que le permite generar productos específicos como las disciplinas escolares. La cultura escolar sería, en síntesis, algo que permanece y que dura; algo que las sucesivas reformas no logran más que arañar superficialmente, que sobrevive a ellas, y que constituye un sedimento formado a lo largo del tiempo<sup>8</sup>.

Posteriormente, diversos autores han añadido matices al concepto. De hecho, ya es comúnmente aceptado por la historiografía educativa hablar de culturales escolares, en plural. Dominique Julia, en 1995, diferenciaba la cultura escolar de la enseñanza primaria de la propia de la enseñanza secundaria<sup>9</sup>.

Por su parte, Agustín Escolano distingue tres dimensiones que configuran las culturas escolares: la dimensión empírica, que estaría formada por las pautas seguidas

---

<sup>6</sup> ESCOLANO BENITO, A.: «Las culturas escolares del siglo XX. Encuentros y desencuentros», *Revista de Educación*, núm. extraordinario 1 (2000), pp. 201-218.

<sup>7</sup> Sobre la resistencia de los docentes al cambio, TYACK, D. y CUBAN, L.: *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*, México, Fondo de Cultura Económica, 2000 (ed. or. en inglés de 1995).

<sup>8</sup> VIÑAO, A.: *Sistemas educativos...*, *op. cit.*, pp. 73-74.

<sup>9</sup> JULIA, D.: «Le culture scolaire...», *op. cit.*, p. 354.

por los docentes en su trabajo cotidiano, esto es, un ámbito basado en las prácticas diarias y en la experiencia que los enseñantes utilizan para regular su día a día en las aulas<sup>10</sup>; la dimensión académica, ligada al conocimiento científico sobre la educación, es decir, al saber pedagógico experto; y la dimensión política, que se relaciona con los discursos, las normas y las leyes que emanan de las instituciones y que configuran el sistema educativo. No obstante, los tres ámbitos no son compartimentos estancos que no se relacionan entre sí, sino que participan de procesos de interacción, e incluso de convergencia, aunque también se producen divergencias. Todos los procesos, en un sentido u otro, son fruto del gran grado de autonomía que cada elemento de la cultura escolar dispone<sup>11</sup>. En un trabajo posterior, el mismo autor ha incluido las tres dimensiones en un ámbito más amplio, que denomina *mundo de la vida*, que podemos considerar el contexto social de las culturas escolares, donde éstas se relaciona con otras culturas<sup>12</sup>. Esta nueva interacción daría lugar «a una gran diversificación de formaciones culturales en función de la extracción social de los sujetos, de los niveles institucionales, de las culturas de sus profesores, del tipo de escuela, de las formaciones sociales en las que se gestan y a las que se ordenan y de otras variables socioculturales»<sup>13</sup>.

La diferencia entre las dimensiones de las culturas escolares ha sido reconocida por la historiografía educativa, aunque no por ello se han señalado algunos problemas

---

<sup>10</sup> Como se puede apreciar, según la interpretación de Agustín Escolano, el trabajo cotidiano de los docentes en las aulas, formado por unas normas y pautas consolidadas y transmitidas a lo largo del tiempo se considera uno de los ámbitos que configuran la cultura escolar –la dimensión empírica-. Así, se diferencia de las definiciones anteriores, que consideraban estas prácticas y pautas como las únicas constitutivas, por sí mismas, de la cultura escolar.

<sup>11</sup> ESCOLANO BENITO, A.: «Las culturas escolares...», *op. cit.*, pp. 202-203.

<sup>12</sup> La necesidad de estudiar la cultura escolar en relación con otras culturas, como la cultura religiosa, la cultura política o la cultura popular ya fue apuntada en JULIA, D.: «Le culture scolaire...», *op. cit.*, p. 354.

<sup>13</sup> ESCOLANO BENITO, A.: «La cultura empírica de la escuela. Aproximación etnohistórica y hermenéutica», en MAINER, J. (coord.): *Pensar críticamente la educación escolar. Perspectivas y controversias historiográficas*, Pressas Universitarias de Zaragoza, Zaragoza, 2008, p. 154.

derivados de ella. Por ejemplo, cabe el riesgo de tratarlas en su estudio como si fueran tres compartimentos diferenciados y dejar al margen la relación que puedan tener entre sí. Además, sería necesario atender a los intermediarios culturales y los canales de intermediación entre las culturas, así como estudiar cómo se produce el intercambio de personajes, ideas y expresiones entre ellas. Por último, a los tres ámbitos de las culturas escolares se puede sumar otras distinciones, que aportarían muchos otros elementos, como la titularidad y el ideario del centro docente, que ofrecerían diferentes matices para su estudio<sup>14</sup>.

