

documentacion

Revista de social

estudios sociales y de sociología aplicada

n.º 23

Escriben:

CARLOS PARIS
LUDOLFO PARAMIO

CARLOS DIAZ
JOSE NAVARRO

ELOY TERRON
C. P. EPISCOPADO

OLEGARIO G. DE
CARDEDAL

ALFONSO P. PE-
ÑASCO

MATILDE VAZQUEZ

MANUEL M. LLA-
NEZA

MAGDALENA PEREZ

COLEGIO DE D. Y
L. MADRID

JAVIER VALERO



LA EDUCACION EN CRISIS

DOCUMENTACION SOCIAL

REVISTA DE ESTUDIOS SOCIALES
Y DE SOCIOLOGIA APLICADA

Núm. 23

Septiembre 1976

Consejero Delegado:

Esteban Ramírez.

Director:

José Navarro

Consejo de Redacción:

Julián Abad

Rafael Cerrato

Angel López de Torre

Rafael Rubio

Miguel Roiz

Javier Valero

EDITA:

CARITAS ESPAÑOLA

San Bernardo, 99 bis, 7.º

M A D R I D - 8

CONDICIONES DE SUSCRIPCION Y VENTA

España: Suscripción a cuatro números, 400 ptas.

Precio de este número: 150 pesetas.

Extranjero: Suscripción, 10 dólares.

Número suelto, 3 dólares.

DOCUMENTACION SOCIAL no se identifica necesariamente con los juicios expresados en los trabajos firmados.

DOCUMENTACION SOCIAL

REVISTA DE ESTUDIOS SOCIALES
Y DE SOCIOLOGIA APLICADA

Depósito legal: M. 4.389.—1971

Imprenta Sáez. Hierbabuena, 7. Madrid-29

SUMARIO

- 5 ● Realizaciones y frustraciones de la reforma educativa.
Carlos París
- 25 ● Implicaciones ideológicas de la Ley General de Educación.
Ludolfo Paramío
- 37 ● La educación como práctica de la autogestión.
Carlos Díaz
- 49 ● Educación y desigualdad social.
José Navarro
- 65 ● La educación en la sociedad democrática y la alternativa de la enseñanza.
Eloy Terrón
- 79 ● Declaración de la Comisión Permanente de la Conferencia Episcopal Española sobre los planteamientos actuales de la enseñanza.
- 93 ● La Iglesia en la alternativa de la enseñanza.
Olegario González de Cardedal
- 119 ● La escolarización en la enseñanza preescolar y en la E. G. B.
Alfonso Pérez Peñasco
- 131 ● ¿Es la Universidad española una Universidad de masas?
Matilde Vázquez
- 143 ● Problemática y movimiento de enseñantes.
Manuel Martínez Llana y Magdalena Pérez
- 161 ● Documentación: Una alternativa para la enseñanza.
Colegio de Doctores y Licenciados en Ciencias y Letras de Madrid
- 173 ● Informe: Descripción de diferentes sistemas educativos.
Javier Valero
- 181 ● Bibliografía.



REALIZACIONES Y FRUSTRACIONES DE LA REFORMA EDUCATIVA

Por Carlos Paris

Catedrático de Filosofía de la
Universidad Autónoma de Madrid

LAS MOTIVACIONES DE LA REFORMA EDUCATIVA

Con la llegada del profesor Villar Palasí al Ministerio de Educación y Ciencia en un ambiente de fuerte tensión universitaria se abrirá paso el movimiento que conocemos como reforma educativa. La fundación de las nuevas Universidades Autónomas, la publicación del «Libro Blanco», la creación de los Institutos de Ciencias de la Educación se cuentan entre los primeros actos de la dinámica iniciada; su momento culminante se sitúa en la promulgación de la Ley General de Educación de 4 de agosto de 1970. Toda esta dinámica responde a una necesidad apremiante sentida. De hecho, ya en la etapa inmediatamente anterior de Lora Tamayo se había planteado la elaboración de una nueva ley sobre la Universidad, iniciándose consultas sobre la misma. Añadamos que la opinión pública siguió todo este proceso con profunda intensidad. Los problemas educativos, largamente vividos —o más exactamente padecidos sufrientemente— por nuestra sociedad, pasaron a un nivel de conciencia y explicitación irreversible —lo cual, sin duda, ha constituido un efecto decisivo de estos episodios—. Se originaron fuertes esperanzas, ciertamente de signo muy variado y aun contradictorio —des-



de los que confiaban en el restablecimiento del «orden público» en la Universidad hasta los que divisaban el horizonte de una educación de calidad para sus hijos liberada de la tradicional angustia económica—. Esperanzas evidentemente incrementadas por una propaganda demasiado alegre que tendía a presentar la nueva Ley como el remedio casi mágico de nuestros males. Y hoy día, finalmente, no escasean menos las decepciones, las tensiones y la conciencia de frustración.

Como camino en el intento de precisar y discutir los resultados del movimiento reformista que este artículo —a instancias de la revista DOCUMENTACION SOCIAL— se propone, me parece conveniente, en primer lugar, fijar la génesis y sentido del proceso de reforma. El desarrollo posterior de los acontecimientos, en efecto, responde en gran medida —a mi entender, al menos— a una lógica implícita en la situación en que se gesta la pretensión reformista de nuestra educación. Examinemos, pues, los imperativos que en la coyuntura de fines de los años sesenta apremiaban hacia un replanteamiento total de la organización educativa española.

1.º La larga deficiencia estructural de nuestro aparato educativo a través de la historia contemporánea. Tal deficiencia se acusa agudamente en los dos polos del sistema educativo: en la escuela pública, cuyo raquitismo no le permite cumplir su función esencial en la sociedad moderna como órgano educativo de la totalidad de la población; por otra parte, en la ausencia de una Universidad orientada según el modelo científico que en el siglo XIX se impone en los países avanzados. España queda fuera de la gran revolución cultural —a través de estas graves deficiencias político-organizativas y no por míticos rasgos del carácter nacional— que se cumple en la Europa contemporánea. Ciertamente la conciencia de insatisfacción, la crítica y la voluntad de remedio en los sectores progresistas de nuestra sociedad denuncian el problema y luchan contra él. Se suceden las polémicas, las reformas educativas y contrarreformas. Pero no se llegó nunca a una auténtica superación, pues fundamentalmente las fuerzas reaccionarias prevalecieron en el ejercicio del poder. Por otra parte, es evidente que esta deficiente situación educativa guarda una profunda relación con las características de nuestro capitalismo semifeudal o dependiente del exterior.

2.º Tal deficiencia estructural básica se agudiza en la política del nuevo Estado producto de la guerra civil. Hay una verdadera para-

lización del desarrollo de escuelas e institutos que se había ido cumpliendo en nuestro siglo y culminó en la II República. Se incrementa la privatización de la enseñanza en circunstancias caóticas en que proliferan centros carentes de garantías pedagógicas, convirtiéndose, ante la presión de la demanda, la enseñanza insólitamente en un negocio. Para completar este desolador panorama recordemos el descenso universitario de los años cuarenta y el carácter retrógrado básicamente de la legislación pedagógica y planes de estudios.

3.º A resultados de la evolución de nuestra sociedad y del mundo coetáneo, ya en la década de los cincuenta, pero especialmente a partir de los años sesenta, la ineptitud de nuestra organización educativa se va revelando con creciente intensidad. Se acusa una fuerte contradicción entre dicha organización y las necesidades del país. Generalmente se ha determinado el carácter de esta contradicción, fijando sus términos en las exigencias del desarrollo económico, de una parte, y el atraso del aparato educativo, de otra. Así lo hace —aunque ciertamente con otra terminología— la Ley General de Educación en su preámbulo al comparar el marco socio-económico de la Ley Moyano y el actual. Pero también gran parte de la crítica de la izquierda ha visto las cosas en esta perspectiva —quizá dejándose atrapar por la sugestión de un esquema que parece ofrecer una racionalización marxista, pero que en realidad es muy mecánico y poco realista. Por mi parte estimo que las cosas son más complejas, como lo es nuestro equívoco proceso económico en estos años. Que la verdadera contradicción se da entre las demandas psicológicas, culturales, de una sociedad que ha evolucionado ampliamente y la estructura capitalista, que no es idónea para satisfacerlas. Y que esta contradicción se descubre cuando avanzamos en el análisis lo más realista posible del proceso de la reforma educativa y su crisis, como trataremos de hacer en este artículo.

En primer lugar se hace preciso desmitificar —ya lo están haciendo los duros hechos actuales— el tema del desarrollo, tan lanzado y manipulado hasta el punto de atrapar a bastantes críticos de nuestra política oficial. La realidad es un fenómeno de crecimiento que se apoya básicamente en el exterior mediante la diada <emigración - turismo>, así como en la invasión del capital extranjero. Tal situación hace descender el techo —respecto al que fijarían ciertas apariencias— de nuestra mano de obra y determina que su demanda cualificada contenga unas exigencias muy inferiores a las

que serían de esperar considerándonos como una sociedad verdaderamente desarrollada. Es muy elocuente la situación en el más alto nivel, en que se da un sorprendente fenómeno: una proporción escandalosamente baja de titulados superiores en nuestra colectividad¹, compatible con el paro de éstos —o su infrautilización al convertirlos tantas veces en meros vendedores—. También resulta significativo el que en la Universidad —con el lanzamiento de la selectividad— se haya pretendido poner topes a la expansión de la población estudiantil cuando ésta no hacía sino acercarse a los niveles medios de países y con una renta «per capita» —y otras características de desarrollo— similares o inferiores a las nuestras². A estos fenómenos, algo más adelantados cronológicamente, se añade ahora el angustioso paro de nuestro proletariado.

Y, sin embargo, aunque el crecimiento de las fuerzas productivas haya sido mucho más modesto de lo que la mitología del «milagro» pretendía —e incluso sugerían ciertas apariencias e indicadores—, lo que sí se ha producido ha sido un aumento de la demanda popular de educación. Muchos factores han colaborado en su aparición: las grandes migraciones hacia los centros urbanos; el aumento del bienestar subjetivo, abriéndose nuevos horizontes de aspiraciones; la mayor movilidad social; la valoración de la cultura no sólo intrínsecamente, sino como vehículo de promoción personal y familiar; el contacto con el extranjero. Podemos afirmar, en consecuencia, que la evolución mental de nuestra sociedad ha seguido un ritmo más rápido que el de nuestra estructura económica tanto privada como estatal, y no digamos ya el de los supuestos de la política oficial. La conflictiva trayectoria del intento de reforma educativa encuentra, creo, una de sus claves en esta peculiar situación de que se parte.

Este estado psico-social actuaría como presión desde abajo —dentro de los límites con que la opinión pública juega en un Estado no democrático, autoritario, produciendo fundamentalmente fenómenos

¹ Véanse los datos aportados en el informe «La educación, un problema a resolver» y tomados de *Quid Quid?* París, 1973, 1974. España en 1969, con una cifra de 51 diplomados en estudios superiores por 100.000 habitantes, aparece por debajo de Portugal (54), India (66), Turquía (69), Grecia (132), y no digamos ya los países capitalistas avanzados o socialistas con proporciones cuatro, cinco y hasta diez veces superiores a la nuestra.

² V. CARLOS PARÍS: *La Universalidad española actual. Posibilidades y frustraciones*, Madrid, Edicusa, 1974, págs. 125 y ss.

de malestar—. A él se añaden imperativos que vinculan al poder desde sus propios supuestos y le fuerzan al planteamiento de una reforma educativa. En primer lugar, el apaciguamiento de estas mismas tensiones. No olvidemos, en efecto, en nombre de un análisis puramente estructural, la importancia que en la génesis histórica del proceso reformista posee el problema del orden público en la Universidad. Llega a convertirse la situación universitaria, en la década de los sesenta, en uno de los máximos problemas políticos del país desde la perspectiva gubernamental. Se han ensayado medidas múltiples para «hacer entrar en vereda» a la Universidad, sin conseguirlo. Se tiene la impresión, repasando la historia de los sucesivos ministerios de Educación, que el poder juzga el rendimiento de sus titulares en función de esta perspectiva, primariamente como agentes del orden universitario. La buscada figura del ministro de Educación se convierte en la de un mago capaz de un milagroso remedio frente a una díscola Universidad, el sentido de cuyas tensiones no es analizado. Finalmente, del personalismo se pasará a la magia de una nueva ley.

Resulta significativo, para comprobar este papel desencadenante de la situación universitaria en la gestación de la reforma, recordar las palabras del nuevo ministro Villar Palasí, recogidas en el «Libro Blanco» y en que reconoce cómo su preocupación inicial al acceder al Ministerio era la Universidad con su ambiente conflictivo. Y que sólo ulteriormente comprendió cómo esta problemática tenía que ser situada en la perspectiva general del sistema educativo³. Pienso que en tales palabras se revela no sólo un estado de ánimo subjetivo, sino las pers-expectativas mismas del poder en el momento de su acceso al Ministerio. Este tránsito hacia el panorama general de la educación arrancando de la Universidad refleja un aspecto bastante importante de las motivaciones del proceso reformista.

Pero aun en esta línea de exigencias internas del poder habría que añadir otras. Así, la afición a los grandes y solemnes actos legislativos —inauguración de leyes paralela a la inauguración de edificios y pantanos— propia del sistema. Por otra parte, es evidente que la mitología del desarrollo económico cuadraba eficaz y simétricamente —algunos críticos de la Ley General de Educación han

³ Cfr. *La educación en España, bases para una política educativa*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1969, pág. 10.

subrayado su obsesión simétrica⁴— con la del desarrollo educativo. Este podía ser presentado como coronación de una acertada política tecnocrática que procedía a la modernización de un país hasta el momento sepultado en el subdesarrollo⁵.

Aunque estas consideraciones puedan resonar como puras ironías que apuntan hacia aspectos anecdóticos, pienso que recogen influencias realmente operantes en la incitación hacia una operación de reforma educativa dentro de la profunda irracionalidad de nuestra política oficial. Debemos tener en cuenta el enorme juego de mistificaciones actuante, dentro del cual en ciertos momentos el poder se deja apresar en sus propias trampas tendidas a la opinión pública. Y así se sientan las bases de los futuros conflictos y frustraciones. Pero aún resulta preciso analizar el proceso de elaboración de la reforma —de la Ley General de Educación—, en el cual se dibujan, con mayor claridad aún, deficiencias de planteamiento que determinarán en gran medida la trayectoria ulterior de la operación cuajada de problemas.

LA LEY GENERAL DE EDUCACION. LIMITACIONES INICIALES. SU ORIENTACION

En principio tal elaboración aparece encuadrada por graves limitaciones que podríamos centrar en dos puntos principales:

1.º Planteamiento no democrático: Tal situación responde, naturalmente, a la organización de nuestro Estado y su aparato legislativo, concretamente a la composición de nuestras Cortes, en las cuales no sólo es de notar por su mismo carácter la ausencia de los partidos, sino, dentro de su pretensión orgánica, el hecho de que los procuradores directamente vinculados a la educación más representaban a la misma administración que a sus propios estamentos y

⁴ V. FRANCISCO RUBIO LLORENTE: «*La política educativa en La España de los años 70*», vol. III, tomo II, Editorial Moneda y Crédito, Madrid, 1974, pág. 488.

⁵ Era una necesidad de la mitología propagandística el contraponer la etapa tecnocrática a la imperial-fascista. Tal contraposición, sin duda, dibuja etapas y grupos contrapuestos; sin embargo, resulta muy curiosa la final coalición de fuerzas a que asistimos en la actualidad, ante la inseguridad que el futuro ofrece a ambos grupos para su perpetuación en el poder.

colectividades. Tal era el caso de unos rectores no elegidos por sus Universidades, sino nombrados por el Ministerio. En nuestro caso, este estado de cosas revela su anomalía en una ley que reitera las invocaciones a la educación como gran empresa colectiva y llama a la colaboración solidaria de cada uno de los docentes cual elemento decisivo en el éxito de la reforma. Constituyendo el mundo de la educación una realidad tan ligada a la práctica concreta de una comunidad y encontrándose en nuestro país afectada por singularidades y anomalías tan peculiares, desde la gestación del proceso se observa, sin embargo, una dirección del mismo de marcado matiz elitista y exterior. Son las «reuniones de cerebros» —que en literal versión castellana resuenan tan pretenciosamente—, las consultas a expertos dentro de la burocracia internacional de la educación, la discusión de modelos educativos de otras zonas. Sin duda se trata de recursos muy convenientes y necesarios para la cabal elaboración de una reforma con criterios rigurosos y sentido de actualidad. Nada habría que criticar en este sentido. Pero sí a una desorbitación que convirtió a tales instancias en el canal decisivo aportador de las ideas de la reforma, marginando las experiencias e iniciativas de nuestros sectores sociales de base más directamente ligados a la educación. Aunque se ha aireado como defensa de la democratización del proceso elaborativo la difusión del «Libro Blanco» y la posibilidad de que los estamentos docentes elevaran sus ideas, no creo que se pueda acusar de exceso de criticismo a la opinión de que la operatividad de estas instancias fue reducidísima o prácticamente nula. Es interesante precisar al respecto que ciertos altos organismos —el Instituto de Estudios Políticos, el Consejo Nacional del Movimiento y la Conferencia Episcopal— redactaron informes, algunos de cuyos puntos de vista sí parecen haberse tenido en cuenta —concretamente el de la Comisión Episcopal—⁶. Pero como vemos, el diálogo sigue planeando en las altas esferas. Se trataba —era natural en los supuestos y hábitos del Estado que quería alumbrarla— de una reforma hecha desde arriba. Pero ello repercutió inevitablemente en la inyección de importantes dosis de irrealismo y en la producción de una actitud de recelo por parte de los sectores llamados directamente a protagonizar la reforma, estudiantes y docentes, cuyo marginamiento

⁶ F. RUBIO: *Op. cit.*, pág. 485, nota 126.

en el proceso elaborativo hacía inconsistentes las posteriores apelaciones a una entusiasta colaboración.

2.º Todavía hay que añadir la dificultad —realmente la imposibilidad— de una verdadera reforma educativa sin una reforma total del Estado, dadas las profundas implicaciones del fenómeno educativo en todo el ámbito socio-económico y político, del cual es en buena medida reflejo. Ello aparece muy claro en los puntos en que la reforma aspiraba a introducir —aunque en términos limitados y más programáticos que concretos— aspectos progresivos, como en la autonomía y democratización del gobierno de los centros, difícilmente concebible sin un movimiento paralelo de las estructuras estatales y sociales, anquilosadas en el autoritarismo y centralismo. En términos globales habría que señalar otro problema: el encogimiento de un intento renovador de la educación que no vaya presidido por la proclamación de la libertad ideológica, incompatible con los supuestos dogmáticos del Estado franquista. El único planteamiento de este gran tema de la libertad en la LGE, en efecto, se refiere a la iniciativa pedagógica y a las famosas y tan retrógradamente aireadas libertades de elección y creación de centros.

Pero aún falta señalar un extremo decisivo en estas implicaciones de lo educativo: la relativa al mundo económico. Y en que se nos manifiesta con toda claridad la imposibilidad de una auténtica reforma educativa en nuestro país sin una reforma fiscal. Es ya un lugar común afirmar que la reforma «nació coja» al faltarle el apoyo de una financiación adecuada a sus pretensiones. Y tal financiación resulta imposible, dadas las largas deficiencias del sistema educativo español, sin una renovación de la fiscalidad que cree un Estado más fuerte económicamente. Para comprobar esta exigencia no hace falta sino fijarse en algunos datos macroeconómicos: como a pesar del crecimiento del gasto educativo en los presupuestos del Estado, considerando al mismo respecto al PNB, seguimos ocupando un bajo lugar en la comparación internacional⁷.

Las dosis de irrealismo a que aludíamos en el punto 1.º se acentúan gravemente si tenemos en cuenta estas últimas consideraciones. Con ello, la futura operatividad de esta Ley se hace gravemente problemática. Hace ya tres años escribí que el gran peligro

⁷ Véase *Estudios sociológicos sobre la situación social de España*, Fundación Foessa, Madrid, Ed. Euramérica, 1976, cap. 2.º, «Educación», pág. 338.

que acechaba a la LGE era convertirse en mero papel mojado en acto legislativo inoperante sobre la realidad⁸. Tenemos larga experiencia de estas situaciones. No sólo en esta última etapa de la vida española. Recordemos que nuestro retraso en la alfabetización a lo largo del siglo XIX es curiosamente compatible con una de las legislaciones más avanzadas, siendo España uno de los primeros países del mundo que establece, ya en 1838, la obligatoriedad de la Enseñanza Primaria. No deja de sorprender en este sentido la lucidez de la LGE, que habla de la frecuencia de «leyes desprovistas de eficacia, despegadas de la realidad, a la que se intentaba, sin embargo, remodelar»⁹. Se trata, sin duda, de un valioso acto de conciencia refleja y profética en que el mismo texto de la Ley se denuncia a sí mismo y descubre como un héroe trágico griego la inexorabilidad de su destino.

Tras haber analizado las limitaciones iniciales, de planteamiento de la Ley, pasemos ahora a un rápido examen de su orientación y contenidos. En primer lugar, y en términos generales, no ha dejado de sorprender a sus analistas su carácter mucho más programático, indicativo, ambiguo en ocasiones, que puntualizador, preciso, concretizante. También su desconcertante apelación a la convivencia de una deficiente juridicidad¹⁰.

El espíritu que domina en las declaraciones globales —y ateniéndonos a ellas— aparece como un compromiso entre los ideales totalitarios del nuevo Estado nacido el 18 de julio, una serie de componentes tecnocráticos y reiteradas afirmaciones democratizantes. A la primera instancia habría que referir las alusiones confesionales («el concepto cristiano de la vida» como inspiración de la educación) y la invocación de los Principios del Movimiento Nacional como marco general de nuestra educación. En un orden más concreto, el continuismo con aquel espíritu fundacional del nuevo Estado confesional y adoctrinador se traduce en las garantías que se conceden a la Iglesia para proseguir su acción en los centros tanto

⁸ *La Universidad esp.*, ya cit., págs. 76-77.

⁹ Ley General de Educación, Preámbulo.

¹⁰ «La Ley General de Educación, desde un punto de vista jurídico, necesariamente ha de presentar unas características diferenciadas respecto a la mayoría de las demás leyes. Cabría afirmar que en ella forzosamente debe ser menor la dosis de juridicidad en sentido estricto». Preámbulo de la Ley. Cfr. RUBIO: *Op. cit.*, pág. 488, nota 138.

estatales como no estatales y en la actitud ante la enseñanza privada. Los componentes que podríamos designar como «tecnocráticos» se revelan en la acentuación del papel funcional de la educación para el desarrollo económico, que desplaza a la intención formadora de los ciudadanos del Imperio en etapas anteriores, así como a la insistencia en la innovación y la fe que se deposita en el perfeccionamiento metodológico y técnico de la práctica pedagógica para abrir el nuevo horizonte educativo. Esta fusión totalitario-tecnocrática recibe una ulterior rociada democratizante. A ella hay que referir la tendencia a conferir mayor personalidad propia a los centros, a ampliar participativamente sus órganos de gobierno —aunque realmente estas orientaciones afectan mucho más a la Universidad que a los centros de los otros niveles. El planteamiento principal de la democratización, sin embargo, es referido en la Ley a la difusión de la educación y a los derechos de los ciudadanos a recibirla. En este sentido se formula el principio de igualdad de oportunidades como clave de una nueva justicia educativa.

Esta colaboración de heterogéneas filosofías sociales en la inspiración de la Ley hace difícil su ajuste en los grandes modelos que suelen formularse en los esquemas de política educativa. Para una Ley verdaderamente encajada en un neocapitalismo desarrollista, según la imagen de la misma que en ocasiones se ha pretendido dar, falta la libertad ideológica, bloqueada por las adherencias totalitarias que hemos señalado. En un terreno muy concreto y seriamente problemático como es el de la enseñanza privada y la estatal se forjan fórmulas de compromiso —como ha subrayado Rubio Llorente¹¹— cargadas de problematismo futuro. Una vez más comprobamos cómo las ulteriores dificultades se encontraban ya potencialmente en el despegue de la reforma.

La principal aportación innovadora de la Ley reside en la reestructuración del proceso educativo a través de la creación de la Educación General Básica y la reorganización de la Formación Profesional. El intento de unificar el nivel de enseñanza de todos los ciudadanos hasta los catorce años, definiendo, además, un tramo obligatorio y gratuito, constituye, sin duda, el aspecto más positivo y ambicioso de la reforma. Pero esta misma ambición, no apoyada en un realismo suficiente, convertirá a tal sector en una de las zonas

¹¹ RUBIO: *Op. cit.*, esp., pág. 502 y ss.

más problemáticas de la puesta en práctica del nuevo sistema, según seguidamente veremos. La conjunción entre esta aportación y la atención a la formación profesional permite presentar a la luz de las ideas desarrollistas la nueva Ley como el vehículo idóneo para suministrar el «capital humano» que el salto de la economía española necesita.

LA PRACTICA DE LA REFORMA. LINEAS GENERALES DE SUS PROBLEMAS Y CONFLICTOS

La práctica de la reforma ha puesto al vivo, con la peculiar fuerza clarividente del despliegue histórico, los problemas implícitos en la Ley y en los puntos de partida de ésta. Así muy pronto se reveló, concretamente en la Universidad, que un intento de renovación entraba en contradicción inmediata con el talante autoritario impreso en nuestras estructuras políticas y de gobierno universitario, también con la falta de agilidad del aparato educativo. El primer aspecto se manifestó en la manera de conducir los conflictos, con una tendencia prevalente a resolverlos por la vía de la disciplina represiva. El segundo hízose patente en múltiples aspectos. Así en las dificultades para que los Institutos de Ciencias de la Educación —en que la Ley depositaba tantas esperanzas a juzgar por su reiterada invocación— se desarrollaran como organismos vivos y no como un tinglado burocrático más. En la incapacidad para que los problemas del profesorado, suscitados por la explosión demográfica de la población estudiantil, se enfocaron de un modo no ya innovador, sino al menos realista. En los obstáculos para que la iniciativa creadora de las Universidades —léase, a modo de ejemplo, planes de estudio— se abriera paso, rompiendo el monolitismo de nuestra enseñanza.

En el campus universitario la reforma pronto resultó desbordada tanto por la derecha como por la izquierda. Así, mientras tropezaba con los resistencias que acabamos de señalar, los estudiantes la tachaban de selectivista y de incompleta en sus pasos democratizadores. La poca o nula fe depositada en ella —aparte de los problemas señalados en todo lo anterior— impidió que funcionara como un elemento válido de mediación y entendimiento. Aunque sí podemos afirmar que se convirtió en un revulsivo en la medida en que los procesos desencadenados por la aplicación de la Ley —ela-

boración de estatutos y planes de estudios, apertura a una participación más amplia en los órganos de gobierno— activaron zonas de la vida universitaria pronto conflictivizadas.

Es preciso añadir que las tensiones universitarias fueron rápidamente arrastradas por la general problemática del país. Y la Universidad, con una visión por parte del poder muy poco realista de su verdadera significación, asumió una vez más la figura del chivo expiatorio. Se promulgaron los Decretos de Excepción sucesivamente para las Universidades de Madrid y Barcelona. El profesorado no numerario es sometido a un proceso de purga y los estudiantes incluidos en las listas de «alumnos significados» sufren diversas medidas de vigilancia y sanción. Se buscan hombres duros para los puestos de gobierno universitario, incluso importándolos de otras Universidades. Los cierres de Universidades, Facultades, Departamentos, se multiplican. La historia de la Universidad española en los cursos siguientes a la promulgación de la LGE está cargada de acontecimientos que no es posible detallar aquí, acompasados por la acelerada sucesión de equipos ministeriales, enmarcados en la tanteante política de los últimos años del franquismo.

Pero es interesante subrayar que son justamente los años de este período —a partir del verano de 1972— que deberían haber asistido a una renovación de nuestra Universidad por la puesta en marcha de la Ley, configurando la reforma iniciada brevemente, los que nos dan el espectáculo de una involución. Es un fenómeno que podemos designar como contrarreforma, no sólo por su sentido de marcha inversa a la prevista por la reforma educativa —según la vieja dialéctica de reformas y contrarreformas que llena la historia de nuestra educación contemporánea—, sino también por el talante verdaderamente tridentino de algunos de sus fautores. A tal movimiento corresponden tanto las medidas disciplinarias a que hemos parcialmente aludido, como una serie de disposiciones legales, propias especialmente del período ministerial de Julio Rodríguez y referentes al profesorado, órganos de gobierno y planes de estudio, que contradicen y derogan aspectos aperturistas de la reforma¹².

Dentro de la enorme ambigüedad que caracteriza a nuestra situación universitaria —y política a nivel general— se puede estimar que el movimiento represivo sobre la Universidad se encuentra en

¹² V. C. PARÍS: *La Univ. esp.*, ya cit., págs. 98 y ss.

franco retroceso. Una y otra vez ha mostrado su ineficacia para imponer el orden mecánico que buscaba. La colectividad universitaria no sólo ha mostrado su capacidad de resistencia, sino que en ella misma ha ido madurando su nueva conciencia y alternativas. Todo ello, naturalmente, tiene que ser inscrito en la evolución general del país. Lo que en este terreno podemos decir es que la LGE apenas ha tenido ocasión de ser experimentada y practicada. Pero esta es justamente la más diáfana lección que se desprende: la inviabilidad de sus aspectos más positivos, como la autonomía y la democratización, sin una transformación mucho más amplia que inscriba la Universidad en un nuevo ámbito político. El actual no parece poder pasar de la constante contradicción entre el lenguaje aperturista y la acción autoritaria que lo desenmascara.

Hemos tenido que hablar, al aludir al choque del intento de reforma con las estructuras autoritarias, en primer lugar de la Universidad, por constituir ésta el lugar donde los problemas educativos adquieren una mayor carga política inmediata. Pero, como ha sido señalado anteriormente, el punto central de la reforma implicada en la LGE reside en su reestructuración del sistema educativo a través de la creación de la EGB. Lo que en este terreno la práctica parece haber patentizado ha sido el precipitado optimismo de la reforma —o, de realizar una lectura duramente crítica, su intención puramente verbalista—. En una cierta euforia soñadora no se han tenido en cuenta de un modo suficientemente riguroso las posibilidades económicas, los problemas del profesorado, las dotaciones pedagógicas y las instalaciones; los elementos necesarios para un cambio de la magnitud pretendida.

En efecto, la unificación de la educación hasta los catorce años, suprimiendo el Bachillerato Elemental, sólo puede ser entendida correctamente como extensión del nivel educativo de éste a la totalidad de la población. Es decir, como equivalencia de preparación entre el antiguo Bachiller Elemental y el nuevo alumno que ha seguido la Educación General Básica. En otro caso, la pretendida unificación, si el nivel formativo no es dado por el Bachillerato, sino por la antigua escuela, supondría no un progreso, sino un retroceso, una regulación pauperizadora, verdadera caricatura de una política social. Mas es evidente que la indicada extensión supone un tirón ascendente tremendo de nuestra realidad pedagógica. El desafío, actuando sobre una situación largamente deficitaria, se potencia con la pro-

clamación de la gratuidad y, por otra parte, incide sobre una vieja palestra conflictiva: enseñanza pública-enseñanza privada.

Los medios instrumentados para afrontar estos graves problemas en la práctica de la reforma han sido los siguientes: De cara al personal docente, la organización de cursillos de adaptación de los maestros, expediente de urgencia claramente inadecuado. En relación con la enseñanza privada, se ha reemplazado el sistema de conciertos previsto en la LGE por la política de subvenciones, menos precisa y cuyas crecientes cifras, detraídas de los Presupuestos del Estado, han sido objeto de numerosas críticas. Finalmente, respecto a la enseñanza oficial, la creación de Colegios Nacionales ha seguido un ritmo notoriamente insuficiente que ha convertido frecuentemente la obtención de las plazas en ellos en una fuerte competición, la cual revela la falacia de la «libertad de elección de centro», tan invocada por algunos sectores de la enseñanza privada. El resultado global no creo que haya sido tanto el descenso de la calidad de la enseñanza, que frecuentes críticas proclaman, como el mantenimiento de una clara desigualdad de la misma.

Podemos afirmar entonces que la pretendida «igualdad de oportunidades» no ha encontrado cumplimiento, que las diferencias se han mantenido bajo la nominal equiparación. Equiparación, por otra parte, como luego subrayaremos, no tan compleja en la medida en que opera la dualidad de titulaciones con que se cierra la EGB. A estos aspectos negativos debemos añadir la insuficiente escolarización y el aumento del coste de la enseñanza cuando no se ha alcanzado la gratuidad. Aunque las declaraciones oficiales sobre estos puntos pretenden grandes logros, parece haber razones sólidas para estimar que las cifras oficiales están «infladas», como repetidamente considera el informe FOESSA en su análisis de los datos educativos¹³, que no corresponden a una situación que es bastante más deficiente. Se ha llegado a hablar de más de un millón de niños sin escolarizar¹⁴, y, desde luego, hemos asistido a reiteradas polémicas sobre la fiabilidad de las cifras oficiales. En conjunto se puede afirmar que la sociedad española sigue encontrándose intensamente insatisfecha con las posibilidades educativas que le son ofrecidas.

¹³ V. *Estudios sociológicos*, ya cit., esp., págs. 236-237.

¹⁴ *Ibid.*, pág. 231.

Las críticas que acabamos de formular se mueven en los límites internos de las pretensiones formuladas por la LGE y el espíritu que la gobierna. Pero habría que avanzar una crítica más radical desde posiciones político-educativas dotadas de mayor ambición social. Entonces nos referiríamos al carácter falaz del «principio de igualdad de oportunidades» dentro de una sociedad de clases en cuyo marco fundamentalmente actúa como invocación llamada a reforzar sus desigualdades, a justificarlas e introyectarlas con hábil maniobra. Nuestra LGE, a través de la duplicidad de títulos que establece al final de la EGB (certificado escolar-graduado escolar), acepta y consolida un clasismo al cual corresponde el dualismo Bachillerato-Educación Superior, por una parte, y Formación Profesional, por otra. Bifurcación abierta después del período de estudios común, en la cual la Formación Profesional aparece como el camino vecinal que deben recorrer las clases populares hacia su conversión en mano de obra apta para la producción de plusvalía dentro de una sociedad industrial, y sin que los tránsitos transversales entre los diversos itinerarios establecidos por la Ley se puedan considerar como un arreglo suficiente de este clasismo fundamental.

Evidentemente que estas últimas consideraciones críticas, trascendiendo la reforma educativa española, alcanzan, con mayor o menor intensidad, todos los sistemas educativos de las sociedades capitalistas, dentro de las cuales la nuestra, con peculiares deficiencias, se sitúa. Y hácese necesario distinguir las frustraciones de la reforma dentro de sus propios objetivos y aquellas que se refieren a su planteamiento global, a aquello que no podría esperarse en ningún caso del Estado que la promulga. Pero ya en este terreno político, y completando el examen de la posición de la reforma ante los problemas políticos básicos de nuestra sociedad, debemos aludir a otro gran tema: el de la inserción de la enseñanza dentro de la personalidad de las distintas nacionalidades españolas.

Sorprende la absoluta ausencia en la LGE, que quiere abrir nuestros horizontes educativos de la década de los setenta, de una problemática tan viva en nuestra colectividad. Y en la cual se ventilan tanto cuestiones que se refieren a la eficacia pedagógica de la escuela —uso de la lengua adecuada para la formación del alumno—, como atañentes a la riqueza de nuestro patrimonio cultural y a los mismos derechos humanos. No es que se diseñe una política equivocada, sino que la existencia misma de la problemática se des-

conoce. Todo lo que encontramos al respecto se reduce globalmente a invocaciones sobre la importancia de la «región» y sus «peculiaridades» o a indicaciones muy genéricas sobre el interés del «medio» y la «comunidad local» en el planteamiento del proceso educativo y la personalización de los centros¹⁵. Una vez más se hace patente el irrealismo de la LGE respecto a grandes problemas de nuestra colectividad, que en este aspecto se hubiera evitado si la voz popular de nuestras diversas nacionalidades se hubiera dejado oír democráticamente en el proceso de la reforma educativa. Los tímidos avances conseguidos en los años posteriores a la promulgación de la Ley, por otra parte, aún no pueden ser considerados como un verdadero afrontamiento positivo de esta cuestión decisiva en nuestra comunidad.

Regresando sobre la organización del sistema educativo indiquemos cómo toda la problemática planteada en la EGB y antes examinada no sólo contiene el mayor interés intrínseco, sino que dada su posición en el sistema educativo, repercute fuertemente sobre el resto del mismo. Ello resulta especialmente sensible en el caso del Bachillerato, en que se ha levantado una polvareda de problemas. Referentes éstos, por una parte, a los planes de estudios con los conflictos provocados por la apretura de las asignaturas sobre tres cursos. Por otra, tocantes al profesorado, con la contracción que ha determinado una reducción de puestos de trabajo para licenciados claramente contradictoria con un momento de expansión educativa. Sin duda, la realización de la segunda etapa de la EGB como extensión del Bachillerato Elemental —única interpretación dotada de un sentido progresivo—, hubiera obviado ambos órdenes de problemas.

CONSIDERACION FINAL

Si ahora replanteamos los dos grandes fallos históricos de nuestro aparato educativo, la insuficiencia de formación ofrecida a nuestros pueblos —la desatención de la escuela pública— y el inadecuado montaje de la Universidad a efectos investigadores, comprobamos

¹⁵ V. LGE, Preámbulo y arts. 1, 16, 18, 56. También los artículos 14 y 17 contienen alusiones imprecisas al cultivo de la «lengua nativa», «en su caso».

que, desgraciadamente, aún no se ha producido el remedio de ambos males. Creo que, sobre la situación de la educación popular en sus primeros ciclos, hemos podido conseguir una serie de precisiones al realizar el examen de la EGB. Respecto a la Universidad, hemos tocado fundamentalmente sus aspectos conflictivos y políticos posteriores a la promulgación de la LGE, pero se impone añadir ahora una rápida consideración de su actividad científica. Se puede estimar que las posibilidades investigadoras de nuestra Universidad experimentan un retroceso creciente que convierte la investigación en una empresa cada vez más heroica en unos casos e impracticable en otros. Sobre la tradicional falta de medios incide, en efecto, una concepción de la labor del profesorado cada vez más desacertada. La administración parece concebir dicha labor fundamentalmente como distribución de horas de clase —según modelos docentes arcaicos— a un alumnado masificado. A tal situación se suma el recargo de tareas administrativas y de gestión —por triste añadidura muchas veces carentes de toda operatividad al no ir acompañadas de los correspondientes poderes de decisión, que siguen siendo patrimonio de las superiores instancias jerárquicas—, las cuales, además, no están apoyadas en la necesaria infraestructura. No puede imputarse esta regresión al puro crecimiento numérico del alumnado —fenómeno tan positivo como lógico en la evolución de la sociedad industrial de nuestro tiempo—, sino a la absurda imprevisión de tal fenómeno, a la falta de propagación de necesidades, al desinterés de los centros de poder por la creación científica. Incluso al recelo que suscita una actividad difícilmente medible, de apariencia fantasmal, intangible, en comparación con las muy computables horas de clase y permanencia. Por muy sarcásticas que puedan parecer estas consideraciones, creo que desgraciadamente no constituyen sino descripciones objetivamente controlables.

Como hemos visto, la LGE —aún dentro de los límites antes señalados y en la amalgama de tendencias también glosada— ha tratado de introducir elementos positivos en nuestro mundo educativo, cuya práctica se ha revelado profundamente conflictiva. Podemos decir que la experiencia de estos años de puesta en marcha de la reforma educativa ha tenido un fuerte valor esclarecedor y no sólo en relación al ámbito educacional. Respecto a las estructuras feudal-totalitarias, que presidieron la política educativa del franquismo originario y de cuyo agotamiento, según la imagen tópica,

partiría la reforma educativa de la «España del desarrollo», se ha mostrado —a pesar del desprestigio verbal— su profunda impregnación en el sistema político y en importantes aspectos de nuestra formación social. La actual alianza tecnocracia-fascismo en este sentido es bastante más significativa de lo que puede creer una interpretación en términos de pura política coyuntural.

Pero, sobre todo, se nos ha revelado —guardando, evidentemente, gran relación con el fenómeno anterior—, en la repetida aparición de techos insalvables, la incapacidad de nuestra organización económica capitalista para impulsar —y aun encajar— una dinámica que supere nuestras tradicionales deficiencias educativas. Ello es perfectamente lógico dada la unidad entre nuestra educación y las peculiaridades de nuestro capitalismo; respecto al cual no puede afirmarse que en estos años haya renunciado a sus características históricas. Indiquemos el oportunismo más deseoso del beneficio inmediato que del verdadero desarrollo de las fuerzas productivas —agudizado incluso en estos tiempos ante la imagen del botín a repartir de cara a un futuro menos seguro— y la voluntad de sometimiento colonial. Por otra parte, se patentizan las anomalías estructurales en que se ha apoyado nuestra economía para recoger los subproductos del desarrollo en el mundo avanzado. Todo ello perfila unos supuestos en que las exigencias de desarrollo educativo aparecen extraordinariamente mermadas. Tradicionalmente el gran aliado del poder capitalista en nuestro país ha sido el mantenimiento del subdesarrollo cultural —pensemos en las estructuras caciquiles— y las trabas al pensamiento libre. La imagen alternativa de un nuevo capitalismo emprendedor y verdaderamente potenciador de las fuerzas productivas, europeísta, como realidad actual parece bastante mítica y como posibilidad futura harto problemática. Y, sin embargo, en estos años se ha cumplido un hecho fundamental: la creciente aspiración de los pueblos de España al acceso verdadero a la cultura. En contraste con la tacañería de la oferta, la demanda educativa no ha cesado de crecer. Hay un alto nivel de necesidades, si bien éstas podría decirse tienen un carácter más psicológico y social que económico. Pero no por ello son menos reales. Como indicaba Marx en «El Capital» respecto a la realidad de las necesidades: «El hecho de que tengan su origen en el estómago o en la fantasía no cambia para nada la cuestión.» Lo que sí, evidentemente,

se transforma es la estrategia de solución. En cuanto esta demanda entra en contradicción con las estructuras capitalistas de nuestro país es forzoso concluir que sólo el socialismo —el dominio del aparato económico y estatal por las clases populares— puede ofrecer el marco adecuado para el desarrollo educativo y científico de nuestros pueblos.





IMPLICACIONES IDEOLOGICAS DE LA LEY GENERAL DE EDUCACION

Por Ludolfo Paramio

Profesor de Filosofía de la
Universidad Autónoma de Madrid

Tras la década del crecimiento económico 1959-69, la enseñanza española se encontró claramente desfasada respecto a las nuevas necesidades económicas y sociales del país. En muy pocos años había dejado de ser un país predominantemente agrícola para convertirse en una potencia industrial: los porcentajes de población activa dedicados al trabajo en la industria y los servicios crecieron vertiginosamente a expensas del sector agrario. Es cierto que las transformaciones de esta década mantuvieron intactos algunos graves desequilibrios estructurales que, con la posterior llegada de la crisis mundial, revelarían ser obstáculos fundamentales para el mantenimiento de un proceso de desarrollo económico sostenido y autocentrado. Es más, las mismas pautas seguidas por el crecimiento económico de los años sesenta supusieron el establecimiento de una fuerte dependencia respecto a la economía mundial —y ello a varios niveles: no sólo las importaciones, sino también el turismo, la emigración y la entrada de capital extranjero, mecanismos básicos en el modelo de crecimiento español, representan otras tantas relaciones de dependencia respecto al mercado mundial y al europeo en particular—. Pero ningún rasgo de dependencia o desequilibrio puede ocultar el

hecho de que la España de 1969 es ya un país nuevo, dotado de una economía industrial avanzada y cuya sociedad está experimentando formidables transformaciones a ritmo acelerado.

El sistema escolar se vio ampliamente superado por estos cambios. El aparato de enseñanza tradicional no había sufrido ninguna modificación estructural desde la Ley Moyano, con la única y efímera excepción de la legislación educativa de la II República. Durante los años decisivos del crecimiento económico, la presencia de Lora Tamayo en el Ministerio de Educación se tradujo en una política de parches con la que se intentaba —vanamente— hacer frente a unas transformaciones sustanciales de la sociedad española. Lo menos que se puede decir a favor de la Ley General de Educación (LGE) es que constituye el único intento efectuado bajo el franquismo de reestructurar radicalmente un sector de la vida social española para adecuarlo a los cambios experimentados por el país. Otra cosa será estudiar los condicionamientos y servidumbres de esta «radicalidad» de la LGE.