La creación de una cultura escolar, normalmente, se ha explicado atendiendo a la iniciativa política. El ámbito político, tras una crítica a la situación de la escuela precedente, plantea una reforma que pretende la sustitución de una cultura escolar por otra. Para ello, se apoyaría en una determinada pedagogía, es decir, en el ámbito técnico y experto con el fin de elaborar unas leyes y ordenanzas que cambien todo el sistema educativo y, por tanto, la cultura escolar. Como se puede ver, las interpretaciones sobre los orígenes de las culturas escolares se han basado en cambios emanados “desde arriba”, desde las instituciones, partiendo de la alianza entre los políticos y los técnicos -los reformadores-. Así, el ámbito práctico y empírico –esto es, los enseñantes- no participa de estas decisiones y adopta dos actitudes acerca de la reforma: la adaptación, en mayor o menor grado, de los presupuestos de la reforma a su quehacer diario, a las prácticas y hábitos ya adquiridos, o la oposición total al cambio, manteniendo su cultura práctica sin alteración alguna. Este enfoque, además, supone el intento de que toda la red de escuelas, públicas y privadas, quedara condicionada por la cultura que se pretende implantar desde las instituciones, de manera que las únicas diferencias entre ellas sería el mayor o menor grado de aceptación de la cultura escolar. No obstante, se

---

<sup>14</sup> FRAGO, A.: «La escuela y la escolaridad...», *op. cit.*, p. 95.

afirma que los efectos que las reformas pretenden producir en las aulas apenas alteran superficialmente la dimensión empírica de los docentes.

El fracaso de las reformas educativas en España a lo largo del siglo XX ha sido explicado a través de este enfoque. Los cambios que políticos y técnicos pretendían promover ya en el ciclo regeneracionista de principios de siglo, en las reformas tecnocráticas del segundo franquismo e, incluso, en las reformas democráticas desde finales de la década de 1970 han topado con las reticencias a aplicarlas por parte de unos enseñantes, acostumbrados a actuar a través de unas prácticas y unos hábitos consolidados a lo largo del tiempo. Las sucesivas reformas educativas del siglo sólo han conseguido rozar mínimamente la realidad de las aulas<sup>15</sup>.

El esquema anterior deja al margen experiencias educativas, minoritarias, pero que no pueden enmarcarse en la cultura escolar difundida por políticos y expertos – aunque sí pueden producirse dentro del sistema educativo- y, por tanto, pretenden una *cultura escolar alternativa*.

La cultura escolar alternativa sería la propia de los enseñantes que plantean una pedagogía y unas prácticas escolares diferentes y, en buena medida, también alternativas a las propuestas por el conocimiento experto y las leyes emanadas por las instituciones. Si los docentes rechazaban la cultura escolar difundida por políticos y técnicos por las diferencias con sus hábitos y prácticas escolares de su trabajo diario, el rechazo procedente de la cultura escolar alternativa responde a otras razones. En este caso, la oposición se refiere tanto a la cultura escolar promovida “desde arriba” como a

---

<sup>15</sup> Actualmente, contamos con abundantes trabajos sobre el concepto de cultura escolar y sus matices, pero su aplicación a casos concretos no ha sido tan prolífica. Valga como ejemplos, ESCOLANO BENITO, A.: «Las culturas escolares...», *op. cit.*, pp. 201-218; LÓPEZ MARTÍN, R.: *La escuela por dentro: perspectivas de la cultura escolar en la España del siglo XX*, Valencia, Universitat de València, 2001; LÓPEZ MARTÍN, R.: «Cambios y resistencias en la cultura de la escuela de la España franquista», en CANDEIAS MARTINS, E.: *Actas del V Encuentro de Historia de la Educación*, Castelo Branco, Alma Azul, 2003, pp. 221-266.

la cultura empírica de los docentes, y estaría motivada por un deseo de mejora y de innovación en su quehacer cotidiano.

Según esta propuesta, los enseñantes, a través de sus prácticas renovadoras y de determinadas teorías pedagógicas –o algunos aspectos de ellas-, diferenciadas en mayor o menor medida del conocimiento experto difundido desde las instituciones, pretenden alcanzar un modelo diferente de escuela, que sustituya a la escuela vigente. Así pues, podemos afirmar que se trata de una perspectiva “desde abajo”, pues busca, a partir de la práctica cotidiana, la transformación de la escuela. En suma, la reforma promovida por los enseñantes, en este caso, procedería desde un conocimiento pedagógico y unas prácticas diferentes a los promovidos desde las instituciones y también distintos a los mantenidos por la mayoría de los docentes, y buscaría difundir en las instituciones su modelo de escuela alternativa.

El caso, por ejemplo, de los movimientos de renovación pedagógica en los años finales del franquismo resulta significativo, ya que son grupos que rechazan la cultura escolar tecnocrática que se pretende instaurar y desarrollan, a partir de la práctica, un intento de transformar la cotidianeidad de las escuelas. Para Àngels Martínez Bonafé, «tenen l'especial característica de ser un moviment «de base», que ha estat construït per pràctics i des de la intervenció pràctica. Mestres, professors i professores que se senten intel·lectuals socialment compromesos, treballadors i treballadores de l'ensenyament, conscients de la necessitat de teoria i l'autoorganització per a transformar la realitat»<sup>16</sup>.

---

<sup>16</sup> MARTÍNEZ BONAFÉ, À.: «La pedagogía socialment compromesa, del franquisme a la socialdemocràcia: el moviment de renovació pedagògica «Escola d'Estiu del País Valencià» (1975-1995)», en AA. VV. (coords.): *Canviar l'escola, canviar la societat. La renovació pedagògica valenciana al segle XX. IV Jornades d'Història de l'Educació Valenciana*, Gandía, CEIC Alfons el Vell, 2008, p. 127.

## La investigación sobre las culturas escolares

Para Antonio Viñao, el historiador, en la investigación de la cultura escolar empírica, debe hacer *arqueología de la escuela*. Con ello, afirma que su tarea es desenterrar y separar las capas, más entremezcladas que superpuestas, del sedimento configurado a lo largo del tiempo, que serían las prácticas cotidianas de los docentes<sup>17</sup>. Así pues, el problema radica en cómo acercarse al objeto de estudio. Las propuestas lanzadas hasta ahora se han basado en la etnografía, la hermenéutica o la genealogía –o en la combinación de las mismas-<sup>18</sup>.

El *giro cultural* experimentado por el conocimiento historiográfico en las últimas décadas ha abierto una amplia gama de posibilidades para el estudio de las culturas escolares. Según el mismo, los sujetos aprehenden e interpretan el mundo que les rodea de forma mediada a partir de la asunción y estructuración en su mente de conceptos y categorías simbólicas. Así pues, la cultura, concretada en los discursos, se convierte en el filtro a partir del cual los sujetos individuales o colectivos asumen la realidad en la que viven y su posición con respecto a ésta<sup>19</sup>. A través de esta nueva perspectiva, el estudio de las culturas políticas se ha convertido en uno de los ámbitos de investigación que ha despertado gran interés<sup>20</sup>. Podemos definir la cultura política como:

---

<sup>17</sup> Acerca del término de *arqueología de la escuela*, véase VIÑAO, A.: *Sistemas educativos...*, *op. cit.*, p. 74.

<sup>18</sup> Sobre los métodos de análisis de la cultura empírica, ESCOLANO BENITO, A.: «La cultura empírica...», *op. cit.*, pp. 148-150.

<sup>19</sup> Para conocer esta perspectiva historiográfica, véase CABRERA, M. Á.: *Historia, lenguaje y teoría de la sociedad*, Madrid, Cátedra, 2001.

<sup>20</sup> Sobre el concepto de cultura política y su origen: SOMERS, M. R.: «¿Qué hay de político o de cultural en la cultura política y en la esfera pública? Hacia una sociología histórica de la formación de conceptos», *Zona Abierta*, 77-78, 1996-1997, pp. 31-94; DIEGO ROMERO, J.: «El concepto de «cultura política» en ciencia política y sus implicaciones para la historia», *Ayer*, 61 (2006), pp. 233-266. Como ejemplo de aplicación del concepto: MIGUEL GONZÁLEZ, R.: «Las culturas políticas del *republicanismo histórico* español», *Ayer*, 53 (2004), pp. 207-236.