El aparato escolar tradicional está concebido para formar las élites rectoras y para legitimarlas cualificándolas para el cumplimiento de su función rectora en la sociedad. Sólo secundariamente se plantea la cuestión de reproducir los especialistas y técnicos necesarios para la supervivencia de la sociedad. Esto no es extraño en una sociedad fundamentalmente agrícola. E incluso en una primera fase del proceso industrializador, la estructura del aparato escolar no requiere cambios fundamentales, pues en buena medida la función dirigente y la función técnica recaen sobre las mismas personas: una élite tremendamente restringida. A comienzos de siglo, los estudios de ingeniería son propios de los hijos de empresarios, o bien se piensa en ellos como un camino hacia la inserción en las filas de la burguesía.

El resultado es que el acceso a la enseñanza es algo minoritario, y que a partir de la enseñanza media tiene precios prohibitivos para la inmensa mayor parte de la población. El crecimiento económico de los años sesenta sienta por primera vez las premisas para la superación de esta situación.

En una sociedad industrial avanzada, que ha experimentado los efectos de la tercera revolución industrial, el significado de la enseñanza varía sustancialmente. En primer término, se produce una elevación general en la demanda de niveles de cualificación. La in-

dustria exige, en general, un nivel mínimo de instrucción que no es necesario en la agricultura y crece, además, muy rápidamente la proporción de obreros especialistas, técnicos medios y personal cualificado. Si a esto sumamos el rápido proceso de urbanización del país, es fácil comprender que se produzca una fuerte presión sobre la enseñanza primaria y media.

La aparición y extensión de unas capas medias urbanas que pueden pagar a sus hijos una carrera universitaria, unida a la extendida visión de la Universidad como forma de acceso a las clases dominantes, provocan, a su vez, una presión social sobre la enseñanza superior, presión ciertamente muy reducida si se la compara con la demanda de enseñanza superior existente en otros países industriales, pero que supone en todo caso un absoluto desbordamiento de la Universidad tradicional.

¿Cuáles eran los intereses del capital *en su conjunto* frente a esta situación? Parece lógico admitir que estos intereses implicaban una reestructuración radical del sistema educativo que cumpliera los siguientes objetivos:

a) Satisfacer la demanda de mano de obra cualificada a todos los niveles.

b) Establecer una nueva legitimación del sistema de dominación sobre la base del «principio de igualdad de oportunidades».

c) Transferir al Estado la realización de estas funciones.

Los tres puntos se hallan estrechamente ligados entre sí, como resulta fácil comprender. La enorme ampliación (intensiva y extensiva) del aparato escolar que exige el punto *a*) no puede ser cumplida por la iniciativa privada, que exige rentabilidad a corto plazo a su inversión. Resulta simplemente utópico confiar en que la iniciativa privada garantice la escolarización a nivel primario de *toda* la población de la correspondiente edad; las zonas pobres de las ciudades y la inmensa mayor parte de las zonas rurales sólo pueden ser cubiertas por el aparato estatal. A su vez, la necesidad de garantizar la enseñanza a *toda* la población en edad escolar proviene de la necesidad de reasentar el sistema de dominación sobre un nuevo principio ideológico: el principio de igualdad de oportunidades.

Este principio pretende enmascarar la existencia de clases dominantes tras la aparición de un *estrato dirigente* al que se accede en función de los méritos y capacidades de los individuos. Para ello es preciso, evidentemente, que todos los individuos tengan las

mismas oportunidades de adquirir méritos y desarrollar sus capacidades, lo que en primer término exige igualdad de oportunidades en el acceso a la enseñanza. Y esto, a su vez, implica enseñanza obligatoria y gratuita para todos.

Ahora bien, existe otra razón para transferir al Estado el peso del aparato escolar, aún prescindiendo de la incapacidad de la iniciativa privada para cumplir las exigencias del principio de igualdad de oportunidades. Esta razón es que la financiación de la enseñanza a través del Estado supone una transferencia oculta de plusvalía hacia los sectores de punta de la economía, lo que beneficia al capital en su conjunto al favorecer la acumulación en dichos sectores de punta, pues son ellos los que juegan el papel de motor en un modelo dinámico de acumulación.

Para comprender la existencia de esta transformación oculta de plusvalía basta tener en cuenta que los sectores de punta valorizan las innovaciones técnicas —esto es, la investigación— y emplean mano de obra cualificada *en proporción superior* a su contribución (a través de la imposición fiscal) a la financiación general del aparato escolar a través del Estado.

Podemos decir entonces que los intereses del capital en su conjunto, en el momento en que Villar Palasí accede al Ministerio de Educación y Ciencia, son el establecimiento de una enseñanza obligatoria y gratuita a través del Estado. La LGE representa un intento de reforma del sistema educativo español para adecuarlo a estos intereses del capital *en su conjunto*.

Ahora bien, los condicionamientos concretos que encuentra este intento de reforma del sistema educativo sólo pueden ser analizados manteniendo presentes en todo momento las relaciones existentes entre el sistema educativo postulado por la reforma, el modelo de acumulación imperante en la economía española de los años sesenta y la naturaleza del poder político de la burguesía bajo el franquismo.

Tenemos un ejemplo: la selectividad. La LGE y el proyecto educativo que ésta supone implican inevitablemente una imagen del proceso educativo como proceso selectivo, tanto por razones ideológicas como prácticas. Ideológicamente, la validez del principio de igualdad de oportunidades reposa sobre una visión profundamente competitiva —es decir, selectiva— de la educación. El sistema escolar debe seleccionar a los más capacitados para el desempeño de los cargos rectores en la sociedad. Y en la práctica resulta evidente que el pro-

ceso productivo requiere una mano de obra cualificada según una estructura piramidal, lo que equivale a la necesidad de potenciar los niveles intermedios y las especialidades técnicas frente a las tradicionales carreras universitarias, y de mantener fuera de estos escalones superiores del proceso educativo a la inmensa mayor parte de la población. En este sentido, por tanto, la selectividad es un rasgo inherente a un sistema educativo capitalista avanzado, pues es una consecuencia inevitable de la división social del trabajo que caracteriza al proceso productivo capitalista. (Con referencia a este punto se debe evitar el error de pensar que la tercera revolución industrial, la llamada revolución científica y técnica, pueda eliminar los rasgos de jerarquización y especialización que son propios del proceso productivo capitalista: lo que ha hecho ha sido poner al orden del día su abolición, pero en la perspectiva de una transformación radical de las relaciones de producción. Mientras persistan las relaciones de producción capitalista no cabe que las transformaciones «puramente técnicas» del proceso productivo puedan conducir a la abolición automática de la división y jerarquización sociales del trabajo.)

Pues bien, aceptando que la selectividad es un rasgo inherente a un sistema educativo capitalista avanzado, es preciso hacer hincapié en que la Ley de Selectividad Universitaria, introducida posteriormente por el ministro Cruz Martínez Esteruelas, marca un salto cualitativo en la política educativa española desde la LGE, abriendo claramente una etapa de *contrarreforma* educativa que duraría hasta que la muerte del general Franco provocara el colapso general de todo proyecto político. Es evidente que la actuación de Robles Piquer en el Ministerio de Educación y Ciencia no ha tenido sino una perspectiva a cortísimo plazo, estando supeditada al problema de la reforma y crisis del Estado (como, por lo demás, ha sucedido en todos los sectores de la política). Por ello, un análisis de la política educativa desde la LGE debe enfocarse en dos grandes etapas, separadas por la supresión de la autonomía de las Universidades de Madrid y Barcelona en el verano de 1972. En efecto, esta fecha marca el final de la iniciativa de Villar en el terreno de la política educativa, abriendo el camino hacia la *contrarreforma* de Martínez Esteruelas.

El punto a demostrar entonces es que la selectividad impuesta por Martínez Esteruelas no es la selectividad inherente al sistema educativo capitalista, sino una superselectividad, contraria a todo pro-

yecto *autocentrado* de acumulación (incluso desde la perspectiva capitalista), y que aparece como un resultado de la irracionalidad y la descapitalización del aparato educativo español.

La argumentación (que Valeriano Bozal y yo hemos tratado extensamente en otro lugar) puede resumirse así: las tasas de escolarización españolas, especialmente a nivel universitario, han crecido vertiginosamente (punto en que hace hincapié el MEC), pero permanecen muy por debajo de las que se consideran normales en otros países capitalistas. La inversión en investigación, en instalaciones y en profesorado representa una proporción extraordinariamente baja del PNB, y el cociente entre pagos por importación de tecnología e inversión en investigación y desarrollo es asombrosamente desfavorable para España, incluso si se compara con la cifra correspondiente para países que son grandes importadores de tecnología.

La consecuencia de todo esto es que la implantación de la selectividad universitaria no responde a una hipertrofia de la enseñanza superior en nuestro país, sino a la absoluta insuficiencia de nuestras inversiones en materia educativa, que no permite absorber la demanda de puestos escolares, pese a que esta demanda aún no ha alcanzado, ni mucho menos, los niveles propios de una potencia industrial. El problema, evidentemente, es saber por qué se mantiene esta insuficiencia de la inversión en materia educativa, insuficiencia que en el caso de la LGE tiene un reflejo específico en la supresión por las Cortes del apéndice al Proyecto de ley en el que se contenían las medidas necesarias para garantizar la financiación de la reforma educativa.

La respuesta, como ya se apuntó más atrás, debe buscarse en el modelo de acumulación vigente en la España de los sesenta. El eje de este modelo de acumulación es el capital bancario, que, a su vez, se apoya en dos pilares fundamentales: el capital norteamericano y el capital industrial controlado por la banca. Parece evidente que para el capital norteamericano invertido en España resulta mucho más ventajosa la importación de tecnología que una hipotética reforma fiscal capaz de suministrar los fondos precisos para invertir en la creación de una tecnología autóctona. Pensar que el capital norteamericano favoreciese un recorte de sus beneficios en función de los intereses a largo plazo de la economía española resulta, evidentemente, descabellado.

La explicación de la actuación del capital financiero en contra

de todo aumento significativo de la inversión en educación e investigación debe buscarse en la naturaleza de sus intereses financieros, centrados en el mercado interior y en una acumulación de tipo casi especulativo. La inversión en educación correspondía específicamente a los intereses de los sectores de punta del capital industrial «interior», sectores que no juegan, ni mucho menos, un papel preponderante en el modelo de acumulación de los sesenta.

Al llegar aquí resulta preciso clarificar dos cuestiones. La primera es la de la contraposición entre los intereses de las dos fracciones principales del capital español: lo que podemos llamar capital financiero (la gran banca, las sociedades financieras controladas por ella y los sectores industriales incluidos en su órbita) y lo que podemos llamar, siguiendo a Poulantzas, capital *interior*, el capital industrial con fuentes de financiación propias o suficientemente diversificadas para escapar al control del capital bancario.

Resulta interesante subrayar que la contraposición entre los intereses de ambas fracciones es la contraposición entre dos modelos de acumulación distintos, pero sin que se pueda pensar en ningún caso en un enfrentamiento entre ellas capaz de poner en peligro la misma estabilidad del sistema de dominación. Lo que está en juego es la hegemonía de una u otra de las fracciones, no su supervivencia. Un cambio de modelo de acumulación supone la subordinación de la fracción que constituía el eje del modelo anterior y la consiguiente redistribución de la plusvalía a favor de la otra fracción. Por otra parte, sería un grave error pensar que las dos fracciones tienen una presencia cristalizada, determinable cuantitativamente. Como el mismo Poulantzas ha matizado, la distinción entre estas dos fracciones es una distinción tendencial, cuya configuración concreta depende, en cierta medida, de la coyuntura. Con otras palabras: en el plano puramente económico sería más propio hablar de polarización de la burguesía en torno a dos modelos de acumulación alternativos, en vez de hacerlo de fracciones en sentido estricto.

Aquí llegamos a la segunda cuestión: la del fraccionamiento *político* de la burguesía. El razonamiento que pretende explicar en términos económicos el fracaso (por falta de financiación) de la LGE ha sido criticado por Marina Subirats por no tener en cuenta la especificidad del plano político. Según Subirats, el razonamiento de Bozal y mío supone la existencia de «una perfecta conexión entre los intereses de los distintos sectores de la burguesía y la acción del

Estado: éste no sería sino el ejecutor de aquellos intereses». Mientras que en realidad «la autonomía del régimen, en relación al juego de intereses de las clases sociales, que ha tenido un carácter formal desde sus inicios, se acentúa en esta etapa (1970-75). Se produce paulatinamente un proceso de aislamiento creciente de un régimen cuya acción obedece cada vez más a intereses específicos de lo que, en términos amplios, podríamos llamar personal político, y cuya representatividad en relación a la burguesía va quedando restringida a los sectores más conservadores de ésta.

La crítica de Subirats es importante porque señala la ausencia de un análisis específicamente político del Estado franquista en la coyuntura concreta en que se produce el fracaso de la LGE. Ahora bien, pienso que su propia posición al respecto no es correcta, sino que supone una visión formalista de la autonomía característica del Estado capitalista. Trataré de demostrar esto partiendo de los análisis del Estado franquista a cuya elaboración dentro del Equipo Comunicación contribuimos Bozal y yo, y que se han publicado con posterioridad.

Parece necesario distinguir tajantemente la *autonomía* del Estado capitalista respecto a las fracciones individuales del bloque dominante y su posible *aislamiento* respecto a la sociedad civil en su conjunto o a dicho bloque dominante. Pues mientras la autonomía es una condición imprescindible para el correcto funcionamiento del Estado capitalista, el aislamiento supone, lógicamente, la entrada en un proceso de crisis de régimen que, eventualmente, puede desembocar en una crisis de Estado. Es fácil comprender por qué: el aislamiento no implica la existencia de autonomía, sino que, por el contrario, puede suponer precisamente su negación. Esto es lo que, a nuestro juicio, sucede en el caso del Estado franquista a partir de 1969. La formación del gobierno homogéneo de octubre de 1969 supone el fin de la hegemonía del capital financiero dentro del bloque dominante, en dos sentidos: a) Los intereses objetivos del bloque dominante, en su conjunto, ya no corresponden con los intereses particulares del capital financiero. b) El vínculo representativo «a posteriori» que existía entre la élite gobernante y el capital financiero en su conjunto se rompe. A consecuencia de esta crisis de hegemonía, y de las relaciones de fuerza establecidas durante la década 1959-69, se desemboca en una situación caracterizada por los siguientes rasgos: 1) Crisis de régimen resultado del aislamiento

del Estado respecto al bloque dominante *en su conjunto*. 2) Desaparición de la autonomía del Estado franquista, que se convierte en un feudo del capital financiero (en cuanto fracción particular del bloque dominante). 3) Desfasaje entre la Administración (eje de la maquinaria del Estado en esta fase del franquismo) y el Estado en su conjunto.

En esta situación resulta bastante fácil comprender por qué los intereses económico-corporativos del capital financiero suponen un obstáculo insalvable para la LGE, que sólo podía haber salido adelante en el marco de un Estado capitalista *autónomo* respecto a las fracciones particulares del capital. Resulta importante señalar que esta caracterización de la coyuntura de 1970 no es, ni mucho menos, un modelo de *ad hoc*, sino que es fruto de la aplicación a esta coyuntura concreta de un aparato teórico que se revela eficaz para la discusión de los cuarenta años de Estado franquista, *a la vez* que que permite explicar satisfactoriamente el hundimiento de la LGE, que en cuanto hecho aislado podría aparecer como una inexplicable contradicción con la naturaleza capitalista del Estado franquista.

El análisis de Subirats no tiene tan sólo defectos formales: se inscribe en una tradición de análisis políticos que en nuestro país ha tratado de demostrar, así desde la derrota en la guerra civil, que el Estado franquista no correspondía a los intereses objetivos del bloque dominante. Si bien esto es ya cierto desde 1969, si desde esta fecha el Estado del 18 de julio ya no representa al bloque dominante en su conjunto, sigue siendo un grave error de apreciación resumir la situación diciendo que el Estado franquista, en esta etapa, «obedece cada vez más a intereses específicos de lo que, en términos amplios, podríamos llamar personal político» y que su representatividad respecto a la burguesía «va quedando restringida a los sectores más conservadores». Pues esos sectores más conservadores son precisamente los sectores preponderantes dentro del capital español: el capital bancario y sus aliados y subordinados. No se trata de intereses marginales respecto al gran capital, sino del mismo núcleo del gran capital. Y todo análisis que minusvalore esta realidad está condenado al subjetivismo más desaforado.

La LGE naufragó, condenada ya desde su mismo nacimiento, víctima de la crisis del Estado franquista y de la oposición maximalista de la izquierda, que no supo aprovechar sus aspectos contradictorios para elaborar una estrategia a medio plazo de los movi-

mientos vinculados a la enseñanza (estudiantes y profesores de Universidad y enseñanza media, asociaciones de padres y vecinos). Desde la perspectiva que ahora nos ofrecen los seis años transcurridos desde su lanzamiento, resulta fácil ver que la Ley debería haber sido utilizada contra la política represiva del carrerismo, y que esto no fue posible por la liquidación sumaria que de ella habíamos hecho. Ni supimos aprovechar sus escasos, pero muy reales aspectos positivos, ni hacer de sus promesas una bandera contra un régimen que, día a día, se demostró incapaz de cumplirlas.

Evidentemente no se trata a estas alturas de intentar resucitar la LGE. La coyuntura ha cambiado radicalmente: lo que en 1970 era una crisis de régimen es hoy una crisis de Estado. Fracasada ya la política reformista en sentido estricto, el «neocanovismo» de Fraga, se trata de buscar una alternativa educativa adecuada a una coyuntura política en que nadie niega la necesidad de una ruptura del Estado, y en la que sólo se discuten los plazos convenientes para efectuar esta ruptura, y la identidad de quienes protagonizarán el proceso.

En mi opinión esta alternativa educativa se contiene en la *alternativa democrática* para la enseñanza española que han propuesto diversos organismos representativos de los enseñantes, y en particular el Colegio de Licenciados de Madrid. La idea central es la de partir de los aspectos progresivos de lo que sería una reforma capitalista de la enseñanza (el Estado como garante del derecho a una enseñanza general, obligatoria y gratuita, supresión de toda barrera selectiva superimpuesta al proceso educativo) para englobar estos aspectos progresivos, superándolos, en una perspectiva no capitalista de la educación. El problema principal, por supuesto, es el de articular los ritmos y prioridades de las distintas reformas y reivindicaciones parciales, de cara a conseguir una secuencia revolucionaria de reformas, es decir, para lograr que cada reforma parcial sea un paso hacia una enseñanza cualitativamente distinta, no un nuevo lastre perpetuador de la situación actual.

El punto clave de la *alternativa* es probablemente la configuración de una *nueva escuela pública* (término acuñado por la X Escola d'Estiu de Barcelona) financiada y planificada democráticamente por todos los ciudadanos a través de un Estado democrático y de organismos intermedios de autogobierno (a nivel nacional, regional y local). Nadie que haya estudiado la *alternativa* sin prejuicios previos puede

negar que esa nueva escuela pública (tal y como se detalla en la *alternativa*) no guarda el menor parentesco con la enseñanza estatal que hemos heredado de la dictadura, ni con la enseñanza estatal de ningún país totalitario. Sin embargo, los grandes empresarios privados de la enseñanza, y los sectores más reaccionarios (que en España ya es decir) de la burguesía y de la Iglesia han acusado a la alternativa de totalitaria por negar la posibilidad de que empresarios particulares usen fondos públicos para la perpetuación y saneamiento de colegios (o Universidades) privados.

La polémica creada por la *alternativa* revela claramente la existencia de un fraccionamiento político de la burguesía, entre quienes comprenden la necesidad de un cambio de modelo de acumulación y quienes la niegan. La *alternativa* responde a los intereses de las actuales clases dominadas, pero algunas de las medidas en que puede concretarse a corto plazo se adecua también a los intereses del sector de la burguesía que pretende protagonizar un cambio de modelo de acumulación. Esto abre el camino de posibles convergencias coyunturales que no deberían ser desdeñadas «a priori».

La situación actual de la enseñanza española no beneficia a nadie, ni al capital ni a los trabajadores, sino sólo a un reducido sector de empresarios privados de la enseñanza. Sin embargo, esperar que sea el sector más avanzado de la burguesía el que protagonice toda posible reforma de la enseñanza supone resignarse a que cualquier cambio en el sistema educativo español mantenga intocada la lógica del capital, la lógica de la sociedad competitiva, de la división y jerarquización sociales del trabajo. Eso, en el mejor de los casos. En el peor, cabe temer el puro y simple mantenimiento de la situación actual, con ligeros retoques para corregir los aspectos más llamativos de la general descomposición de un sistema educativo que ya no guarda la menor relación con la sociedad y la economía españolas.

Por todo ello, son los trabajadores en general, y los trabajadores de la enseñanza en particular, quienes, junto con los estudiantes y sus familias, deben plantearse la batalla por la transformación del aparato escolar español, sin caer en el menor maximalismo ni permitir que, a la inversa, sea el capital quien capitalice sus esfuerzos.

La decisión de avanzar o no hacia el establecimiento de una *alternativa* a la actual enseñanza es una decisión que incumbe a toda la sociedad española a través de un gobierno democráticamente ele-

gido y de instituciones de democracia directa. Por eso, si el fracaso de la LGE fue una señal del comienzo del fin del franquismo, cuando se emprenda a la puesta en marcha de una *alternativa democrática* a la enseñanza podremos decir que el franquismo ha pasado definitivamente a la (pre) historia.

BIBLIOGRAFIA

El primer análisis de la relación entre la LGE y la fase monopolista del capital español fue realizado por IGNACIO FERNÁNDEZ DE CASTRO: *Reforma educativa y desarrollo capitalista* (Madrid, Edicusa, 1973). Sobre el fracaso de la LGE y la configuración del capital español, véase V. BOZAL y L. PARAMIO: *Sistema educativo, sistema de clase*, «Zona», 2 (1975). (También en *La enseñanza en España*, Madrid, A. Corazón, 1975.) La nota de MARINA SUBIRATS: *Sobre el fracaso de la LGE y la «contrarreforma educativa»* apareció en «Cuadernos de pedagogía», 15 (marzo 1976). Las discusiones dentro del Equipo Comunicación sobre la naturaleza del Estado franquista se refleja en los artículos *Hegemonía y dominación en la España de la posguerra*, «Zona», 4 (1975) y *El bloque dominante ante la ruptura democrática*, «Zona», 7 (1976). El concepto de burguesía interior fue desarrollado por NÍCOS POULANTZAS en *La crise des dictatures* (París, Maspero, 1975).

LA EDUCACION COMO PRACTICA DE LA AUTOGESTION

Por Carlos Diaz

Catedrático de Instituto de E. M.

I

Cualquier artículo se justificaría tan sólo por la defensa coherente de una sola tesis. A eso aspira el presente. Lo que en él se contiene es esto: **educar es poner en práctica la autogestión**. Pero como todo el mundo habla de autogestión, y como la ceremonia de la confusión lo invade todo, he de deslindar la auténtica autogestión de la espúrea, para desarrollar luego una alternativa válida.

De manera que, con la mejor y más dolorosa práctica terapéutica, hay que comenzar por reconocer la situación: **no existe en España ni una sola institución en la cual se practique de manera coherente y global la autogestión educativa**. Y ello, porque la autogestión es incompatible con cualquier forma de estado de clase.

El lector crítico, pero insuficientemente crítico, puede opinar que exageramos, que si bien el estado hispano es un estado de clase capitalista, sin embargo, en su seno es posible una práctica educativa socialista, por ejemplo, marxista. Pero eso es sólo parcialmente correcto. La alternativa autogestionaria es transmutadora de la esencia del estado de clase, y por ello las instituciones que posibilitan el mantenimiento de una educación capitalista no coinciden en nada con las que posibilitarían una educación autogestionaria, en tanto que, por el contrario, a pesar del cambio introducido por el socialismo (marxista o socialista), muchas de las instituciones garantes del orden educativo serían comunes a las existentes en el estado de clase capitalista. Dicho más prosaicamente: «La revolución» pedagógica del sistema autogestionario sería infinitamente mayor que la del sistema socialista en la



medida en que también el cambio social y político sería mucho más profundo. Todo ello debe de ser fundamentado para no hacer afirmaciones gratuitas. Y a eso vamos a dedicarnos desde ahora.

II

En tanto no podamos vivir en un país decantado hacia el socialismo autogestionario, no podrá darse praxis educacional autogestionaria. A lo más que podemos aspirar —lo más que hemos podido realizar— ha sido y sigue siendo a una **deseducación crítica**, es decir, a una desmitificación militante de una «educación» concebida, bien como práctica de la tecnocracia, bien como práctica de la dictadura, bien como práctica de ambas cosas. En mi folleto «No hay escuela neutral» (Zero, 1975) se contenían las bases de ese estilo liberador que consiste en poner en juego todos los resortes en orden a la transmutación de la perversión, la insolidaridad y el criptofascismo más o menos hobbesiano, por el apoyo mutuo, la societariedad socialista y la libertad comunitaria. Sin embargo, con ser esto mucho —y muy perseguido, aún hoy—, con merecer radicalmente la pena comprometerse a ello, sin embargo, aún nos movemos en la **pars destruens**, en el derecho al pataleo, sin haber sido capaces de erigir realmente en entidad constructiva una educación positivamente autogestionaria. Estamos moviéndonos en los umbrales, en la propedeusis, en el pórtico de la educación. Tenemos conciencia más o menos trágica y más o menos lúcida de tal situación. Pero también sabemos que ésta es la situación de tantas y tantas praxis, algunas de ellas más elementales: Tras miles de años continuamos aprendiendo a convivir, sin haber logrado incorporar a nuestra dura cabeza las reglas de convivencia. Todo ello puede servirnos de reflexión más que de motivo para la renuncia.

Su incapacidad para instalarse en este mundo, y en esta España, hace que la mejor calificación de una educación autogestionaria sea la de **utópica**, al menos en el sentido manheimiano del término, que implica una triple connotación: una utopía, en primer lugar, justificada etimológicamente, ya que no se da en **topos** hispano; una utopía, después, asintótica, en la medida en que expresa lo ideal siempre traicionado, la pureza para la que aún no hemos encontrado un hueco; una utopía, por fin, dialéctica y viva, superadora, que no incita a la evasión, sino, por el contrario, a la realización desutopizadora, concretizadora, tangible.

III

Una vez hecha profesión de absoluta indigencia, no podemos sino ironizar a costa de las pretendidas autogestiones que no lo son, y que son todo lo contrario a lo deseable, en mayor o menor grado. Hay que practicar desde el principio la viscerotomía, a fin de extirpar los parásitos.

Un primer modelo de autogestión bastarda es el proceder trivializador de quienes creen que la autogestión es algo así como el autoservicio de la barra de una cafetería. Cada cual llega y se sirve a sí mismo una comida que no se ha preparado él, que no va a consumir en comunidad, que no va

a repercutir sobre los demás. El **self-service yankee** no es la autogestión, es más bien el detritus residual de una «sociedad» dominada por el primado del lucro, que garantiza la «independencia» y el «top secret» como algo vital. Sin nostalgias: es la **partie honteuse** de nuestra civilización.

Pero no. Educar no es readaptar el solitario Emilio de Rousseau, pulir alguna frase, estirar algunos capítulos, censurar otros, colocar aparato erudito a pie de página. La educación solitaria del autoservicio rusoniano no es sino la antítesis de la autogestión. Sobre la imposibilidad de tal «autogestión» ha dado cuenta la moderna psicología evolutiva, y nosotros nos referiremos inevitablemente a ella más adelante. Digamos simplemente aquí que todos los modelos que siguieron a Rousseau, lejos de acabar en el educacionismo autogestionario, fueron a parar al estercolero del solipsismo, donde el hombre, en última instancia, era un lobo para el otro hombre (por ejemplo, ello está claro en el modelo educativo de Stirner¹ o de Armand).

Un segundo modelo de aparante autogestión lo encontré no hace mucho resumido en un letrero que, a la puerta de una sucursal de Banco —«cuius nominis non volo calendare cascos»—, decía as: «Autogestione su dinero.» El listillo y astuto director de esa sucursal, con su poquita idea de «marketing», creyó que la mejor manera de mercadear era hurgar los ojos de los clientes con la publicidad de la palabra de moda. «Autogestione su dinero»; sin embargo, poco tenía que ver con otras perspectivas que las bancarias, a saber: participación en la máquina de consumir, entrada a la feria de la vanidad, concurso en la carrera de plusvalías, capitalización de intereses, etc. La autogestión bancaria, en una palabra, que tan lúcidamente fuera criticada por Paulo Freire, tras las huellas de Manuel Mounier.

La realidad es que aquel hombrecito director de la sucursal bancaria no era, una vez más, sino el humúnculo de paja que condensaba las ideas destiladas por la burguesía. Desde hace algún tiempo esa burguesía ha pasado a usufructar la palabra —y hasta el concepto— de autogestión, de modo que esa burguesía se enfada cuando en los colegios de sus niños, éstos no llegan a casa con fichas hechas de su puño y letra, que sólo sirven para perpetuar el dirigismo de la mente ajena.

Grupos políticos, asociaciones de la más letal reacción están tan contentos con sus pinitos «autogestionarios», luego de haber hecho imposible —y seguirla haciendo— la autogestión a todos los españoles.

El tercer modelo de pseudo-autogestión sería la «bienintencionada», es decir, el cooperativismo. Al parecer, y desgraciadamente, los continuos reveses cooperativistas, que han aniquilado una y otra vez las buenas intenciones, no han servido, pese a todo, para erradicar intentos siempre renovados. El error principal de los que han creído y todavía creen en las cooperativas es el viejo error del socialismo utópico: no haber comprendido que, dado que la esencia del estado de clase capitalista es introducir la insolidaridad, todo aquello que pretenda la solidaridad se convierte a la corta o a la larga (según el grado de su potencia) en el enemigo. Es imposible realizar el viejo sueño fourierista si no se atacan a la vez las raíces del estado de clase. Por lo demás, en medio de una sociedad competitiva, el «oasis de paz» es una amarga ironía,

¹ STIRNER, M.: *Le faux principe de notre éducation L'Age d'Homme. Oeuvres Complètes*. Lausanne, 1972; págs. 29-44.

un sueño acrítico. En aquellos lugares en los que las cooperativas arraigaron, fueron sus miembros los que acabaron por destruirlas. Sus hábitos educativos no habían cambiado lo más mínimo, y el «yo soy más listo que tú» destruyó los esfuerzos comunes.

Este prefacio viene a cuento de algo. En efecto, hemos visto algunas decenas de colegios desde hace varios años. Algunos de ellos, sedicentes autogestionarios. Los profesores ganaban todos lo mismo, trabajaban por igual, compartían en igual medida las cargas laborales y la responsabilidad. Hemos visto algún colegio donde incluso no había ganancias. Hasta llegué a presenciar centros, muy sinceros, en los cuales profesores, alumnos, padres, encargados del mantenimiento, todos sin discriminación, eran los encargados de la gerencia y la dirección. En verdad, casi todos los lugares donde se daba esto era una expresión aleccionadora de convivencia y democracia **en el seno de una estructura de clase.**

Y aquí estaba el saco de nudos gordianos, imposible de desatar. Algunos centros se instalaban en los bajos de una caja de ahorros, entidad benefactora, benemérita, que con su presencia garantizaba **en última instancia** la dominación y el control del proceso. Otros centros no aludían para nada a su lucha por la extinción de la realidad social ambiental, convirtiéndose en isletas idílicas donde nada pasaba, a no ser una autogestión-ficción, dispuesta a sucumbir al primer embite de la educación totalitaria. Otros colegios, en fin, no insertaban esa educación autogestionaria en las necesidades reales del barrio. O desconocían la teoría psicológica de la educación autogestionaria, creyendo que la buena voluntad salva. Este último defecto —la impreparación teórica— es grave, pues la educación nueva exige gran capacidad crítica y científica.

IV

Removida ya una triple modalidad de autogestión falsa, tenemos que describir ya los rasgos en los cuales se dará una autogestión correcta, y en su seno una educación correcta. Pues, como empezábamos diciendo, autogestión educativa sin autogestión social es puro **flatus vocis**, ganas de enredarse en un cepo semántico grandilocuente, pero del peor estilo retórico.

Pero hay algo más. Quien dice «socialismo» tampoco dice hoy mucho en este **time of trouble español**, donde cada quien vende su primogenitura socialista por un plato de lentejas bancarias. Dado, pues, el deterioro semántico de las palabras antaño significativas y hoy equívocas, hemos de hacer algunas precisiones sobre el sentido del socialismo autogestionario.

Dentro del capitalismo, la autogestión no es posible, pues:

- Subsiste el estado de clase.
- Subsiste el aparato ideológico de estado.
- Subsiste la propiedad privada de los medios de producción.
- Subsiste el sistema de lucro, plusvalía y expolio.
- Subsiste el clasismo social y sus esferas incompatibles de intereses contradictorios.
- Subsiste el dualismo dirigentes-dirigidos.



- Subsiste el «status» que escinde obreros, técnicos y propietarios.
- Subsiste la organización político-social capitalista.
- Subsiste una arcaica mentalidad consumista.
- Subsiste la contradicción del capitalismo internacional.

Hemos de olvidar, pues, la «escuela autogestionada» en el capitalismo. Y no solamente esto, por desgracia. Tampoco el socialismo clásico y no renovado, el socialismo verticailista, autoritario, centralista, nos basta. En él no cabe tampoco la autogestión, porque:

- La autogestión deja intacto el aparato de estado.
- La autogestión no afecta a la verticalidad: Subsiste la irreductible distinción entre «representantes» y «representados».
- La autogestión es un simple instrumento, un medio, nunca un fin.
- La autogestión es excesivamente posibilista y sirve para garantizar una constitución que no es la puramente laboral.
- Las rupturas autogestionarias de este socialismo son pactadas y (¡Dios santo!) «meramente dialécticas».
- La autogestión no es federalista, ni rotativa, sino de «monocultivo»: respeta la insocial «división social del trabajo» por la que determinados hombres quedan para siempre adscritos a los peores oficios (en el caso de la enseñanza se ve aún con mayor claridad).

Dadas estas circunstancias, se comprende que el socialismo autogestionario poco o nada tiene que ver con el socialismo implantado, nueva forma de dominación.

De ahí que la autogestión auténtica busque:

- Derruir el estado de clase, de una forma directa, sobre la base de consejos autónomos y coordinados.
- Hacerlo de forma horizontalista, llevando el poder a la base.
- La autogestión auténtica es maximalista. En ella el trabajo no es un simple medio, sino un fin con razón de ser en sí.
- La autogestión no se decreta, ni se pacciona con cenas políticas en hoteles de cuatro estrellas.
- La autogestión es rotativa, federalista, descentralizadora.

Si el socialismo autogestionario no es el verticalista-dictatorial, no es, por lo tanto tampoco el socialismo autoritario. Ni el socialismo antihumanista: ¿cómo podría practicarse la enseñanza en nombre de un antihumanismo? Pero como, por lo demás, también la palabra humanismo viene hoy preñada de semantemas peyorativos, hay que mostrar el humanismo de la autogestión educativa.

V

Pensar en la educación no es pensar, pues, en la estatización. Si a una política educativa y social autoritaria de derechas le sucede una política autoritaria de izquierdas —decíamos en el trabajo de Félix García y mío «Ensayo de pedagogía utópica», Zero, 1975— habremos asistido tan sólo a

una simple metamorfosis, a un vulgar cambio de dominación ideológica. Un estatado totalitario de izquierdas en cuyo poder estuviese el hacer y deshacer directrices, normas, métodos y políticas educativas no sería el paraíso del educador.

Por ello la alternativa opuesta a la estatalización es la socialización. En ella desaparecen los monopolios ideológicos, políticos, económicos, técnicos y profesionales. Exige una nageativa a la dictadura, una potenciación del poder de base, de la imaginación de los grupos, de la dinámica autonomista, etc. Sin populismo ni taumaturgias, hay que reconocer carta de legitimidad a un estado coordinador, no a un estado subordinador. Si es cierto que la enseñanza, como las demás actividades de la vida, debe estar financiada por el Estado (un estado con minúsculas, muy distinto al vertical), no por ello la educación va a hipotecarse o venderse a sus mecenas. Sin autonomía, sólo hay vía muerta para la enseñanza.

La autonomía, por lo demás, no es la anomía, el caos de lo inconexo, el descontrol. La educación tiene que constituirse desde cada localidad, sin imposiciones. Sólo cada localidad sabe las necesidades reales de la comunidad. Sólo ella tiene derecho a fraguar su porvenir educativo.

Para evitar, sin embargo, el atonismo, la fragmentación, las entidades autónomas básicas estarían coordinadas entre sí en una provincia, luego en una región y por fin en una unidad superior, capaz de conjugar diversas etnias y lenguas. En el límite, la aspiración asintótica sería la desaparición de los nacionalismos, sustituidos por una humanidad que fuese el resultado de una federación de federaciones, es decir, una confederación universal.

Estamos lejos de ello, lejos de un esperanto común, lejos de la abolición de las fronteras y los ejércitos. Sin una educación que aspire a ello, sin embargo, no podrá darse un día el sueño.

Muchos estatalizadores niegan la capacidad de los grupos autónomos, y sólo saben recurrir a la taumaturgia de un Estado salvador, un Centro iluminado, un «Deus ex machina». Pero frente a la iluminación por decreto, la educación ha de tantearse desde abajo. Hoy en muchos lugares, evidentemente, no se dan las condiciones necesarias para plantear una educación transmutadora. Pero todavía nadie ha dicho que la autonomía sea incompatible con la solidaridad, que a los pueblos más atrasados (un atraso, dicho entre paréntesis, en el que le ha metido el centralismo, y no la desigualdad «natural» entre los hombres, de corte aristotélico-fascista) no se les daba ni se les pueda ayudar por parte de los más adelantados. Ayudar, no dictar. El derecho al error es consustancial a la educación. El derecho a la práctica de la desilusión es fundamental en materia de pedagogía. Un error en cabeza propia vale más que mil verdades dictadas por boca ajena. Lo he podido comprobar bastantes años con mis alumnos: lo que más les gusta no son mis maravillosas ideologías, sino las titubeantes y contradictorias que van descubriendo y superando por sí mismos, en discusiones y confrontaciones de grupo.

La educación que se asienta sobre la base, ésa es la autogestionaria. Todo hombre es parte de una comunidad, de un habitat, de una polis, de un cosmos. Somos copartícipes de todo cuanto creemos tener en individualidad exclusiva. Pero sólo nos conocemos a nosotros mismos, sólo logramos

la autoconciencia reconocitiva cuando hemos puesto nuestra vida en comunión. Y para comulgar, nada mejor que conocer lo que los demás hacen. Pero a su vez, para llegar a esto es preciso practicar lo más posible los trabajos, los oficios, los saberes, que otros trabajan, ofician, saben. Estamos abogando por la **rotación** como medio de aprendizaje, sin adscripción sempiterna de un hombre a un trabajo —algunos hombres, a los peores; otros, a los mejores para siempre—. Tal división «social» del trabajo perpetúa las castas y depaupera a la colectividad.

Hay que lograr la rotación en la educación. El catedrático, el director, el profesor, deben pasar por el conocimiento práctico de las tareas que desprecian porque ignoran. Los bedeles, los encargados de la limpieza tienen que pasar por las aulas a su vez para justipreciar lo que reverencian, porque desconocen. Alguien dirá —todos dicen— que eso es una utopía, que el que ha recibido una educación superior no puede malgastarla desatascando servicios, que los impreparados no deben hacer aquello que hacen los más listos, etc. Desentrañar todos estos prejuicios y reducirlos a sus límites es tarea engorrosa y muy laboriosa de la enseñanza autogestionaria.

En todo caso, llegar a pensar en un pueblo con un nivel medio idéntico (*servatis servandis* y *exceptis excipiendis*, ya sabemos que hay tarados y genios, ¡que no se nos repita el tópico, por favor!), capaz de rotar, capaz de estar a las duras y a las maduras, es algo que el verticalismo rechaza. Para él es más fácil que el director sea siempre director, que el tonto sea siempre tonto y que siempre haya clases. Atento a las reivindicaciones de un cierto igualitarismo económico, desatiende el igualitarismo cultural y profesional, que es la raíz de todo otro igualitarismo. El proceder estatizador de comenzar por la igualdad económica es semejante al de los ayuntamientos que pretenden igualar a los ciudadanos erradicados al chabolismo, pero dejando intactas las relaciones de producción que hacen posible el chabolismo.

¿Que todo no se puede hacer de un golpe? Pues hagámoslo gradualmente, pero hagámoslo. Comencemos a pensar en un Estado distinto y a comprometernos en su remodelación. Pensemos en una atención especial al pueblo apenas analfabeto, comenzando a apretarnos el cinturón los de arriba, los que sabemos, a fin de que en breve plazo, y gracias al sacrificio —o, mejor, a la justa retribución a que hemos de someternos como antiguos privilegiados— de las minorías cultas o universitarias, o enchufadas, o plutocráticas, o políticas, etc., gracias a ellas la masa abandonada vaya abandonando el mono, porque nosotros mismos nos lo enfundamos. Hasta llegar a ser capaces de rotar todos en los trabajos. Y si la minoría privilegiada se resiste, forcémosla. Eso es una revolución, sin la cual no habrá autogestión. Organicemos, desde tal perspectiva, la autogestión federada y articulada sobre grupos coordinados y de base. Luchemos. De nuevo, el lema: ¡Profesores autogestionarios, autogestionarios de todo el mundo, uníos!

Evidentemente la rotación educacionaria sería utópica si desconociésemos los límites de su **topos**. No puede ignorarse que la especialización de saberes tiende desde la revolución industrial a crear especialidades cada vez más difícilmente abarcables, aunque se insista cada vez más en la imprescindible interdisciplinariedad de todas esas especialidades. Gústenos o no, la

especialización es hoy un hecho indiscutible. Pero la división del trabajo no es sinónima de especialización, pues cabe la especialización con la rotación; es decir, la rotación limitada a un área: el profesor de lógica rotar dentro de su Universidad, pasar por los puestos más embrutecedores y fáciles de ejecutar y volver al de profesor de lógica, con el fin de que la carga del trabajo nefasto sea compartida por todos. Hay ya ejemplos en el ciclo rotante (a la vez que especializado) cortado-blanqueado-empaquetado-administrado-dirigido de la caña de azúcar.

¿Que al principio decaerá la producción? Acaso sea así. No tiene por qué ser así. Pero supongámoslo. Sin embargo, ¿qué importa la producción? La educación por métodos «clásicos» y antipersonalistas o una metodología apta para un hombre nuevo. ¡A la libertad, por la libertad!

La rotación educacional tiene que ser rotación organizada sindicalmente, ya que estamos viviendo orgánicamente en una comunidad y no jugando a la ciencia-ficción. A la autogestión del docente-laborante debe acompañarle una rotación sindical («política»), pues fuera del sindicato no debe quedar nada. Un sindicato, obvio decirlo, abierto, fraterno, solidario e interprofesional. El sindicalista que remite a una instancia superior (el partido político) los problemas de fondo de su oficio, realiza una alienación teórica semejante a la que aqueja al cristiano cuando deja para el otro mundo los problemas religiosos y pasa por este valle de lágrimas como carne de expolio.

El sindicalismo rotacional no podrá ser, pues, un mero instrumento de reivindicaciones económicas, confeccionadas al dictado de un partido por encima de él. Muy por el contrario será el lugar de discusión y de encuentro, de diálogo vivo y crítico, en donde se recojan y canalicen las iniciativas de la base, las únicas realmente vivificadoras.