El conjunto de significados compartido de la vida política. Es decir, el conjunto de recursos empleados para pensar sobre el mundo político, lo que significa que es algo más que la suma de las opiniones privadas de los individuos. La forma en que la gente construye su visión del sistema político y determina su posición dentro del mismo es, por consiguiente, el fundamento de la propia definición de los individuos como actores políticos y se ubica, así, en la base de la idea de ciudadanía. Por otro lado, las culturas políticas pueden entenderse como aquellos marcos que dotan de significados (compartidos) a los acontecimientos políticos concretos; son pues elementos que permiten la definición de situaciones que alientan o inhiben la acción colectiva<sup>21</sup>.

Pero, ¿cómo podemos utilizar estos recursos en el estudio de las culturas escolares? En nuestro caso, la cultura escolar estaría formada por la visión del mundo de la educación que es compartida por sujetos, individuales o colectivos, a través de una serie de conceptos y categorías simbólicas. La cultura escolar proporciona, entonces, el marco de referencia para interpretar la vida educativa y la posición del sujeto con respecto a ella, ya sea de conformidad o de rechazo. Además, nos permite conocer la interpretación que los actores realizan de los acontecimientos concretos, y la toma de posturas en consecuencia que fomenten o rechacen la acción colectiva.

En el caso de una cultura escolar alternativa, la visión del mundo educativo que aprehenden sus participantes está relacionada, a su vez, con un deseo de cambio y de reforma. Para explicar esta actitud nos podemos servir de dos conceptos: el *espacio de experiencia* y el *horizonte de expectativa*<sup>22</sup>. El espacio de experiencia permite acumular los acontecimientos pasados, traerlos al presente y recordarlos, de manera que

---

<sup>21</sup> MORÁN, M. L.: «Sociedad, cultura y política: continuidad y novedad en el análisis cultural», *Zona Abierta*, 77-78 (1996-1997), pp. 6-7.

<sup>22</sup> Ambos conceptos han sido acuñados por Reinhart Koselleck en ««Espacio de experiencia» y «horizonte de expectativa». Dos categorías históricas», uno de los capítulos de su libro *Futuro pasado. Para un semántica de los tiempos históricos*, Barcelona, Paidós, 1993, pp. 333-357 (ed. or. en alemán de 1979).

configuran la visión de la realidad que en el presente se tiene de un determinado fenómeno; una visión cuyo comportamiento se modifica, ya que se vincula a las posibilidades cumplidas o erradas. En cambio, la expectativa se tiene en el presente, pero se trata de una voluntad hacia el futuro, un deseo de alcanzar un horizonte lejano, que, sin embargo, choca de plano con un límite absoluto, pues no es posible llegar a experimentarla<sup>23</sup>. Como se puede apreciar, la idea de horizonte de expectativa está estrechamente relacionada con la de *utopía*. Ambos conceptos nos permiten integrar a la cultura escolar alternativa en el tiempo histórico, a través de la acumulación de acontecimientos pasados y, a su vez, en la creación de expectativas proyectadas hacia el futuro.

En fin, la formación de una cultura escolar alternativa parte de la recopilación de experiencias pasadas y traídas al presente por parte de un sujeto, individual o colectivo, que permiten la definición de la situación del mundo educativo en dicho momento. Esta posición –crítica, en el caso de la cultura escolar alternativa-, con respecto a la cultura escolar del sistema educativo o con las reformas que pretenden su cambio, puede ser analizada a través de los discursos que elaboran sobre determinados elementos de dicha cultura escolar, como las prácticas cotidianas en las aulas, las teorías pedagógicas o la política educativa.

Desde el presente, a partir de esta situación, los sujetos configuran una nueva visión de la educación, proyectada hacia el futuro, que busque la implantación de nuevas prácticas, una pedagogía diferente y una política educativa alternativa. Se configura un nuevo discurso y se concretan unas nuevas expectativas. Dichas expectativas para el futuro pueden llegar a traducirse en acción, es decir, en el desarrollo

---

<sup>23</sup> *Ibid.*, p. 338.

de movimientos sociales que impulsan una reforma “desde abajo” y pretendan alcanzar un horizonte que puede resultar lejano en mayor o menor grado.

No obstante, el esquema anterior debe ser aplicado a casos prácticos que permitan comprobar su validez o modificar sus errores. A continuación, expondremos el ejemplo de la Liga Comunista Revolucionaria (LCR) y analizaremos tanto su interpretación de la escuela de finales del franquismo, como sus propuestas para producir una transformación profunda de la escuela a través de su publicación orgánica, *Combate*.

### **La alternativa proletaria de la enseñanza: el caso de la LCR**

La LCR es uno de los grupos de izquierda radical surgidos tras la desintegración del Frente de Liberación Popular (FLP). Sus orígenes se encuentran en la escisión de la Fracción de las Organizaciones Frente<sup>24</sup>. Aunque se ha considerado su adscripción al trotskismo inmediata tras su salida del FLP, sus miembros, muchos de ellos jóvenes estudiantes o ligados a las Comisiones Obreras Juveniles, se inclinaban básicamente por una organización revolucionaria, comunista y de tipo leninista. No será hasta que constituyan el «grupo Comunismo» y la revista del mismo nombre cuando se aproximen al trotskismo, aunque de forma genérica<sup>25</sup>. Posteriormente, la mayoría del grupo se mostrará partidaria de las ideas de la IV Internacional y fundará, ya en 1971, la LCR.

---

<sup>24</sup> GARCÍA ALCALÁ, J. A.: *Historia del Felipe (FLP, FOC y ESBA). De Julio Cerón a la Liga Comunista Revolucionaria*, Madrid, Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, 2001, p. 304; RICO, E. G.: *Queríamos la revolución. Crónicas del Felipe (Frente de Liberación Popular)*, Barcelona, Flor del viento, 1998, pp. 185-186.

<sup>25</sup> CAUSSA, M.: «La LCR y la izquierda radical (1966-1975)», *Viento Sur*, 115 (marzo de 2011), p. 52.

El estudio de una determinada cultura escolar no puede abordarse sin tener en cuenta la ligazón que ésta experimenta con otras culturas, como ya se ha dicho<sup>26</sup>. En el caso que nos ocupa más si cabe, ya que, al tratarse de un partido político, su cultura política y su cultura escolar estarán profundamente imbricadas.

A lo largo de los años setenta, la LCR será el partido de la izquierda radical que mantenga una posición más homogénea. El contenido de su línea política apenas experimentará cambios, lo cual hará que, en determinados casos, haya de virar para no quedar al margen del resto de partidos políticos de la oposición<sup>27</sup>. Su discurso rechaza la democracia “burguesa” y sólo admite un gobierno, el de los trabajadores, lo cual tendrá como consecuencia directa su ausencia en plataformas que supongan pactos o compromisos con partidos “burgueses” y su contacto con partidos y organizaciones “obreras” exclusivamente. De esta manera, la LCR se niega a participar en los pactos o las plataformas interclasistas, ya que los intereses de la burguesía y el proletariado son radicalmente diferentes<sup>28</sup>. En suma, la LCR sólo contempla la posibilidad de la ruptura total –en ningún caso, de pactos ni reformas- con la dictadura, la cual identifica plenamente con los intereses de la burguesía. La única salida posible no puede ser una democracia, que permita a la burguesía seguir controlando el poder, sino que el poder quede bajo el control de los trabajadores en una democracia exclusivamente obrera. No obstante, la línea revolucionaria de la LCR se debió alterar en algunos casos para que el partido no cayese en la marginalidad absoluta. De hecho, a pesar de su rechazo a la democracia “burguesa”, participó en las elecciones de 1977 a través del Frente Unitario de Trabajadores<sup>29</sup>.

---

<sup>26</sup> JULIA, D.: «Le cultura scolaire...», *op. cit.*, p. 354.

<sup>27</sup> LAIZ, C.: *La lucha final. Los partidos de la izquierda radical durante la transición española*, Madrid, Los Libros de la Catarata, 1995, p. 188.

<sup>28</sup> *Ibid.*, p. 240.

<sup>29</sup> *Ibid.*, p. 243.