Pero como al sindicalismo —como obra humana— le acechan los peligros de toda institución, es preciso ser a su vez autogestionarios dentro de esa autogestión. Los cargos sindicales docentes tendrán allí un simple y transitorio carácter rotativo, o que, sin embargo, no eximirá de las responsabilidades durante el tiempo de su ejercicio. Las asambleas de representantes tendrían que verse continuamente renovadas y solamente en ellas residiría la capacidad de tomar decisiones. Ni un solo docente quedaría fuera de sus mesas redondas y cada uno de ellos habría de defender los puntos de vista de esa mesa en las intermesas de nivel superior o en las mesas interdisciplinarias. Como la «democracia directa» no es posible, los representantes lo serían sólo por una vez, «reyes por un día». Frente a la confianza depositada en cerebros inamovibles, la democracia de base donde los docentes deben sentirse soberanos; pero, eso sí, no inamovibles. Simples «reyes por una sesión», no sentirán perder su fugaz corona. Y todos participarán, haciendo bueno lo de autogestión.

Por el contrario, los partidarios de la concepción estatista-verticalista de la docencia, sobre la base de la «división social» del trabajo, profesionalizan a una minoría de dirigentes (que, por cierto, no ejercen como docentes) e institucionalizan un sindicato de clase y de élite. En última instancia, ponen ese sindicato en manos de un Vertice-Estado que ordena, decide, enseña, dicta, provee, prevé, etc. Nada cambia en el estatismo. Al antiguo fascismo tecnocrático le sucede una dictadura ideocéntrica, y eso es todo. Adoraremos al



diablo, no a Dios. Pero no seremos libres, no sentiremos la alegría de crear y de destruir.

Desde estos postulados de una enseñanza antiautoritaria, lo primordial es, como hemos dicho, el poder de base. El control no puede ser dictado por un comisario político que imponga servidumbre teórica y práctica borrando de las aulas la menor iniciativa.

Pero ¿quién ejercerá el control autogestionario? El control ha de ser múltiple y recíproco, nunca unilateral y vertical. Primordial fuerza de control han de tener los alumnos. Cosa vieja, ya practicada en nuestro Medievo, pero desde entonces inédita. El rendimiento del esfuerzo personal debe ser controlado y puede serlo. No dar carta de naturaleza al alumno es quedar preso de la visión magistrocéntrica y precopernicana por razón a la educación.

Primordial fuerza de control debe poseer también una inspección autogestiva responsable. No compuesta de inspectores «de plantilla», mera superestructura ideológica y burocrática de gentes alejadas de la enseñanza y frecuentemente relegadas de la misma a cambio de un sillón y una moqueta, sino una inspección rotativa, plural, viva, autogestionada por los docentes.

Otro control imprescindible es la labor investigadora y publicista de los docentes. La disyunción profesor-investigador perpetúa la «división social» a que venimos aludiendo. La rotación aquí implica lo que sigue: lo que no vale para ser investigado no vale; lo que no vale para ser enseñado, no vale. Hay una interconexión ineliminable entre la investigación y la exposición.

Primordial fuerza de control, en fin, ha de tener la sociedad. La sociedad, canalizada a través de unas asociaciones de padres representativas, democráticas, vivas, corresponsabilizadas en el proceso. La escuela como ente autosuficiente, cerrado en sí mismo, no tiene sentido. No puede tampoco absorber funciones pedagógicas propias de la comunidad, dado que la sociedad nueva debe ser eminentemente pedagógica en su conjunto.

Por eso, no puede faltar la asamblea de barrio, la asamblea de trabajadores, etc. Otros centros culturales al margen y en colaboración con la escuela formarán igualmente parte de la escuela.

Las necesidades del barrio han de influir forzosamente en la orientación de una escuela viva. La disposición orográfica, geográfica, histórica, étnica, lingüística del barrio, no puede ser indiferente al pedagogo. La comunidad ha de programar, dentro de las líneas generales comunes a todos los grados, las variantes propias de cada lugar. Universidad y singularidad de tener una expresión armónica.

¿Quejas de los alumnos? ¿Comprobada irresponsabilidad de los docentes, certificada por los inspectores autogestionarios rotantes? ¿Publicaciones nulas? ¿Estancamientos en el estudio? ¿Desconexión o enfrentamiento con la comunidad? Pues la cosa es clara: tal profesor no debe seguir profesando. No merece ese papel, y con toda seguridad encontrará en otro sitio un trabajo más adecuado conforme a sus capacidades. Pero nunca en la docencia.

La alternativa autogestionaria en la enseñanza es mucho más compleja, difícil y comprometida que la alternativa verticalista. Un maestro autogestionario no puede vivir fuera del barrio, trabajar las horas de rigor y marcharse. Un trabajador de la enseñanza es un vecino que rota, alterna su

trabajo con otras tareas, se siente responsable y solidario de la convivencia en ese barrio y no puede en modo alguno ser ajeno a la marcha del todo. ¿Cuántos docentes hay así? ¿A cuántos se les exige que den esta expresión de testimonio y compromiso? Si no sonase un poco exagerado, aseguraríamos que el docente autogestionario no tiene vida privada en la medida en que es un ser umbilicalmente religado a su barrio.

No podríamos expresar todas las dimensiones de la práctica educativa autogestionaria en las breves páginas de este artículo. Pero, desde luego, no quedaría mucho títere con cabeza. Por ejemplo, el títere universitario actual, muñón gastado de la Universidad napoleónica, habría de desaparecer. Conforme a la sentencia de Condillac, «las Universidades son muy viejas, dejémoslas morir en paz».

La Universidad no puede ser otra cosa que el catalizador y la síntesis de la enseñanza autonomista que planteamos. No debe estar concentrada en moles gigantescas e impersonales, que mueren asfixiadas por el peso de las propias ramas y la hojarasca. La Universidad debe ser —en las ramas técnicas— la fábrica. Descentrar la Universidad a la fábrica exige mucho. Exige una fábrica donde a la vez sea posible el trabajo y la investigación; es decir, un nivel de instalaciones adecuado a tal fin. Exige también que en cada fábrica haya responsables con un nivel científico que no haya de envidiar al impartido en la Universidad de hoy. Para lo cual, a su vez, es necesario empaparse de la necesidad de que todo el pueblo tenga un nivel adecuado, ya que esto no se logrará con una docena de sabios. La descentralización conlleva el ascenso medio del nivel, de que hablábamos anteriormente.

Por otra parte, la Universidad llamada «humanista» habría de estar asentada sobre el cultivo alternado, es decir, sobre la base del trabajo físico. La humanidad, sin el hombre concreto, no es humanidad. Tendría que verse igualmente contrastada con las realidades y necesidades de los barrios y del país en general. Sin ello, la Universidad se convierte en una carga social grave que degenera en metafísica. Es decir, en fábrica de tesis doctorales, o sea, a su vez en garante de un régimen de castas. Una Universidad humanista desgarrada de una universidad politécnica es, por lo demás, un grave hándicap. Reconocidos los límites de la rotación y la necesidad de especialización, una Universidad autogestionaria habría de pensar en la reconstrucción del hombre como unidad integral no escindida.

VI

Hasta aquí nos hemos limitado a desvelar algunas incitaciones del sistema educativo autogestionario futuro. Lo hemos hecho un tanto rapsódicamente, sin ánimo de sistematizar. Hemos desenterrado un poco las raíces sociológicas de la autogestión educativa. Necesitamos precisar un poco más la base psicológica de la misma, frecuentemente pasada por alto. Hagámoslo siquiera sinópticamente.

La mayoría de los educadores al uso creen que para saber enseñar a leer basta con saber leer; para ser padre, la simple dotación genética correcta. Pero la visión simplista e idílica de la educación la echó por tierra hace

tiempo, aproximadamente cincuenta años, la psicología evolutiva, y primordialmente Jean Piaget. Este ha probado cómo el educando va pasando por estadios cada uno de los cuales debe ser un paso hacia la autonomía y la cooperación, y en consecuencia un abandono de la heteronomía y el egocentrismo. No sin amarga ironía dice Piaget que los padres y educadores medios son como muchos gobernantes, que se limitan a acumular las leyes, incluso a pesar de las contradicciones y la creciente confusión mental que resulta de semejante acumulación. El placer de aplicar sanciones, el placer de usar y abusar de la autoridad y un cierto larvado sadismo hacen el resto.

Por el contrario, en la medida en que el docente sabe cooperar con el discente, es decir, discutir en plano de igualdad y colaborar en la investigación, es evidente que su influencia conduce al análisis. Pero en la medida en que su palabra se reviste de solemnidad, en la medida en particular en que enseñanza verbal domina sobre la experiencia en común, es evidente que se consolida la dependencia.

También puede establecerse un paralelismo sobre la educación autogestionaria y la estatalizadora. En tanto que los niños más pequeños y heterónomos (como las sociedades estatalizadoras) prefieren los castigos más severos, subrayando la necesidad del castigo en sí, los mayores (y la sociedad autogestionaria) defienden las medidas de reciprocidad que indican que el culpable de la ruptura del lazo de solidaridad debe repararla constructivamente. Para los pequeños, el niño bien castigado no debe reincidir, porque ha comprendido la autoridad exterior y coercitiva de la regla, mientras que para los seres psíquicamente más avanzados el sujeto al que se ha hecho comprender, aún sin castigo, el alcance de sus actos, se ve menos inclinado a reincidir que si se hubieran limitado a castigarlos. Mientras los pequeños buscan la expiación, los mayores desean la utilidad preventiva: todo elemento material de castigo, incluso motivado, sería inútil, siendo lo esencial hacer comprender al culpable en qué contraría a las reglas cooperativas. El hecho de que padres y docentes se obstinen en hacer que sus hijos sigan en la más cruel infantilidad, es la razón por la cual sólo los menos llegan a estar en condiciones de comprender y practicar la moral del apoyo mutuo. El verticalismo, lejos de constituir una conducta social, va siempre unido a una «obligación» adulta. De ahí que sea un estadio presocial con respecto al cooperativismo. El verticalismo implica un elemento unilateral, de respeto al prestigio y el autoritarismo, mientras que el apoyo mutuo autogestionario es un simple intercambio entre elementos iguales. Sólo la cooperación puede socializar al hombre. La obligación se alía, por el contrario, con la heteronomía. La gran diferencia entre la obligación y la cooperación, o entre el respeto unilateral y el respeto mutuo, es que la primera impone creencias o reglas terminadas que hay que adoptar en bloque, y la segunda sólo propone adoptar un método de control recíproco y de verificación en el terreno intelectual y de discusión y justificación en los restantes. Durante los niveles inferiores, el niño admite sanciones automáticas emanadas de las cosas en sí mismas, sólo luego verá en la educación un **faciendum**, no un **factum**⁴. A no ser que, como es usual, la sociedad torne en hábito competitivo lo que en potencia era cooperación. En conclusión —y a falta de una fundamentación más pormenorizada remi-

⁴ Cfr. DIAZ, C.: *Escritos de pedagogía política*. Ed. Marfil, Alcoy, 1976.

timos al propio Piaget⁵—, en el terreno de la educación encontramos la oposición de las dos formas pedagógicas: la egocéntrico-autoritaria del deber y la obediencia, conducente a la confusión entre lo que es justo y el contenido de la ley establecida, y la mutua-cooperativa o del respeto comunitario, que conduce en el terreno de la justicia al desarrollo de la igualdad, noción constitutiva de la justicia distributiva y de la reciprocidad⁶.

Por lo demás, ¡cuánta aberración en nombre del magisterio! Casi sin excepción, uno y otro de los magistrantes se han lanzado a machacar sobre el cerebro del niño formulaciones matemáticas, reglas gramaticales y otros preceptos de rigurosa concepción formal y abstracta para los que había que esperar. De ahí las fobias a las matemáticas, por ejemplo, de la casi totalidad de los alumnos. Pocos docentes se dieron a la paciente labor de investigar sobre la mente del niño, esperar a conocerle antes de inculcarle. Algunos lo hicieron y dejaron la teoría. Que, por desgracia, sigue inédita, esperando en el último ángulo oscuro del salón, cubierta de polvo. Desgraciadamente, la falla principal de los autogestionarios consiste en sus desconocimiento casi absoluto de la psicología evolutiva. Sin embargo, para generar una educación tan cualitativamente nueva no basta el librito de cada maestrillo. Es preciso conjugar revolución y ciencia. Al menos en eso tiene razón Paul Feyerabend.

Todo esto, en fin, no lo veremos. Acaso le vean las nuevas generaciones, pero sería malo que llegaran a ello por un proceso de desencanto nihilizador. Al menos, pudiendo llegar por una metodología constructiva. Con todo, y según decíamos al principio, no habrá construcción si no hay destrucción del sistema social y político que perpetúa una «educación» como práctica de la alienación.

Al lado de planteamientos más «sesudos», más graduales, más «ajustados a la topía» —más tópicos también—, este proyecto autogestionario pende de un hilo que el viento puede quebrar. Eso, sin embargo, no lo invalida. Es frágil, quebradizo como la felicidad y el amor. Como la utopía *Walden Uno*, donde su protagonista afirmaba: «Dadme un hombre convencido del ideal, y todo un Estado caerá.»

¿No sería posible que los eficacistas de la enseñanza reparasen un poco en esta utopía, para inyectar un poco de grandeza en la poderosa máquina de abrir fuego sobre la que cabalgan?

⁵ Cfr. PIAGET, J.: *El criterio moral en el niño*. Ed. Fontanella, Barcelona, 1963.

⁶ Me ha sorprendido mucho encontrar una analogía estructural entre las opiniones de Piaget respecto a las etapas de desarrollo de la mente infantil, y lo contenido en el trabajo de Guillaume titulado *La creación de un nuevo orden social*. (En «La anarquía», según Bakunin. Tusquets Ed., 1976.) En especial la sección dedicada a la educación contiene —de manera empírica, y no probada mediante análisis de la mente del niño, y tampoco referendada por experiencias— una periodización casi correlativa a las etapas sensorio-motriz, preoperativa y comunitaria. Además también coincide en su estimación muy positiva de la alternancia del trabajo material con el intelectual, y en su estimación muy positiva del estadio cooperativo, por encima del egocéntrico. Esto justifica mi tesis, esbozada anteriormente, de la mutua compatibilidad entre las ideas piagetianas y las libertarias, siendo los dos grandes pilares de una educación autogestionaria: la teoría evolutiva de Piaget y la práctica social del anarquismo. Del anarquismo, digo, y no de la interpretación más «oficial» del mismo. Pero esto es otro tema, que he expuesto en otros lugares.

EDUCACION Y DESIGUALDAD SOCIAL

Por **José Navarro**
Sociólogo

I. LA ESTRATIFICACION SOCIAL

La estratificación social —y sus relaciones con la educación— es un fenómeno básico de la realidad social que se interpreta de muy diversa manera, según la perspectiva sociológica desde la que se la contemple. Para la teoría funcionalista la desigualdad social, base de toda estratificación, es absolutamente necesaria y conveniente. Esta afirmación se fundamenta en las proposiciones siguientes ¹:

1. Para el normal funcionamiento de una sociedad, sus miembros deben realizar una serie de funciones diferenciadas, de las que unas son más importantes que otras y requieren, por su dificultad, especial capacidad y preparación.
2. En una determinada sociedad, solamente un número escaso de sus miembros tienen las cualidades intelectuales necesarias para poder ser preparados en el desempeño de las funciones más difíciles e importantes.
3. La conversión de estas cualidades en una capacitación real se consigue mediante una minuciosa preparación y un duro

¹ Algunos principios de estratificación social. K. Davis y W. E. Moore, en «Clase, status y poder», Euramérica, 1972.. Madrid Tomo I.



entrenamiento (proceso educativo), lo cual comporta una serie de esfuerzos y sacrificios a quienes a ello se someten.

4. Para atraer a las personas con mayor talento a la realización de esta preparación, su posición futura, dentro de la estructura social, debe ser atractiva, es decir, debe darles acceso privilegiado a los bienes y recompensas sociales: elevada posición económica, prestigio, poder, etc.

En suma, según esta teoría, la educación, y muy especialmente la superior, es el instrumento clave de la desigualdad social, y ésta la base necesaria de la estratificación social. A esta interpretación se le suele hacer la crítica siguiente: la desigualdad social, lejos de ser condición necesaria para el buen funcionamiento de la sociedad, es más bien consecuencia de un hecho previo: la desigual apropiación de los bienes económicos y del poder político por unas determinadas clases sociales a lo largo de la Historia. Según este supuesto, las proposiciones funcionalistas que justifican la desigualdad social plantearían los interrogantes siguientes:

1. Ciertamente toda sociedad requiere para su funcionamiento la realización de una serie de funciones diferentes, pero de ahí no se deduce que unas sean más importantes que otras. ¿Podría ser un hecho real el puente diseñado por un ingeniero sin el trabajo concreto de unos obreros que lo materializaran?
2. Ciertamente también que unas funciones son más difíciles que otras y que el talento natural no es igual en todos los hombres; pero, ¿por qué alcanzan elevados puestos muchos que carecen de talento? ¿Por qué triunfan y se sitúan en mucha mayor proporción los talentos procedentes de las clases acomodadas que los de las clases populares?
3. Es innegable que las funciones difíciles requieren una mayor preparación y adiestramiento, pero de ahí no se deduce que precisen de un mayor esfuerzo o sacrificio. ¿Acaso es más duro asistir a una clase o estudiar en una confortable biblioteca que trabajar en el fondo de una mina, soportar el calor de un horno o sufrir la intemperie en lo alto de un andamio? ¿Es acaso más peligroso para la integridad personal diseñar un túnel que meterse en las entrañas de la tierra para construirlo?

4. En cuanto a la necesidad de recompensar el esfuerzo, ¿por qué hay que hacerlo con una desigual distribución de los bienes producidos por todos, básicos para la supervivencia y normal desarrollo de todos los miembros de la comunidad? El enriquecimiento personal que supone una educación superior, la conciencia de estar realizando una función necesaria para la comunidad y el reconocimiento de ésta, ¿no son, acaso, bienes suficientes para estimular y recompensar los talentos?

En resumen, y visto desde esta otra perspectiva, una educación elitista basada en la desigualdad social, lejos de ser una función necesaria, se convierte en un mecanismo de reproducción de una estructura social con unas clases dominantes económica, social y políticamente, cuyos privilegios se hacen extensivos —por la necesidad de asimilación— a los escasísimos miembros de las demás clases que tienen acceso a una educación superior primero, y a puestos de gran responsabilidad después.

II. MODELOS DE SISTEMAS EDUCATIVOS

La educación es todo un sistema articulado consecuente con el tipo de sociedad a la que ha de servir; existe una correlación bastante exacta entre los objetivos y los métodos educativos y el sistema de producción, la estructura social y la ideología.

Según esto podemos observar tres tipos fundamentales de sistemas educativos: el aristocrático, el tecnocrático y el democrático.

El aristocrático

Este modelo se corresponde con una estructura productiva poco desarrollada con una población activa fundamentalmente agraria, escasa industrialización y reducidos servicios. Las necesidades de formación técnico-profesional son mínimas, los conocimientos de la mayor parte de la población activa se transmiten en el seno de la misma familia, de generación en generación. Una formación especializada, adquirida fuera de la familia o de los talleres artesanos, sólo

es necesaria para una pequeña parte de la población activa (profesiones liberales, comerciantes, burócratas del Estado, etc.).

La estructura social está escindida en dos grandes bloques casi sin clases intermedias: una clase alta formada por nobles, generalmente latifundistas, algunos burgueses emergentes y miembros destacados del clero y del ejército. La clase baja está compuesta casi exclusivamente de campesinos y trabajadores. En este contexto la educación superior es una función de la ideología, no se accede a ella por exigencias del sistema de producción —ya que las necesidades son escasas—, sino por su carácter aristocrático y elitista; la clase alta idealiza la cultura y el refinamiento como signo de su preeminencia de clase, en contraste con la ignorancia y la rudeza de la clase popular, cuyas manifestaciones culturales autóctonas desprecian.

El tecnocrático

A medida que el sistema productivo se desarrolla se invierte la relación entre los diversos sectores de la población activa, pasando a predominar los sectores industrial y de servicios sobre el sector agrario. El número y amplitud de profesiones se multiplica considerablemente con lo que las necesidades de formación técnico-profesional pasan a primer lugar; formación ésta que, por su complejidad, no puede ser cubierta, al modo tradicional, en las unidades de producción familiares o artesanales y que requiere una enseñanza programada en universidades clásicas y laborales, escuelas de maestría industrial, de artes y oficios, etc.

En esta situación la estructura social se amplía también notoriamente. Entre las dos clases anteriormente descritas surgen abundantes estratos intermedios que vienen a formar lo hoy denominado clases medias. La educación —que adquiere un carácter fundamentalmente técnico— pasa a ser un instrumento de promoción social, más que por una movilidad vertical; es decir, de clases bajas a clases altas y viceversa, por los nuevos puestos de trabajo de tipo intermedio que se van creando en la estructura productiva.

No obstante, la estructura social sigue siendo en su esencia clasi-
sista; con una clase alta, formada por los antiguos propietarios de la tierra y del capital, y una nueva clase de tecnócratas al servicio

de aquéllos, y las clases trabajadoras estratificadas, a su vez, en diversos niveles.

El ideal educativo de tipo culturalista se transforma en otro de tipo utilitario, que se bien sirve para una cierta promoción social a nivel individual, deja intactas las viejas estructuras sociales y políticas.

El democrático

El modelo democrático, más que un sistema educativo plenamente realizado como los dos anteriores, es todavía un proyecto en vías de experimentación. Se puede dar alternativamente tanto en economías desarrolladas como en las que están en vías de desarrollo. Aunque la formación técnico-profesional es muy importante y no se puede ignorar el desarrollo económico como un factor necesario para una estructura social más igualitaria, fija sus objetivos fundamentales en un desarrollo humano más integral. Tiende a desarrollar las capacidades del hombre en una dimensión comunitaria.

La producción de bienes es una forma de contribuir al desarrollo social; sin embargo, éste es muy incompleto si subsisten las viejas estructuras de explotación y dominación. El modelo democrático, además de cubrir la función productiva, se plantea la distributiva. Su meta es la función social de los bienes económicos, la eliminación de las clases sociales y la participación de todos los trabajadores en la creación cultural y en la organización democrática de la sociedad.

III. EDUCACION Y ESTRUCTURA SOCIAL EN ESPAÑA

El planteamiento teórico anterior tiene por objeto el facilitarnos un marco de referencia general en el que situar el análisis del binomio educación-estructura social, en la realidad actual de nuestro país. A nuestro juicio el sistema educativo español se fundamenta teóricamente en la interpretación funcionalista de la sociedad y se realiza prácticamente dentro del modelo tecnocrático. Esta afirmación: intentaremos demostrarla a través de los siguientes indicadores:

1. Cociente intelectual del niño y clase social.
2. Nivel de escolarización según ingresos familiares.

3. Acceso al bachillerato según categoría socio-profesional.
4. Acceso a la Universidad según categoría socio-profesional.
5. El principio de igualdad de oportunidades.
6. Ocupación y estratificación social.

Veamos:

1. Cociente intelectual del niño y clase social

Como hemos visto anteriormente, la teoría funcionalista se basa en la desigualdad de inteligencia entre los hombres y justifica que los más inteligentes sean preparados para desempeñar las funciones más difíciles. Este argumento es en sí mismo irreprochable, no obstante el problema surge a la hora de determinar quiénes son los más inteligentes.

Está demostrado que la inteligencia no es un hecho biológico puro; lo que definimos por inteligencia y que somos capaces de medir mediante unos tests, además de la base biológica tiene una serie de componentes sociales. Un ambiente familiar adecuado, una temprana y buena escolarización, una enseñanza de calidad, etc., son factores que contribuyen poderosamente al pleno desarrollo de las potencialidades de la inteligencia natural.

De aquí se deduce que todos aquellos niños que desde una edad muy temprana puede disfrutar de todas estas condiciones educativas ambientales están en una situación mucho más favorable para desarrollar su inteligencia que los niños que no tienen estas condiciones. Y también es un hecho comprobado empíricamente que los niños de las clases altas las disfrutaban en mucha mayor medida que los de las clases populares.

Este hecho a nivel de nuestro país se verifica comparando los cocientes de inteligencia de una muestra de niños pequeños, todavía sin escolarizar, procedentes de todas las clases sociales, con otras de niños algo mayores escolarizados. En la primera la distribución es muy semejante a la campana de Gaus; es decir, en todas las clases sociales aproximadamente un 70 por 100 de los niños se sitúan en un cociente intelectual normal, alrededor de los 100 puntos, mientras que el 30 por 100 restante se distribuye, más o menos, por igual en valores de inteligencia infradotada y superdotada.

Sin embargo, en una amplia investigación realizada por el profesor C. Vázquez Velasco con 30.000 escolares madrileños se obtuvo el siguiente resultado:

CUADRO 1
Cociente intelectual y clase social

Cociente intelectual	Clase alta en %	Clase baja en %
60	1,0	3,6
70	2,6	12,3
80	7,6	28,3
90	13,3	27,0
100	27,2	21,8
110	20,0	6,0
120	15,0	1,0
130	8,0	0,0
140	3,3	0,0
150	2,0	0,0
160	1,0	0,0

Fuente: Diario «Informaciones», Madrid, 20 de marzo de 1974.

Esto nos demuestra bien claramente lo que antes afirmábamos: las mejores condiciones, especialmente educativas, que disfrutaban los niños de las clases altas hacen posible un mayor desarrollo de sus cualidades intelectuales que en los niños de las clases bajas. Es obvio que esta diferenciación intelectual por origen social —no natural— invalidan en su raíz cualquier planteamiento posterior de igualdad de oportunidades, que, como por otra parte veremos, tampoco son reales en nuestro país.

2. Nivel de escolarización según ingresos familiares

Consecuentemente con el argumento anterior, el nivel de escolarización según los ingresos familiares es un dato clave para medir la desigualdad de oportunidades. En primer lugar, en lo que respecta a la edad de escolarización de los niños según los ingresos familiares, la realidad es la que se refleja en el cuadro siguiente:

CUADRO 2

Edad de escolarización por nivel de ingresos familiares

(En porcentajes acumulados)

Ingresos en miles de pesetas

	Media	Hasta 4 a 5	4,5 a 10,5	10,5 a 14,5	14,5 a 20,5	20,5 a 30,5	30,5 a 50,5	Más 50,0
Hasta 3 años	5	2	3	4	7	7	7	10
Hasta 4 años	20	11	12	17	20	26	29	26
Hasta 5 años	40	21	26	34	42	52	56	57
Hasta 6 años	65	42	57	61	69	69	78	81
Hasta 7 años	74	54	69	71	77	79	85	96
Hasta 8 años	78	58	76	75	82	83	87	97
Hasta 8 años y más ...	81	73	80	79	85	85	88	97
NS/NC	100	100	100	100	100	100	100	100

Fuente: Encuesta nacional realizada por el III Informe Foessa 1975.

Según esto podemos ver que los niños que acceden a la enseñanza preescolar (de los tres a los seis años) varían considerablemente según el nivel de ingresos familiares. Los de las dos categorías más bajas (de ingresos inferiores a las 10.500 pesetas mensuales) sólo están escolarizados el 26 por 100 de los niños, mientras que de las dos categorías superiores (más de 30.500 pesetas) lo son en el 57 por 100. Lo mismo puede decirse de los niños de nueve o más años —momento clave en la enseñanza— de los que de la categoría inferior quedan sin escolarizar un 27 por 100, mientras que de la superior sólo son un 3 por 100. Es evidente, pues, que las posibilidades educativas que tienen los niños están fuertemente condicionadas por la situación económica de sus familias; desventaja por parte de los niños de las clases más humildes, que no van a poder superar ya después, por lo menos a nivel de competitividad con los primeros.

Lo mismo podemos decir respecto a los niños que por falta de puestos escolares o escolarización deficiente no pueden asistir, o lo harán a destiempo, a una enseñanza regular. Según otro trabajo de este mismo número de «Documentación Social» se demuestra que en 1976 hay un déficit funcional de escolarización de 835.502 puestos escolares¹. Situación que una vez más han de sufrir las clases más débiles económicamente.

Finalmente, hay que señalar también el principio de gratuidad de la enseñanza general básica, reconocido como derecho esencial en la vigente Ley General de Educación, no es todavía una realidad plena, ya que más de un 20 por 100 de la población escolar no disfruta de dicha gratuidad por insuficiencias presupuestarias.

3. Acceso al bachillerato según categoría socio-profesional

El bachillerato ha sido durante mucho tiempo, y lo sigue siendo aún, el primer nivel de selección de la futura población laboral. Los que tengan acceso a él y lo puedan superar positivamente tendrán paso a la enseñanza superior y de ésta a los puestos de trabajo mejor remunerados y de mayor prestigio. Los que no lo consigan pasarán a engrosar la mano de obra.

Pues bien, según la categoría socio-profesional del padre, el acceso al bachillerato en sus dos niveles es el que se refleja en el cuadro siguiente:

CUADRO 3

Acceso al bachillerato según la categoría socio-profesional del padre

Categoría socio-profesional del padre	% población activa masculina	% bachillerato elemental	% bachillerato superior
Cuadros superiores y profesionales liberales	3,3	7,9	14,9
Cuadros medios	4,1	4,4	11,9
Empresarios con asalariados de la industria y los servicios	3,1	6,0	7,5
Empresarios agrarios con asalariados	1,5	1,9	2,8
Fuerzas Armadas	1,5	3,8	5,4
Empleados	10,3	14,9	17,8
Empresarios sin asalariados y trabajadores independientes	6,9	8,9	8,3
Personal de servicios	4,7	5,3	4,1
Obreros calificados	30,7	27,5	15,2
Personal calificado en agricultura	2,6	1,5	1,2
Agricultores sin asalariados	13,1	7,1	6,8
Obreros sin calificar	8,1	4,4	2,1
Jornaleros del campo	10,0	3,4	2,0
Totales	100	100	100

Fuente: Instituto Nacional de Estadística. Censo de la población de España 1970. Volumen III.

Según esto podemos ver que mientras las profesiones que podríamos denominar de clases altas (alta y media alta) son tan sólo un 12 por 100 del total de la población activa masculina, sus hijos alcanzan un 37,1 por 100 de los puestos de bachillerato superior, proporción que se invierte en las profesiones de clase baja o trabajadora, ya que siendo éstas el 64,5 por 100 de dicha población activa, sus hijos sólo acceden al bachillerato superior en un 27,3 por 100 del total de alumnos.

4. Acceso a la Universidad según categoría socio-profesional

Esta primera preselección, netamente favorable a los hijos de las clases acomodadas, que es el bachillerato, alcanza su culminación en el acceso a la Universidad. Según los datos del cuadro número 4 podemos ver que sólo un 13,5 por 100 de los estudiantes universitarios proceden de la clase trabajadora y que un 1 por 100 y un 0,8 por 100 corresponden a los estratos más bajos: obreros sin calificar y jornaleros del campo. El restante 86,5 por 100 de los estudiantes universitarios son de origen acomodado, cifra que alcanza su más escandaloso y antisocial contraste en los cuadros superiores y profesionales liberales que siendo tan sólo el 3,3 por 100 del total de la población activa sus hijos acaparan el 31,9 por 100 del total de puestos universitarios.

Es absolutamente evidente que la enseñanza española, en sus distintos niveles, es progresivamente diferenciadora y clasista. No se trata que los mejores sean preparados para ocupar los puestos de mayor responsabilidad, como pretenden los sociólogos funcionalistas, sino que el sistema educativo español es acorde con una sociedad clasista e injusta. La educación superior es el principal instrumento de reproducción de la actual estructura social, ya que está en manos de las clases altas. El escaso porcentaje de universitarios procedentes de las clases trabajadoras son rápidamente asimilados, aunque son muy raros los casos en que ocupan los puestos claves dentro del sistema social.

5. Principio de igualdad de oportunidades

Después de lo visto hasta aquí poco queda por decir sobre el tan cacareado principio de igualdad de oportunidades. No obstante, haremos sobre el mismo algunas consideraciones.

CUADRO 4

60

Acceso a la Universidad según categoría socio-profesional del padre

Categoría socio-profesional del padre	% población activa masculina	% Universidad
Cuadros superiores y profesionales liberales	3,3	31,9
Cuadros medios	4,1	14,6
Empresarios con asalariados en la industria y los servicios	3,1	7,6
Empresarios agrarios con asalariados	1,5	3,1
Fuerzas Armadas	1,5	5,1
Empleados	10,3	15,3
Empresarios sin asalariados y trabajadores independientes	6,9	6,0
Personal de servicios	4,7	2,8
Obreros calificados	30,7	7,0
Personal calificado en la agricultura	2,6	0,7
Agricultores sin asalariados... ..	13,1	4,0
Obreros sin calificar	8,1	1,0
Jornaleros del campo	10,0	0,8
Totales	100 % 9.285.645	100 % 156.762

Fuente: Instituto Nacional de Estadística. Censo de la población de España 1970. Volumen III.

En primer lugar, la cifra de 6.450 millones de pesetas que en el último curso se ha dedicado como fondo de ayudas es absolutamente insuficiente, pues no representa más que el 4,8 por 100 del total del presupuesto general de educación para 1976. Por otra parte, el criterio sobre el que se basa la concesión de becas y ayudas es, una vez más, el de mayor nivel de inteligencia y aprovechamiento, cuando, por las razones que sobre este tema hemos visto, debería orientarse a la recuperación y especial ayuda de aquellos que por diversas circunstancias no han tenido a su tiempo una escolarización adecuada. El criterio es, pues, utilitario —sacar el mayor rendimiento posible de los más favorecidos—, pero no social —ayudar especialmente a los menos favorecidos.

6. Ocupación y movilidad social

Es innegable que una economía en un proceso de expansión como lo ha sido la nuestra en los últimos lustros ofrece una serie de posibilidades de movilidad social. La tecnificación del sistema productivo exige un amplio sector laboral cada vez más cualificado y la educación juega un papel importantísimo en la preparación del mismo, dándose como consecuencia un cambio en la estratificación ocupacional con un notable aumento de la población activa no manual.

CUADRO 5
Estratificación ocupacional (a)

	% de la población activa		Diferencias en porcentajes en veinte años
	1950	Años 1970	
No manual	26	41	+ 15
Manual	24	36	+ 12
Agricultores... ..	17	13	— 4
Jornaleros	32	11	— 21

Estratificación ocupacional (b)

Sector	Población activa española 1969		
	Ocupación propia	Ocupación padre	Diferencia
No manual	31	20	— 11
Manual	38	26	— 12
Campeño	31	54	+ 23

Fuente: «Manual de estructura social de España», Amando de Miguel.

Según podemos ver en el cuadro 5 (a) y (b), en los veinte años que van de 1950 a 1970 la población activa no manual (empleados, especialistas, técnicos, mandos intermedios, etc.) ha aumentado en un 15 por 100, mientras que algunas de las manuales, especialmente los jornaleros, descendían considerablemente. Esto lo podemos ver claramente comparando la ocupación de la actual población activa con la de la generación anterior.

Este hecho —como ya decíamos en otro trabajo¹ hace suponer a simple vista, y así les ha ocurrido a numerosos autores, que nos encontramos en una sociedad con una estructura social fluida con grandes posibilidades de cambio entre los distintos grupos o clases sociales que la componen. Nada más irreal. Ciertamente una sociedad como la nuestra, inmersa en un intenso proceso de desarrollo económico, ofrece una serie de nuevas ocupaciones de mayor nivel que las que podía ofrecer una economía agraria y subdesarrollada, y esto, claro está, comporta un ascenso a quienes pasan a ocupar estos puestos. Sin embargo, esto no modifica en absoluto las posiciones relativas entre las distintas clases sociales; no se da un intercambio de posiciones; el ascenso de unos no se corresponde con el descenso de otros, aunque sea en menor proporción. Cuando uno llega a una clase social elevada, generalmente ni él ni sus descendientes se ven desalojados de ella. Por otra parte, también se ha observado una perfecta correlación entre el nivel alcanzado en la estructura social (nivel ocupacional, ingresos, educación, cargos eco-

nómicos, sociales y políticos, etc.) y el nivel del que se partía; o, dicho de otro modo, sólo alcanzan un nivel alto los que ya parten de este nivel, mientras que los procedentes de los niveles inferiores, en términos generales, sólo pueden aspirar a alcanzar los niveles intermedios que se van creando a medida que una sociedad se desarrolla.



La educación en la sociedad democrática y la alternativa de la enseñanza

Por Eloy Terrón

**Decano del Colegio de Doctores y Licenciados
en Ciencias y Letras de Madrid**

Educación y sociedad

Se entiende aquí por educación el proceso por medio del cual se fuerza la interiorización en los niños de aquellas pautas de conducta y una concepción del mundo que los convierte en miembros aptos de un grupo social. Este proceso de modelamiento es lento y reiterativo, constante; se inicia, para no ir más lejos, con el nacimiento, y se acaba con la muerte. En este proceso de educación hay que distinguir dos modos: la educación difusa y la educación especializada, que con más precisión se puede llamar enseñanza. Estas dos formas de educación difieren en el peso de su influencia según la organización social, si bien la educación difusa modela más intensamente la conducta de los jóvenes, incluso la de los adultos. La educación difusa es el factor determinante de la socialización del individuo por los elementos emocionales que implica.

Otro factor decisivo de la educación, tanto difusa como especializada, deriva del hecho de que los canales a través de los cuales se interiorizan las pautas de conducta son las relaciones de persona a persona, de individuo a individuo, de las personas del grupo con el

niño: el niño recibe las influencias más intensas y modeladoras de sus relaciones con los padres (sobre todo de la madre), de los otros miembros de la familia, del maestro y de los otros niños, de los amigos, de la pandilla, de la novia, de la esposa, etc. Los contenidos recibidos a través de esas relaciones son tanto más intensos e influyentes cuanto mayor es el afecto que vincula al niño a las personas con quienes se relaciona. Es en este sentido como se ha de tomar la afirmación ya aforística de que la conciencia es un resultado de las relaciones sociales del individuo; que está constituida por el entrecruzamiento de las relaciones sociales de cada hombre. Y es así como las relaciones que el individuo puede anudar con otros hombres constituyen la conciencia (entendida como conjunto organizado de respuestas interiorizadas y rigurosamente unificadas por cada uno) y refleja fielmente la sociedad en que se ha desarrollado y vive el individuo. Es necesario recordar que, aunque la conciencia es primaria y fundamentalmente social, no obstante, refleja también la concepción dominante del universo. El predominio de uno u otro aspecto (de la estructura social o de la concepción del mundo) depende de la naturaleza autoritaria o legal (racional) del orden social, esto es, del poder político y social.

Por este camino se llega a concluir que la educación difusa se refiere a las influencias condicionadoras recibidas a través de las relaciones sociales, pero que carecen de intencionalidad educativa de parte del que ejerce la influencia. Este tipo de educación es el predominante en las sociedades tradicionales; realmente es la única forma que en ellas reviste la educación; pero tal educación adquiere también carácter predominante en las sociedades industriales, donde diferentes poderes compiten por el modelamiento en su favor de las conciencias de los jóvenes, por ejemplo, el Estado (y a través de él la clase dominante) la industria, por medio de la publicidad comercial. (no se comprenderá la sociedad burguesa actual, si no se entiende que el capitalismo no sólo produce cantidades crecientes de mercancías, sino que tiene que producir el hombre que ha de consumirlas), las iglesias, los partidos políticos, etc. Mientras que la educación especializada, esto es, la enseñanza, es una relación que se dirige intencionalmente a enriquecer, modelar, organizar, etc., la conciencia del niño; de una manera casi general esta educación tiene un propósito claramente ordenador, racional.

Evidentemente, en la sociedad tradicional autoritaria (feudal, absolutista o, simplemente, la que tiene como base económica predominantemente la agricultura tradicional) las masas no tienen necesidad de otra educación que la recibida a través de los canales de las relaciones sociales y de los órganos colaboradores del poder (organizaciones eclesiásticas, de represión física y espiritual). Solamente las clases dominantes (nobleza, clero y burguesía mercantil) necesitan de algunas pinceladas de educación especializada para manejar los recursos superiores del poder; esto es, judiciales, militares, religiosos, científicos e ideológicos. Los individuos de la masa, aparte de tener muy pocas relaciones entre ellos, no las necesitan, y para el buen orden conviene que no las tengan, no tienen otro papel que obedecer a las clases superiores o a sus representantes. Las clases bajas, el pobre pueblo, nacen y viven para trabajar y pagar los tributos para sostener a las clases dominantes, a la nobleza para que los «defienda» y el clero para que encamine sus almas a los cielos.

En la sociedad tradicional, en nuestra sociedad agraria, la tecnología permanece a un nivel muy rudimentario y, como se sabe, los cultivos no cambian, y todos los conocimientos y destrezas que requieren se aprenden bien con la práctica. Los niños aprenden al lado de los padres en la apremiante y penosa escuela del trabajo; aprenden con el sudor y dolor de los propios músculos y bajo una disciplina férrea, pues si no se trabaja no se come y, además, hay que pagar los tributos. ¿Para qué necesitan los campesinos, ni tampoco los artesanos, saber leer, contar y escribir? Saber esto significa poseer un instrumento que nunca tendrán ocasión de usarlo con sentido. Por lo demás, las familias campesinas vivían básicamente de lo que producían y constituían unidades de producción y de consumo; apenas vendían nada ni compraban nada; entre ellos no existían relaciones de ninguna clase, salvo las relaciones de parentesco; las relaciones de los campesinos se reducían al mínimo ámbito familiar, y lo mismo se podía decir de los artesanos. Por esto, a los millones de campesinos que practicaban en nuestro país la agricultura de autoabastecimiento, no les preocupaba la educación especializada de sus hijos, en este sentido eran consecuentes los municipios agrícolas que no pagaban a los maestros.



Educación para la democracia

La educación, al menos la educación especializada, la enseñanza sólo alcanza verdadero sentido en la sociedad democrática industrial. Con esto no se pretende excluir a la educación difusa, que se da en esta sociedad con la misma (frecuentemente con más) intensidad que en la sociedad agraria tradicional, sino que la educación especializada tiende a predominar en cuanto hace conscientes los elementos de conducta adquiridos por el canal de las relaciones sociales cotidianas, por la educación difusa. Pero esto no es todo, ni mucho menos; la educación especializada reorganiza los contenidos de la conciencia, los eleva a unidad consciente y confiere una nueva estructura a la conciencia. Aquí se produce un cambio cualitativo, radical y único, gracias a las conquistas de la ciencia moderna. Con las aportaciones de la ciencia se interioriza en las conciencias una imagen del universo que se convierte en la propia estructura, enormemente capaz para asimilar, clasificar y fusionar las masas ingentes de experiencia y de conocimientos (de impactos) que cada individuo recibe en su vida cotidiana. Con una conciencia reflejo de la sociedad tradicional (en las masas laboriosas ese reflejo de la sociedad era increíblemente primario) al individuo le sería imposible organizar los innumerables impactos sensoriales que nuestra sociedad industrial produce. Al mismo tiempo, la complejidad creciente de las sociedades industriales con sus complicadas técnicas de producción, de distribución y otros servicios (piénsese en la actividad múltiples de una ciudad moderna como Nueva York, Tokio, Madrid o Barcelona) esta complejidad requiere hombres equipados con un pensamiento operativo a niveles elevados de abstracción imposible en hombres cuyas conciencias estuvieron modeladas sobre la estructura de las sociedades tradicionales; esto quiere decir que las sociedades industriales, con su compleja y refinada tecnología, exigen hombres equipados con un pensamiento muy abstracto; pero, a la vez, reflejo riguroso de la realidad.

En la sociedad democrática (y, por tanto, industrial) los hombres se enfrentan con problemas nuevos superables solamente con un tipo nuevo de conciencia que sólo la enseñanza (la educación especializada) puede producir. De entre estos problemas se destacan:

1) Relaciones sociales muy diversificadas, frecuentes y complejas que exigen (quizás, más bien, generan) una conciencia rápida, ágil, esto es, una gran capacidad de abstracción (como se sabe, los individuos de los países atrasados tienen dificultades para el pensamiento abstracto).

2) La producción, el comercio y otros servicios avanzan tan rápidamente en complejidad que requieren personas con un pensamiento operativo capaz de enfrentarse con situaciones rápidamente cambiantes, esto es, personas con pensamiento abstracto.

3) La vida de los individuos se desarrolla en un medio formado por elementos, y complejos de elementos, en rápido cambio; por ejemplo, las fábricas, los comercios, los medios de comunicación, los transportes, especialmente la utilización del automóvil, en continua expansión; los viajes de turismo; todo esto da lugar a un flujo creciente de sensaciones y de percepciones de los que el individuo tiene que dar cuenta, ordenarlas e integrarlas.