Partiendo de estas premisas, debemos considerar que, tanto la experiencia como la expectativa acerca del mundo educativo fueron elaboradas por los miembros de la LCR más relacionados con el mundo de la enseñanza, sobre todo docentes. Una actitud que fue común entre los diferentes grupos antifranquistas, como expone Luis Miguel Lázaro para el caso de los Colegios de Doctores y Licenciados:

En su seno [de los Colegios de Doctores y Licenciados de Madrid, Valencia, Málaga o Barcelona] se constituyen grupos activos de reflexión y trabajo de diferentes ideologías –comunistas, socialistas, cristiano-marxistas, independientes-, pero con un denominador común antifranquista, que tratan de sentar las bases para una verdadera renovación pedagógica de la enseñanza. Tanto porque, incluso de forma muy limitada, intentan en sus aulas acometer el desarrollo de prácticas pedagógicas activas y no autoritarias y participativas, reflexionando e investigando cooperativamente con sus colegas, como porque con esa tarea van definiendo un marco alternativo en el que asentar a medio plazo las certidumbres y principios que debían guiar una reforma democrática de la enseñanza en España<sup>30</sup>.

Además, los marxistas revolucionarios no prestaron la misma atención al ámbito educativo ni a la conflictividad que se desarrolló en el mismo, que a otros movimientos sociales, como el feminista.

La LCR consideraba la escuela franquista y la escuela burguesa prácticamente como sinónimos<sup>31</sup>. El sistema educativo burgués se apoyaba «en la división social del mismo (los niveles educativos superiores, tanto por razones económicas como

---

<sup>30</sup> LÁZARO LORENTE, L. M.: «El impulso crítico a la renovación pedagógica: de finales del franquismo a la transición a la democracia», en AA. VV. (coords.): *Canviar l'escola, canviar la societat. La renovació pedagògica valenciana al segle XX. IV Jornades d'Història de l'Educació Valenciana*, Gandía, CEIC Alfons el Vell, 2008, pp. 92-93.

<sup>31</sup> «Cambios en Educación y Ciencia ¿una reorganización técnica?», *Combate*, 10 (julio de 1972), p. 8.

ideológicas siguen reservados a los hijos de la burguesía), un sistema que elabora y difunde en la sociedad la ideología burguesa»<sup>32</sup>. Era un sistema, en definitiva, que reproducía la estructura de clases que conformaba la sociedad. Prueba de ello era el decreto de selectividad, pues se trataba de «una selección social, una reproducción de la división social del trabajo en la sociedad capitalista, asegurando que los cuadros técnicos e ideológicos del sistema surjan mayoritariamente de las clases dominantes, y en todo caso, estén a su servicio». La situación era muy diferente para los hijos de obreros y campesinos «que se ven condenados a centros docentes de segunda categoría con insuficiencia de profesores y medios, y a entrar en la producción abandonando los estudios o sacando tiempo extra [para] los mismos al final de la jornada laboral»<sup>33</sup>.

No obstante, la institución escolar capitalista había caído en una profunda crisis debido a tres contradicciones: la necesidad de una educación de masas, pero a la vez, la voluntad de preservar la difusión de la ideología burguesa, como salvaguarda de las relaciones de producción capitalista; la planificación de la formación profesional, pero atendiendo a la fluctuación del empleo en función de los intereses privados; y la crisis generada por unos enseñantes atrapados en su condición de funcionarios del Estado burgués, y una juventud cada vez más radicalizada, que no se dejaba influir por la ideología dominante de la escuela<sup>34</sup>.

Las reformas tecnocráticas de la educación, encabezadas por la Ley General de Educación de 1970, constituyeron «un proyecto de *reforma capitalista* de la enseñanza que intenta paliar, sin poderlas solucionar, las contradicciones típicas del sistema de enseñanza burgués»<sup>35</sup>. Los objetivos que pretendían estas reformas eran, por un lado, la *rentabilidad financiera y humana del sistema educativo* y, por otro, el *reforzamiento del*

---

<sup>32</sup> «Luchas en la enseñanza y miserias del reformismo», *Combate*, 17 (junio de 1973), p. 15.

<sup>33</sup> «El decreto de selectividad. Una prueba de fuerza», *Combate*, 24 (junio de 1974), p. 18.

<sup>34</sup> «Luchas en la enseñanza y miserias del reformismo», *Combate*, 17 (junio de 1973), p. 15.

<sup>35</sup> *Ibid.*, p. 16.

*control ideológico y político*. La rentabilidad financiera obedece a limitar “las inversiones del Estado en función de criterios de rentabilidad a corto plazo y de la miseria que los capitalistas particulares están dispuestos a aportar” y a un encarecimiento de los servicios. La rentabilidad humana pretende graduar el número de parados en función de los intereses de la burguesía y, para ello, se desviaba hacia «la formación profesional impidiéndoles el acceso a otros niveles de enseñanza [a] la mayoría de hijos de obreros y campesinos». El control ideológico y político que la burguesía hace de la educación tiene como ejes fundamentales «el contenido de la enseñanza, la formación y selección de profesores y maestros, las relaciones autoritarias con el alumno» y, de hecho, fomenta la represión y la hiperespecialización, como forma de que los alumnos no adquieran una visión de conjunto de la sociedad<sup>36</sup>.

Para la LCR, la única salida posible era «la extensión de la lucha a todos los sectores de la enseñanza que conduzcan a la organización de respuestas de conjunto ante las constantes medidas rentabilizadoras y represivas»<sup>37</sup>. Se trata de una «lucha eficaz de resistencia contra la reforma capitalista en curso y en la lucha política contra la Dictadura, el capitalismo y el imperialismo, al lado de la clase obrera, en la perspectiva de una Huelga General Revolucionaria»<sup>38</sup>. La idea de la revolución permanente está presente en el análisis, ya que las movilizaciones en el ámbito de la enseñanza se vinculan directamente con la lucha de clases contra el capitalismo mundial. En su visión del mundo educativo no cabe la reforma democrática de la escuela burguesa, pues «esta vía [llevaría] a rebajar [...] los objetivos por los que ha de luchar el movimiento de cara al derrocamiento de la dictadura». La democratización de la enseñanza burguesa «sólo lleva a hipotecar la conquista de esos mismos objetivos democráticos y a frenar la

---

<sup>36</sup> *Ibid.*, p. 16.

<sup>37</sup> «Los 100 días de Julio Rodríguez», *Combate*, 20 (octubre de 1973), p. 19.

<sup>38</sup> «Luchas en la enseñanza y miserias del reformismo», *Combate*, 17 (junio de 1973), p. 22.

convergencia entre estudiantes, profesores y clase obrera»<sup>39</sup>. En la enseñanza, como en cualquier ámbito, la LCR no admitía la colaboración con la burguesía ni la reforma. Al igual que despreciaba la democracia burguesa, la ruptura con el modelo de escuela burgués había de ser total, y su modelo para el futuro, nuevo y revolucionario.

La *nueva escuela* debía romper con la tradición anterior de enseñanza burguesa en el contexto de un nuevo gobierno de los trabajadores. Los proyectos sobre la enseñanza de los revolucionarios «constituyen un problema político impostergable, un arma de propaganda y educación socialista y una orientación para nuestras propias reivindicaciones actuales, que no deben tomar una dirección que contradiga nuestro proyecto, [en cuanto que] su realización definitiva sólo puede afrontarse en la dictadura de la clase obrera»<sup>40</sup>. La escuela no debía diferir lo más mínimo en el gobierno de los trabajadores de la nueva democracia obrera.

La LCR se proponía «propagar todas las medidas democráticas y anticapitalistas que constituyen la alternativa proletaria a la educación capitalista»<sup>41</sup>. Pero, cabe preguntarnos, ¿en qué consistía la alternativa proletaria?

El gobierno obrero, en la etapa de transición al comunismo, debería adoptar una serie de decisiones. La escuela pasaría de ser controlada por los especialistas a preocupación de toda la población, en especial de comités de alumnos y profesores, junto con los soviets obreros. Los trabajadores tendrían acceso la educación para formarse en su tiempo libre y el Estado obrero construiría una red de instituciones preescolares. En cuanto a sus ideas pedagógicas, se afirma que «por primera vez en la historia se hará posible un libre desarrollo de la personalidad del niño, capaz de apoyarse y moldear la sociedad al tiempo que se adapta a ella; la división entre juego y

---

<sup>39</sup> «Enseñanza: ¡a la ofensiva!», *Combate*, 38 (15 de octubre de 1975), p. 8.

<sup>40</sup> «Luchas en la enseñanza y miserias del reformismo», *Combate*, 17 (junio de 1973), p. 18.

<sup>41</sup> «Universidad. Por dónde continuar?», *Combate*, 12 (febrero de 1973), p. 21.

aprendizaje será progresivamente eliminada». La enseñanza, definida como gratuita, obligatoria y polivalente deberá dotar de una «experiencia teórica y práctica en todas las ramas de producción» a todos los niños de ambos sexos hasta los 18 años. Tras este proceso, se iniciaría una “formación profesional politécnica”. Por último, el acceso a la universidad estaría definido tanto por los comités de fábrica como por los trabajadores de la enseñanza<sup>42</sup>.