4) En las sociedades democráticas modernas los hombres se ven impulsados cada día con más frecuencia a ejercer su iniciativa en su trabajo, en su vida familiar, en su ocio, en su participación política (pues sin ella no hay democracia), iniciativas que requieren conocimientos y reflexión si el individuo quiere evitar el ser manipulado en todos los aspectos de su vida.

Pero es esta última cuestión, que, por otra parte, es la genuinamente democrática, la que exige cambios más radicales en la conducta de los individuos. La democracia real, esto es, la que implica a las masas en la discusión y toma de la decisión de los asuntos locales, incide muy directamente en las relaciones del individuo frente a los otros, frente al conocimiento; también incide muy directamente en la organización del propio pensamiento. La democracia, y sólo ella, obliga a los individuos a escucharse unos a otros; les obliga a entender las razones de los otros, a comprender sus argumentos y puntos de vista; les obliga a reconocer a los demás como iguales, como seres pensantes que frecuentemente tienen ideas tanto o más claras que las propias. Esto es muy importante, porque obliga a dejar que los demás formulen su pensamiento, obliga a examinarlo y a reconocer lo que hay en él de positivo y de común con el pensamiento propio a fin de elaborar los propios argumentos dirigidos a persuadir a los otros. De esta manera el individuo

se enriquece con el pensamiento de los oponentes, descubriendo puntos de vista que posiblemente nunca se le ocurrieron a uno. Así se aprende también a respetar a los demás como personas, porque sólo respetamos a aquellos hombres en los que descubrimos algún valor o creemos que lo posee.

Sin embargo, aún hay más. La participación democrática enseña a pensar, ayuda a depurar el pensamiento y a hacerlo más general, más objetivo; facilita la superación de los particularismos que condicionan la conciencia individual y de los que el individuo no se hace consciente. Es evidente que en el régimen democrático unos hombres se esfuerzan en persuadir a una masa de hombres para que adopten y hagan suyo un propósito social y lo sostengan con su acción (con su conducta) hasta llevarlo a cabo. Pero no es fácil persuadir a una masa de personas sin formular con mucha claridad y exactitud el objetivo propuesto. Ello implica tener ideas claras, utilizar las palabras exactas y emplearlas en una argumentación lógica y racional. Por su parte, la audiencia tiene que escuchar atentamente, seguir punto por punto la argumentación, contrastarla con la propia información y con los propios intereses y decidir adherirse a la propuesta o rechazarla. La participación democrática enseña a escuchar, a enjuiciar los argumentos de los demás y a exponer el propio pensamiento, todo lo cual requiere estar informado y tener iniciativa.

Ahora bien, el escuchar, el esforzarse por recoger con fidelidad el pensamiento de los demás, antes que una actitud intelectual es una actitud moral; es el resultado de un juicio moral, que el respeto al hombre tiene como corolario el deber de escucharle y de molestarse en examinar su pensamiento. Esta actitud no existe en las sociedades tradicionales, ni en las clases dominantes, ni en las clases bajas. Por eso, al pasar del autoritarismo a la democracia, esta actitud de respeto va surgiendo lentamente, muy lentamente. La gente no es consciente de la necesidad perentoria de ese respeto; por eso en la reuniones es tan frecuente que quieran hablar varias personas a la vez, que se repitan los argumentos, que se manifieste desprecio hacia las ideas de los demás, sobre todo por las personas más «leídas».

El respeto al hombre, que implica respetar sus ideas y sentimientos, es un fruto de la sociedad democrática. En la sociedad



autoritaria tradicional las clases bajas no tienen ni necesitan moral alguna, les basta con tener miedo; las normas morales les son impuestas por la fuerza, por el terror físico o espiritual; por eso no se puede decir con propiedad que las clases bajas obran moralmente, aunque desde sus lejanos orígenes las clases bajas son las creadoras de las más sublimes ideas de moral y de justicia. El obrar moral, el obrar conforme a principios lo asumen las masas cuando viven en democracia; pero no surge en ellas de una manera espontánea, por el solo hecho de vivir en democracia, sino que lo van descubriendo por necesidades de la práctica democrática. Al pasar del despotismo a la democracia las masas, abandonadas a su iniciativa, manifiestan titubeos y desorientación, necesitan ayuda para descubrir cómo deben comportarse; en la sociedad democrática capitalista los titubeos son más erráticos y mayor la desorientación porque la clase dominante empleará sus fuerzas para evitar que las masas trabajadoras adquieran conciencia clara de su situación, no en vano aparece como un axioma que el capitalismo no sólo produce grandes cantidades de mercancías, sino que tiene que crear los hombres que las consuman.

Las normas y principios morales que las masas necesitan para vivir en la sociedad democrática capitalista no pueden adquirirlas por el cauce de sus relaciones sociales, por la vía de la educación difusa, porque las normas morales así adquiridas, debido a su naturaleza irracional, entrarían en flagrante contradicción con la mente racional abstracta exigida por la complejidad de las relaciones sociales y la base científica de la producción y de los servicios. Por consiguiente, si no es posible que las masas adquieran las normas morales por la vía de la educación difusa, sólo queda el recurso de que sean enseñadas «intelectualmente», supuesto que la moral pueda ser enseñada. En realidad, a lo largo de la historia, todas las normas morales siempre fueron enseñadas conceptualmente, como los mandamientos de la Ley de Dios, pero reforzados con sanciones inexorables de un Ser Supremo a cuya vigilancia nadie puede escapar. Pero ¿qué sanción podría acompañar al quebrantamiento de unas normas morales enseñadas conceptualmente? Si no es posible una moral sin Dios, ¿cuál podría ser el fundamento de esta moral sin sanción?

Una moral laica no puede tener más base que la concepción



científica del universo (de la vida y del hombre), reforzada por el desarrollo de la sensibilidad individual. Si se presta la misma atención al desenvolvimiento de los sentimientos del niño que al de su inteligencia se generará en las masas un respecto a la vida y, mucho más, a la vida humana, que encauzará la conducta con más rigor que ningún tipo de sanción por horrible que sea; buena prueba la tenemos en el hecho de que la existencia de la pena de muerte y la amenaza con los infiernos no evitan los crímenes. Hay que pasar de la moral autoritaria, sancionada por el temor físico y espiritual, a una moral autoasumida conscientemente porque es racional. Pero la cuestión pendiente es: ¿quién va a «imponer», más que imponer, elaborar y difundir, la nueva moral indispensable en la sociedad democrática? En cuanto el fundamento de la nueva moral, consiste en la concepción científica del universo, de la evolución de la vida, del desarrollo del hombre y la sociedad, del desenvolvimiento de la cultura y del despliegue del arte como trasunto de los sentimientos humanos (hay que descubrir y poner de manifiesto el profundo condicionamiento que existe entre el desarrollo de la sociedad y el despliegue de los sentimientos humanos); la creación de esta moral no puede por menos que ser la tarea de todos los intelectuales y artistas de nuestro país y del mundo entero. Pero los intelectuales y artistas no suelen estar en comunicación directa con las masas, y menos con nuestros niños, que no poseen los recursos instrumentales para asimilar los hallazgos y creaciones de aquéllos; entre los creadores de nuestra cultura entera y nuestros niños está como intermediario indispensable nuestro profesorado, desde la etapa preescolar a la universitaria.

Es evidente que existen canales de comunicación entre nuestros intelectuales y artistas y nuestro pueblo, porque todos ellos tienen el mayor empeño en comunicarse con éste, aunque no siempre lo logren, pues es evidente que la gente lee periódicos y revistas, libros científicos y novelas, ve cine y teatro, visita los museos y exposiciones; pero llegan muy difícilmente a nuestros niños, y lo que les llega es una mercancía muy sospechosa o peligrosa: tebeos, «comics», películas del Oeste americano, etc. No; los verdaderos mediadores entre nuestra cultura total y nuestros niños son nuestros profesores, son nuestras escuelas, nuestros institutos y nuestras universidades.

El futuro de nuestra sociedad democrática dependerá del uso que nuestros enseñantes hagan de la cultura para desarrollar las conciencias de nuestros niños; ésta es la tremenda tarea y la grave responsabilidad de nuestra enseñanza. Nuestro profesorado se enfrenta con dos tareas grandiosas, profundamente entrelazadas:

1) Elaborar una síntesis de la cultura, coherente e integrada, e inculcarla a los niños para que se convierta en el entramado básico (en la estructura innicial) de su conciencia, que, por una parte, les permita orientarse en el complejo mundo en que viven y, por otra, les permita descubrir su vocación, su inserción consiguiente en él; ésta es la función de la concepción científica del mundo; y

2) Del conocimiento de las exigencias morales que la sociedad democrática planteará a los individuos y, en posesión de una concepción científica del mundo, elaborar unas normas morales racionales que se esforzarán en que los niños y jóvenes asuman voluntariamente, no como impuestas, sino como surgidas del fondo de cada conciencia individual, en el sentido de que formarán parte de su estructura, se convertirán en el guía preciso y claro de la conducta, marcando de inmediato lo que es justo y correcto y lo que es injusto y antisocial.

El establecimiento de las bases firmes de la nueva moral, necesaria para vivir en una sociedad democrática, en las conciencias de los niños y de los jóvenes sólo puede ser llevado a cabo por los enseñantes, nadie más puede hacerlo, ya que sólo éstos han sido encargados por la sociedad de elevar a conciencia clara e integrada las influencias que la sociedad ha ido ejerciendo desordenadamente y sin propósito. Durante varios años de la vida de los niños, el período en que se constituye la estructura básica de sus conciencias, se hallan bajo la influencia de los enseñantes que se encuentran en una posición única para organizar, integrar las experiencias recibidas por la vía difusa de las relaciones sociales. Es en esta etapa cuando los profesores deben inculcar las normas morales, que posteriormente la sociedad reforzará y consolidará mediante su aprobación o su rechazo. Pero nadie más que los profesores está en tan óptimas condiciones para elaborar y difundir una moral basada en las máximas conquistas de la ciencia, porque ellos son los interme-

diarios entre los hallazgos de la ciencia y el arte y los nuevos miembros de la sociedad.

La educación democrática para la libertad y la autorrealización

De las exigencias que la participación democrática plantea a los individuos se puede bosquejar el tipo de hombre ideal de la democracia. Este tipo ideal es el que debería proponerse la educación democrática como meta y a conseguirlo deben converger todos sus esfuerzos. Este tipo ideal no se alcanzará nunca, porque la educación democrática, la escuela democrática, inicia su labor transformadora sobre el material que recibe: niños con una formación previa muy diversa, muy particular, como originada bajo la influencia de dos personas en la gran mayoría de los casos, la madre y el padre. La función de la escuela consiste en superar los particularismos familiares para encauzar al niño hacia lo general, hacia el tipo ideal de ciudadano demócrata. De esta manera la escuela pone a todos los niños en igualdad de oportunidades, al menos por lo que se refiere a las condiciones subjetivas.

La escuela democrática logrará su meta y cumplirá digna y satisfactoriamente su cometido si consigue inculcar en todos los niños una concepción científica del universo y unas normas morales deducidas de ella. Estructuradas las conciencias sobre tal concepción y normas generales, los niños llegarán a ser adultos capaces de enfrentarse críticamente con la realidad en que viven. Las normas morales racionales autoasumidas les harán hombres libres de temores y de angustias absurdas y patológicas. Como la concepción del universo es una síntesis de las conquistas de todas las ciencias y estas ciencias son las que han servido de guía para «construir» esta realidad tecnificada, esa concepción del universo constituye el plano perfecto e ideal para orientarse en el medio que es la sociedad democrática industrial. Equipados con ese esquema de la realidad los jóvenes se encontrarán en las mejores condiciones para elegir entre las miles de posibilidades representadas por el increíblemente diversificado sistema de ocupaciones, aquella vocación (ocupación) que armonice mejor con las aptitudes adquiridas. Sólo así

el individuo desarrollará al máximo sus capacidades y realizará satisfactoriamente su personalidad. No cabe duda que en la democracia capitalista no se podrán cumplir nunca al 100 por 100 los propósitos ideales de los individuos; pero, al menos, sabrán qué obstáculos lo impiden, y precisamente en esto consiste la libertad, en el conocimiento de las limitaciones objetivas, que obstaculizan la realización del proyecto de vida de cada individuo.

La libertad no significa que el individuo pueda hacer en cada momento lo que quiera; ésta es una pobre, mísera idea de la libertad, por ella no hubieran muerto tantos hombres. La libertad consiste en la autorrealización del individuo; esto es, en que ningún hombre decida o condicione el proyecto de vida de otro. La sociedad debe poner a cada joven en situación de que elija su proyecto, su plan de vida, precisamente por el conocimiento óptimo de las variables que lo condicionan. Pero éste es sólo el primer momento de la libertad; el segundo implica que pueda llevar a cabo el proyecto de vida elegido sin impedimentos caprichosos ocasionados por la voluntad de otros hombres. Si el joven elige con pleno conocimiento de causa su plan de vida, con conocimiento de las condiciones objetivas y con conocimiento de sus aptitudes, se encontrará pronto en el límite de lo alcanzado y lo superará abriendo nuevo camino, yendo más allá. Esto nos lleva a concluir que la libertad, en la práctica, es la capacidad de crear algo nuevo, que la libertad se resume en la capacidad creadora.

«Un alternativa para la enseñanza» y la educación democrática

En los últimos veinte años en nuestro país se crearon las bases sociales y económicas para la sociedad democrática. Sólo así se explican las potentes tendencias y aspiraciones democráticas que se advierten claramente por todas partes del Estado español. No queda ni un solo rincón de nuestra geografía ni un estrato social que no manifieste signos de sus deseos democráticos. Como testimonio ahí están las asociaciones de vecinos, de amas de casa, de padres de alumnos, círculos de jóvenes, etc. ¿Cuándo en España se había manifestado semejante fiebre asociativa? La democracia es el gran

signo de los tiempos; el espíritu que lo impregna todo, hasta el punto que sólo grupos minoritarios de herederos y beneficiarios del pasado autoritarismo se atreven a manifestar sus sentimientos antidemocráticos. El rechazo del autoritarismo (del despotismo, en nuestro caso), que, por otra parte, no es privativo de nuestro país y situación, se hizo general en todas las actividades de nuestro pueblo. Naturalmente, un fenómeno tan general no podía dejar de presentarse en una actividad tan importante para la sociedad como la enseñanza, en cuyos centros estaba muy arraigado el autoritarismo y el dogmatismo desde el maestro de escuela (tan adoctrinado y atemorizado durante los últimos cuarenta años) hasta el catedrático de universidad, amo y señor de su cátedra. En la enseñanza española desde 1939 se han instalado con especial virulencia el despotismo y el dogmatismo desde la poltrona ministerial hasta el último director de colegio.

En este clima no es extraño que se presentaran también en el sector de enseñanza síntomas evidentes de rechazo del autoritarismo y del dogmatismo por parte de los estudiantes contra formas pedagógicas, largo tiempo ya periclitadas, y de los profesores contra las pésimas condiciones de trabajo imperantes, no sólo en los centros privados, sometidos al mecanismo del lucro, sino también en los centros estatales, por el postergamiento de que había sido objeto la enseñanza desde tiempos lejanos, por considerarla un lujo innecesario.

La ventajosa posición del profesorado, situado entre el mundo de la cultura y la sociedad, le permitió adherirse tempranamente a las ideas democráticas, animado después por el descubrimiento de las aspiraciones democratizadoras de la clase media, de la pequeña burguesía y de la clase trabajadora. La constatación de que las masas se inclinaban abiertamente por la democracia, el convencimiento de que la enseñanza continuaba siendo autoritaria y dogmática, fueron el motivo de que muchos profesores iniciaran una crítica acerba de nuestro sistema de enseñanza, sobre todo porque las frecuentes reformas de los planes de enseñanza fueron hechas no sólo a espaldas del pueblo, sino dejando al margen a los verdaderos especialistas de la enseñanza: a los profesores, que eran los que mejor conocían las necesidades que aquejaban y aquejan al sector.

Naturalmente, muchos profesores pronto se dieron cuenta que

la crítica no era bastante y se decidieron a formular un plan de enseñanza verdaderamente racional y democrática. Ya a finales de 1974 un grupo numeroso de profesores del Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias del Distrito Universitario de Madrid elaboraron un primer esbozo de la llamada «alternativa para la enseñanza», que fue presentado a la Junta General del Colegio en enero de 1975 como simple base de discusión. Este documento, conocido como el Documento Verde, fue objeto de largas discusiones y enmiendas a lo largo de todo el año 1975; provocó el surgimiento de otras alternativas y finalmente fue presentado, junto con varios escritos de enmienda, a la Junta General del mismo Colegio de enero de 1976, que lo aprobó por una gran mayoría de los colegiados presentes. La «alternativa para la enseñanza» sigue ahí, abierta a la discusión y a su enriquecimiento; para muchos es un proyecto democrático, claro y racional; para otros es una invitación a la estatalización de la enseñanza. Sin embargo, quienquiera que lea ese documento, sin prejuicios sectarios, encontrará en él esbozado un plan de enseñanza que sastiface plenamente las exigencias de una educación democrática.

Madrid, 3 de octubre de 1976.



Declaración de la Comisión Permanente de la Conferencia Episcopal Española sobre los planteamientos actuales de la enseñanza

INTRODUCCION

1. La sociedad española está experimentando en la actualidad cambios profundos y rápidos en la búsqueda de formas nuevas de convivencia. La nueva situación política permite escuchar voces que hasta ahora no habían podido dejarse oír, y a través de los cuales se ofrecen nuevas proposiciones que vienen a conmover el carácter estático de muchas de nuestras formas de vivir, de comprender la sociedad y de enjuiciar los problemas que ésta tiene planteados. Las transformaciones que se producen inciden inevitablemente en el terreno de la enseñanza por ser la escuela un reflejo fiel de la vida social.

2. Ultimamente se han prodigado las declaraciones acerca de la situación de la enseñanza en España y de cómo debe ser en el futuro. En la revisión crítica que se hace, aunque se tocan aspectos académicos, pedagógicos y administrativos, lo que realmente está en juego es la concepción misma de la educación, la figura del hombre nuevo que se quiere formar y el nuevo tipo de sociedad que se pretende construir. Las diversas soluciones que se proponen suscitan (en todos los ciudadanos, y especialmente en los cristianos) serios interrogantes. Existe un estado de confusión y de incertidumbre que es necesario superar.

3. Muchas personas, en su deseo de adaptar la enseñanza a las nuevas circunstancias de la sociedad española, se preguntan perplejas ante los diversos planteamientos: ¿Pueden ser compartidos por todos los ciudadanos y más en concreto por los cristianos los distintos modelos de educación formulados en función de determinadas concepciones políticas? ¿Se respetarán a través de



esos modelos educativos los derechos básicos de la persona? ¿Cuál es el sentido último de la existencia que está detrás de todas estas filosofías de la educación? ¿Qué hombre y qué tipo de educación se pretende preparar con los nuevos planteamientos educativos?

4. El cambio, la revisión, la incertidumbre se producen también en el seno de la propia comunidad eclesial. Se multiplican las reflexiones y las críticas sobre la realidad escolar en referencia a la presencia de los cristianos en el hecho educativo.

5. Grupos de cristianos, algunos dedicados a la enseñanza, se plantean cómo ha de ser la presencia de la Iglesia en el mundo escolar y cuál debe ser la orientación de las instituciones educativas cristianas, a las que tantas veces se acusa de no haber cumplido con su misión evangelizadora.

Se expresan preocupaciones y se ofrecen soluciones contrapuestas:

- Si se tiene en cuenta que los espacios considerados específicos para la transmisión del mensaje de la fe son la familia cristiana y la comunidad parroquial, ¿se debe mantener en las actuales circunstancias la presencia de la Iglesia en el mundo escolar?
- De una eventual supresión de la confesionalidad del Estado, ¿no habría que deducir la exigencia de suprimir también la formación religiosa en el ámbito escolar?
- ¿Es todavía válida y legítima la presencia de la Iglesia en el campo educativo en forma institucionalizada a través de centros o colegios propios?

6. Hay que reconocer en los intentos de búsqueda y reflexión el deseo de una mayor justicia en el terreno educativo y la objetividad de algunas de las críticas formuladas o insinuadas. No obstante hay que constatar también radicalismos y actitudes extremas que no favorecen el intercambio sereno de puntos de vista y el esbozo de posibles soluciones.

Por otra parte, se extiende entre algunos sectores católicos un cierto sentido de culpabilidad y un complejo de inferioridad por haber participado en décadas pasadas en actividades educativas encuadradas en sistemas escolares cuyos planteamientos y métodos se consideran hoy, en buena parte fundamentalmente, inaceptables.

7. Puesto que en el campo educativo se debaten actualmente cuestiones que afectan al sentido último de la vida humana y en concreto a la vida de fe del pueblo, los pastores de la Iglesia estamos obligados a manifestar nuestro pensamiento sobre estas cuestiones, ofreciendo orientación acerca de las mismas. No es posible abordar ahora todos los problemas relativos a la enseñanza. Queremos referirnos brevemente a los que tocan más de cerca la presencia y misión de la Iglesia en el mundo escolar.

I. EL DERECHO A LA EDUCACION DESDE UNA PERSPECTIVA HUMANA Y CRISTIANA

8. La conciencia cívica actual no tolera que persista todavía una organización de las estructuras educativas, condicionadas a su vez por otros factores, en virtud de la cual se excluye prácticamente a no pocos ciudadanos y grupos del acceso a niveles culturales que son hoy considerados como exigibles para salvaguardar la dignidad humana en nuestra sociedad. Es necesario, por tanto, que los diversos sectores de la sociedad y los poderes públicos pongan en práctica los medios conducentes a lograr que este derecho formalmente reconocido llegue a plasmarse en realizaciones concretas¹.