Como se puede apreciar, la enseñanza se supedita a la revolución proletaria, es decir, para los revolucionarios la construcción de la nueva escuela es imposible sin la creación de un nuevo Estado obrero y de un gobierno exclusivo de los trabajadores. De hecho, resulta abundante la presencia de referencias a la participación de los comités y al acceso de los trabajadores a la educación.

La *cultura escolar* de los marxistas revolucionarios aparece claramente relacionada con la cultura política de la LCR. Su *experiencia* sobre el mundo educativo identifica directamente la escuela con la dictadura franquista y con el capitalismo. La escuela sería fiel reflejo de la división de la sociedad en clases, de las contradicciones del capitalismo y de la represión de la dictadura, lo cual hace que, para ellos, se convierta en un mero apéndice de la realidad social. De hecho, esta interpretación alcanza, incluso, hasta la pedagogía, pues considera que el contenido de la enseñanza o una relación autoritaria entre docentes y alumnos es fruto del intento de difusión de ideología por parte de la burguesía. Todo ello hace que no haya más vía para acabar con la escuela burguesa que la ruptura total. Si la sociedad burguesa ha de eliminarse a través de la revolución proletaria, la escuela, como institución dependiente de aquella, también debe caer. No cabe reformas en la escuela burguesa, pues si el poder de la burguesía se mantiene, las reformas sólo alcanzarán levemente la superficie de la

---

<sup>42</sup> «Luchas en la enseñanza y miserias del reformismo», *Combate*, 17 (junio de 1973), p. 19.

escuela. Para los marxistas revolucionarios, la expectativa de una nueva escuela sólo puede venir de la mano de la revolución proletaria. Cuando ésta transforme la sociedad bajo un nuevo gobierno de los trabajadores, la escuela pasará consecuentemente a estar controlada, también, por los trabajadores y puesta a su servicio. El cambio alcanzará hasta la realidad de la educación de los niños, pues supondrá el desarrollo completo de su personalidad y el establecimiento de unas enseñanzas alternativas a las anteriores.

## **Conclusiones**

El *giro cultural* que ha experimentado la historiografía en las últimas décadas ha tenido su reflejo en la Historia de la Educación. El concepto de culturas escolares ha abierto una amplia gama de posibilidades de estudio que suple algunos espacios vacíos de la historiografía educativa. El planteamiento sobre culturas escolares alternativas que se ha expuesto anteriormente puede completar determinadas experiencias educativas y visiones sobre el mundo escolar que quedaban al margen de los esquemas propuestos. El uso de los conceptos de experiencia y expectativa nos permite situar dicha cultura escolar en el tiempo y conocer cómo interpreta el mundo escolar un determinado sujeto y se posiciona en él, y qué propuestas realiza para cambiarlo en el futuro. No obstante, la aplicación de estas ideas ha de contrastarse con casos concretos para comprobar su utilidad.

El caso de la LCR resulta significativo de cómo la cultura escolar define la escuela franquista a través de determinadas categorías y conceptos, muy vinculados a la cultura política del sujeto, como son *reforma capitalista de la enseñanza, sistema de enseñanza burgués, ideología, reproducción*, etc. Estos términos no sólo describen la visión de la escuela franquista de la LCR, sino que identifican su posición crítica con respecto a ella de los miembros del grupo. Otros conceptos, como *escuela gratuita*,

*obligatoria y polivalente*, muestran, a su vez, las características de la escuela a la que se aspira alcanzar en un futuro indefinido. Es un horizonte muy vinculado, también, a la cultura política de la LCR a través del concepto de *revolución proletaria*.

En fin, se trata de una visión de conjunto que aúna el pasado y el futuro del mundo escolar y que se relaciona estrechamente con la cultura política del grupo que se analiza.

En resumen, el análisis de las culturas escolares alternativas puede resultar de gran utilidad en periodos como el tardofranquismo y en la transición a la democracia. De hecho, nos permite conocer la visión del mundo escolar que tenían los grupos que quedaban fuera de la cultura escolar promovida y fomentada desde las instituciones. Unos grupos que, a su vez, pretendían difundir y alcanzar, con diversos matices, una cultura escolar diferente, una cultura escolar democrática.