9. La exigencia insoslayable de extender la enseñanza a todos los ciudadanos, como respuesta al derecho que todos tienen a niveles básicos de formación ha de incluir el propósito efectivo de respetar otras exigencias no menos importantes, como son el derecho de todos los bautizados a una formación religiosa en el ámbito escolar, el derecho de los padres de familia a elegir el tipo de educación que deseen para sus hijos, sin discriminaciones de carácter económico, el derecho de los miembros de la sociedad o de los grupos sociales a crear centros de enseñanza al servicio de todos. Sobre estos problemas debemos reflexionar con sentido de responsabilidad, dispuestos a evitar inercias no válidas hoy y a buscar soluciones básicas, que exponemos a continuación.

1. Derechos del ciudadano a la educación.

10. Normalmente uno de los cauces principales a través de los cuales llega la cultura al ciudadano es la enseñanza. En nuestro tiempo es condición indispensable —para el desarrollo de los valores de la persona y para el pleno ejercicio de los derechos cívicos de todos los miembros del cuerpo social— la generalización y la socialización de la enseñanza, la cual no se consigue indispensablemente por la vía de la estatificación, aunque, en verdad, no pueda realizarse sin la justa intervención de un Estado al servicio de los derechos y deberes de todos los ciudadanos.

11. Enseñanza y educación están íntimamente relacionadas. Circulan corrientes de pensamiento que cuando se ocupan de la enseñanza, inclusive de la destinada a los más jóvenes encuadrados en el sistema escolar, consideran que en ella se puede prescindir en absoluto de aspectos que afectan a las actitudes profundas que el hombre adopta ante la vida, ante los otros hombres, ante el mundo y ante Dios. El solo hecho de omitir de manera habitual, en el proceso de formación de los alumnos en el ámbito escolar, el tratamiento de estos temas, implica ya una posición o ideología determinada o induce a ella. Todo modelo de enseñanza propone de hecho un sentido de la vida. Detrás de él hay siempre un proyecto de hombre. No existe, por consiguiente, ense-

¹ Cfr. art. 26.1 de la Declaración Universal de los Derechos de 10 de diciembre de 1948; Concilio Vaticano II, «Gravissimum educationis», n. 1; Ley General de Educación, art. 2.

ñanza neutra. Siempre que se enseña —nos referimos de modo especial a la enseñanza escolar básica y media— se transmite, aun inconscientemente, una forma determinada de concebir la existencia humana. El conjunto de las enseñanzas no se reduce a la mera comunicación de conocimientos científicos, en su sentido más aséptico, sino que, de hecho, se refieren con frecuencia bien al uso que el hombre hace de su saber, bien a otros aspectos de la vida individual y colectiva de los hombres que implican opciones sobre el sentido de la vida y del mundo.

12. El objetivo final del proceso educativo es la maduración de un hombre responsable y libre. Por ello la educación es un proceso liberador que capacita al hombre, sobre todo en las primeras etapas de la vida, para ser libre ante las diversas opciones que se le ofrecen, para ser dueño de sus decisiones en orden al desarrollo de los auténticos valores personales. Hay quienes piensan que para ello es conveniente someter al niño y al adolescente al influjo contradictorio de diversas opiniones y concepciones de la vida y del mundo, como si en esas etapas de la vida humana hubiera ya suficiente capacidad para un discernimiento crítico verdaderamente personal. Tal proceder pedagógico conduciría en la mayoría de los casos a un agnosticismo e indiferentismo práctico que cierran la puerta a una opción seriamente responsable. En las etapas de la vida en que se forma la personalidad del niño y del joven, es necesario ante todo ayudarlo a lograr un núcleo de convicciones, conocimientos y valores —ciertamente con métodos activos que de manera adaptada a su nivel cultiven su espíritu reflexivo— que le permitan la formación de unos criterios personales. En otras palabras, no se puede pretender que el niño o el joven hagan una verdadera confrontación crítica sin haber alcanzado previamente una firme identidad personal.

13. Por otra parte, la madurez de la persona no se consigue si en esta educación para la libertad no se respetan las raíces culturales del propio país y región y si no se asume el progreso realizado por la humanidad en todos los órdenes. No se da tampoco esta maduración si no se buscan creativamente respuestas a las cuestiones fundamentales de la existencia y si se prescinde de la dimensión trascendente de la persona. La formación integral exige que, al mismo tiempo que se desarrollan otros aspectos de la personalidad, se atienda a la dimensión religiosa. La apertura del hombre a lo trascendente es una dimensión constitutiva radical del ser humano. Por ello, una formación integral exige que se preste atención al universo religioso de la persona.

14. Precisamente en las primeras edades de la vida, cuando el alumno no ha conseguido todavía su madurez de elección y su autonomía, son los padres quienes tienen derecho preferente, respecto a otros educadores e instituciones, para elegir el tipo de educación que desean para sus hijos². En este sentido, el Estado está obligado a conseguir que el tipo de educación que se imparta en los centros estatales respete los derechos de los alumnos y de los padres de familia, sobre todo en lo que se refiere al sentido de la vida humana y a los valores morales y religiosos. De lo contrario, sería aceptar posiciones radicalmente totalitarias que, de una manera aparentemente neutra y suave, aplastan, manipulan y desorientan las conciencias.

² Cfr. art. 26.3 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

15. El centro de gravitación del acto educativo es, en efecto, el alumno mismo. Los derechos de éste —y los de sus padres, más evidentemente si nos referimos a los primeros niveles educativos— son derechos prevalentes sobre cualesquiera otros. Por consiguiente, las funciones específicas y los peculiares derechos de las organizaciones y entidades promotoras docentes y de los educadores han de ser defendidos y respetados siempre en armonía objetiva, con la aludida prioridad del derecho del alumno. Más en concreto, habrá que afirmar que la libertad docente y de expresión de los profesores, como la participación de éstos en todo el proceso educativo, deben ejercerse en el respeto objetivo a la conciencia personal del alumno y al proyecto educativo de la escuela que los padres han elegido para sus hijos.

16. Al ser la educación un servicio de la comunidad y para la comunidad, le corresponde también al poder público una serie de deberes y derechos en esta materia. Ante todo, tutelar la efectiva realización del derecho de todos los ciudadanos a la educación, corregir desigualdades y discriminaciones de cualquier índole; señalar las condiciones generales mínimas en materia de enseñanza, vigilar el cumplimiento de las mismas, propiciar y estimular la iniciativa de la sociedad y suplirla cuando sea necesario. En esta promoción de la socialización de la enseñanza, el poder público debe actuar, por respeto a la libertad de los ciudadanos, de muy distinta manera a como está llamado a actuar en la generalización de otros bienes de orden material también hoy necesarios.

2. Derechos del cristiano a la educación en su fe.

17. Todos los bautizados tienen derecho a una educación cristiana que, al mismo tiempo que consigue la madurez de la persona humana, desarrolla una conciencia cada vez mayor del don recibido de la fe, un conocimiento gradual del misterio de la salvación y una visión cristiana del hombre y del mundo³.

18. Según enseñó el Concilio Vaticano II («*Gaudium et Spes*», 58), los vínculos que existen entre el mensaje de salvación y la cultura humana son múltiples, y Dios, al revelarse a los hombres, ha hablado según los tipos de cultura propios de cada época. Por lo cual, sin que esto signifique un detrimento para la legítima autonomía de las ciencias y las artes humanas, la educación cristiana se realiza históricamente a través de la mediación de la cultura. Cuando la Iglesia no se encarna en la cultura de la época o de un pueblo, la evangelización —y la educación en la fe— ni se hace universal ni produce todos sus frutos.

19. Sobre todo en los primeros años de la vida, cuando el niño no puede hacer por sí mismo la síntesis de fe y cultura, la educación en la fe ha de estar necesariamente articulada con los demás saberes. La cultura es, de alguna manera, globalizante: impregna todo el ser del hombre. El sentido cristiano de la existencia a que tiene derecho todo bautizado, exige la presencia de la Iglesia en el medio cultural que es la escuela, en tanto sea ésta el cauce normal básico para la transmisión de la cultura.

³ Cfr. Concilio Vaticano II, «*Gravissimum educationis*», n. 2.

20. En la formación religiosa de las nuevas generaciones tienen un papel básico y preponderante la familia y las instituciones pastorales de la comunidad cristiana. Pero también la escuela, en cuanto comunidad en la que los bautizados reciben una formación integral, tiene una función propia en la formación religiosa. La escuela es lugar privilegiado para la transmisión de unos conocimientos orgánicos de la fe, y siempre relacionados con el resto de los saberes que en la escuela se imparten. Esta formación más sistemática de la fe, que ha de ser al mismo tiempo vital y concreta, y esta integración de la formación religiosa con la visión global del mundo dentro del actual contexto cultural es hoy más necesaria en la sociedad pluralista para evitar una mera yuxtaposición de las diversas dimensiones formativas del hombre⁴.

21. Se comprende, por todo lo que antecede, que la Iglesia haya querido siempre estar presente en el ámbito de la cultura y de la escuela. La Iglesia se siente violentamente mutilada y atada en aquellos países donde no se le permite esta presencia en la enseñanza, bien en centros propios, bien en las demás escuelas en las que se forman los hijos de padres católicos.

22. Conviene recordar que la libertad religiosa tiene en primer lugar un sentido positivo que responde al derecho que tienen los niños y los adolescentes a que se les estimule a apreciar con recta conciencia los valores morales y a prestarles su adhesión personal y también a que se les estimule a conocer y amar mejor a Dios. No se puede abandonar todo a la libre iniciativa de los educandos⁵.

23. La formación religiosa escolar, en cuanto que es una modalidad de la acción catequética, contribuye también a la progresiva inserción del bautizado en la comunidad religiosa y espiritual de la Iglesia, asumiendo compromisos de servicio y colaboración en la misión salvadora de la misma Iglesia.

II. ORIENTACIONES PRACTICAS

1. Necesidad de un ordenamiento social y legal que posibilite la realización de los anteriores derechos.

24. Sólo en el marco de una sociedad que respete los derechos fundamentales de la persona pueden darse los presupuestos necesarios para que el derecho a la educación, entendido en toda su amplitud, pueda convertirse en una realidad para todos los individuos y grupos que compongan dicha sociedad.

25. Toda escuela, siempre que cumpla con las condiciones mínimas exigidas por el bien común, debe ser considerada como formando parte de un servicio de interés general, puesto que contribuye a la realización de un servicio absolutamente necesario a la sociedad.

26. Los centros docentes estatales y no estatales, con sus directivos y educadores, no deben considerarse como constituyendo dos sistemas escolares paralelos y en concurrencia, sino como integrantes en igualdad de condiciones de un sistema nacional de educación. De esta forma se evitaría tanto la esta-

⁴ Cfr. Concilio Vaticano II, «Gravissimum educationis», n. 7.

⁵ Cfr. Concilio Vaticano II, «Gravissimum educationis», n. 1. «La Iglesia y la educación en España, hoy», Madrid, 1969, p. 43, nota.

tificación como la privatización de la enseñanza, y se dejaría preferentemente a la iniciativa de los grupos sociales la tarea de la socialización de la misma.

27. Compete al poder público, como garante del bien común, tutelar la calidad de la enseñanza con el debido respeto a la autonomía pedagógica de los centros y mediante exigencias adecuadas a las posibilidades de nuestra sociedad, que no hagan inviables realizaciones de verdadera y positiva utilidad educativa. Igualmente corresponde a la Administración pública no sólo la promoción y la gestión de centros allí donde la necesidad educativa no hubiera sido suficientemente cubierta por la sociedad, sino también el estimular iniciativas de la misma sociedad, arbitrando condiciones jurídicas y económicas favorecedoras. Recuérdese, en este aspecto, los positivos valores que, en época reciente, respresentó para la extensión de la enseñanza media en ámbitos sociales modestos la creación de secciones filiales de institutos, gracias a la gestión de numerosas y muy diversas entidades colaboradoras.

28. De esta forma, fomentando y apoyando las iniciativas de los grupos sociales intermedios, se posibilita la existencia de una pluralidad de proyectos educativos coherentes en centros diversos puestos al servicio de la sociedad pluralista.

29. Como consecuencia de lo dicho anteriormente, toda recta iniciativa en materia educativa en aquellos niveles que hayan podido ser declarados gratuitos, debe ser financiada con cargo a fondos públicos. El poder público, a quien compete proteger y defender las libertades de los ciudadanos, atendiendo a la justicia distributiva, debe procurar distribuir las ayudas públicas de forma que los padres puedan escoger libremente, según su propia conciencia, las escuelas para sus hijos⁶.

En el resto de los niveles la financiación debe hacerse en función de la capacidad económica de las familias y no del tipo de centros que hayan elegido para la educación de sus hijos. Ni las familias pudientes que usan la red de los centros del Estado deben estar en situación de privilegio ni, por el contrario, las familias modestas que eligen los centros no estatales deben ser sacrificadas económicamente⁷.

30. La solución al grave problema de la real discriminación de los recursos educativos no consiste necesariamente en hacer depender la enseñanza de la exclusiva competencia del Estado, ni en establecer un tipo de escuela pública que en la práctica resultara o una escuela estatal o una escuela en la que los derechos de los padres de familia no fueran suficientemente respetados. Los medios económicos que el Estado dedica a la educación deben ser distribuidos con justicia entre todos los centros de enseñanza, sean éstos creados por la iniciativa del Estado o por iniciativas no estatales, con tal de que unos y otros estén al servicio de la sociedad en igualdad de condiciones académicas y sin discriminación alguna para los alumnos.

31. El imperativo de la búsqueda de igualdad de oportunidades en materia de educación obliga a prestar una atención especial a la escolarización total

⁶ Cfr. Concilio Vaticano II, «Gravissimum educationis», n. 6.

⁷ Convención relativa a la lucha contra la discriminación en la esfera de la enseñanza, adoptada el 14 de diciembre de 1960 por la Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, aceptada por España el 20 de agosto de 1969 («B. O. E.» 1 de noviembre de 1969).

de los niños de cuatro a seis años, puesto que su carencia origina, cuando llega la etapa de escolaridad actual obligatoria, una fuerte selectividad causante de posteriores situaciones de privilegio. Igualmente debe buscarse a lo largo de todos los niveles y etapas escolares una estructura que impida las selectividades y discriminaciones prematuras, sobre todo las que se basan en motivos económicos.

32. Como consecuencia del servicio que prestan, los centros educativos en los que se imparten los bienes básicos de la cultura deben recibir, por parte del Estado y de la sociedad, un estatuto legal y un tratamiento que los diferencia claramente de las empresas lucrativas. Es justo que aquellos centros docentes en que se imparten las enseñanzas que, según la conciencia actual de nuestra sociedad deben ser accesibles a todos, reciban de la Administración pública positivo apoyo económico, exenciones de cargas fiscales, etc., que les permitan evitar toda discriminación entre quienes a ellos acudan.

33. El reconocimiento de la presencia de la Iglesia en el ámbito escolar se funda en el debido respeto a los derechos de unos ciudadanos concretos que son y se reconocen católicos o que aceptan la formación religiosa propuesta por la Iglesia. Esto que se afirma de la Iglesia católica es aplicable a otras confesiones religiosas.

El hecho de que la mayoría de los ciudadanos son católicos o aceptan una formación religiosa católica, implica la exigencia de que le sea reconocida legalmente a la Iglesia el derecho a llevar a cabo su misión evangelizadora (de modo adecuado al ámbito de que se trata), tanto en la escuela en general como a través de sus propias instituciones escolares.

A este fundamento para el reconocimiento de una presencia de la Iglesia en los centros docentes habría que añadir como razón estimable las consecuencias prácticas que impondría el reconocimiento objetivo de los valores aportados a la cultura y las tradiciones de nuestros pueblos por la acción de la Iglesia.

2. La formación religiosa en la escuela.

34. La formación religiosa escolar tiene su fundamento en el derecho de las personas bautizadas. Hay que evitar la confusión que se manifiesta en algunos sectores de la sociedad y de la Iglesia, según la cual de la existencia de escuelas institucionalmente cristianas se seguiría que no es necesaria la formación religiosa en los centros estatales o en los privados no confesionales. La Iglesia debe procurar formación religiosa allí donde se eduquen los bautizados⁸.

35. La formación religiosa debe ser impartida, por consiguiente, en todos los centros, tanto estatales como no estatales donde se eduquen bautizados, niños y adolescentes, mientras sus padres no manifiesten lo contrario. Esto supuesto, la petición de dispensa de la formación religiosa hecha por los padres que así lo decidan, no debe ser considerada en modo alguno como una decla-

⁸ Cfr. Concilio Vaticano II, «*Gravissimum educationis*», n. 7. Declaración Universal de los Derechos del Hombre, art. 26.2; Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales, art. 13.3.

ración de no catolicidad, ya que las motivaciones pueden ser, prácticamente, muy diversas en estos momentos de la vida social y eclesial en España.

36. La formación religiosa debe estar integrada formalmente en el plan de estudio durante las edades en que niños y adolescentes necesitan ser educados en la fe cristiana. Privar a los alumnos del sentido cristiano, coherente y armónico, de la vida y de las realidades humanas a que tienen derecho no puede hacerse en virtud de concepciones que consideran que la fe no es un saber fundado. La fe cristiana posee una certeza que trasciende, por su índole propia, los demás saberes. Para los creyentes, sus convicciones de fe constituyen un saber razonable. La reflexión teológica que se hace desde la fe se rige por una metodología rigurosa que justifica su presencia en el conjunto de las enseñanzas.

Desde el punto de vista de la conciencia que la Iglesia tiene de su misión, reviste singular importancia que se pueda impartir una educación en la fe a los bautizados también en la escuela. Esto obliga a los cristianos a reflexionar sobre las relaciones entre su fe y la cultura, les impulsa a permanecer en diálogo con sus contemporáneos no creyentes, y a reaccionar personalmente frente a múltiples concepciones de la vida que desempeñan también un papel importante en la configuración de la sociedad actual. A su vez la fe cristiana puede ayudar al hombre a dar un sentido a los demás saberes y a liberarle de la tentación de dar a la ciencia y a la técnica un valor absoluto y totalizante.

37. La formación religiosa en la escuela se realiza en medio de las condiciones propias de los centros docentes, con las limitaciones que proceden de las personas y de la misma estructura educativa en las que se inserta. Pero a pesar de tales dificultades, la formación religiosa escolar debe continuar subsistiendo, con fórmulas renovadas y adaptadas a las circunstancias actuales, ya que un gran número de bautizados no encuentran ordinariamente fuera de la escuela una equivalente oportunidad de ser instruidos en los misterios de fe cuya ignorancia es ignorancia del misterio de Cristo.

Por estas y otras razones que serían prolijo enumerar ahora, la Iglesia no puede dejar de impartir la formación religiosa en todo tipo de centros. Con esta ocasión queremos invitar a reflexionar más profundamente sobre esta cuestión a aquellos cristianos que cediendo a diversas opciones de clase o buscando formas muy depuradas de educación en la fe, estarían dispuestos a abandonar la formación religiosa de muchos bautizados o a encerrar a la Iglesia en el «ghetto» de los solos espacios e instituciones de la comunidad eclesial.

38. La formación religiosa en las escuelas debe hacerse por aquellos que se reconozcan creyentes y estén dispuestos a colaborar en esta acción educativa de la Iglesia. Impedir a educadores cristianos que manifiesten a sus propios alumnos su sentido cristiano de la vida, incluso a través de una intervención directa en la instrucción religiosa, cuando tales valores no son contrarios a los deseos del alumno o de sus padres y al proyecto educativo del centro, es violentar derechos humanos básicos de los educadores.

Es de justicia reconocer aquí, como ya lo hicimos en otras ocasiones⁹, la deuda de gratitud que la Iglesia tiene contraída con los maestros que en el marco de la escuela estatal han llevado a cabo una verdadera labor de evange-

⁹ Cfr. «La Iglesia y la educación en España. hoy», p. 51.

lización a la par que de promoción humana. Ellos han sido frecuentemente los principales educadores en la fe de una considerable parte de la sociedad española. A pesar de las dificultades de los momentos actuales, ningún educador, estatal o no estatal, que se reconozca creyente, debe renunciar a colaborar, de algún modo, en esta tarea de evangelización.

Asimismo los sacerdotes y religiosos, que por su especial consagración a Dios tienen una mayor obligación de colaborar en la labor evangelizadora, no pueden rehuir el encargarse de la formación religiosa, antes al contrario, están llamados a participar de manera especialmente intensa en el ministerio de anunciar a los hombres la salvación.

La formación religiosa que se da en el centro escolar es tanto más eficaz cuanto mayor sea la conexión entre la familia y el centro de enseñanza. Junto a esta actitud permanente de colaboración, respecto a la formación religiosa escolar, de parte de los padres, éstos deben asimismo prestar especial atención a la educación en la fe de sus hijos en el ámbito propiamente familiar, en todas aquellas dimensiones de vida religiosa que resultan como más específicas de este ámbito.

39. Es cierto que en la escuela no se pueden emplear a fondo todos los elementos de la catequización. La formación religiosa en la escuela, juntamente con la que se realiza en la vida de familia, en la parroquia y demás espacios de acción de la comunidad cristiana, constituyen ámbito de formación religiosa complementarios. Si la Iglesia en España cediera, como algunos parecen desear, a la tentación de un elitismo pedagógico, excluiría del campo de su acción pastoral, aunque fuera ésta deficiente y limitada, a muchos miles de bautizados que de hecho encuentran en la escuela ordinariamente la oportunidad de alcanzar un conocimiento siquiera mínimo del mensaje cristiano.

No debe pedirse, sin embargo, a la formación religiosa escolar lo que dicha formación no puede dar: el desarrollo de todas las dimensiones de una educación en la fe. La escuela no puede sustituir las restantes formas de catequización que existen o deben existir en toda comunidad cristiana. Si no se atiende suficientemente a la catequesis en la parroquia y en otros sectores específicamente eclesiales se corre el riesgo de pretender que la formación religiosa escolar, cuyo carácter propio es la relación con las demás actividades escolares y la mediación entre la comunidad de fe y la cultura, supla las tareas que corresponden a las otras formas de catequesis de la comunidad cristiana.

40. Los contenidos de la formación religiosa escolar deben ser determinados en último término por la jerarquía eclesiástica, a quien compete la selección y la preparación adecuadas de los educadores en la fe, la adaptación de los métodos de enseñanza de la religión al sistema pedagógico general y la supervisión o vigilancia sobre el conjunto de esta acción formativa religiosa. A la Administración pública corresponde establecer la normativa legal que permita que tales competencias puedan ejercerse, en el respeto a todas las restantes instancias y necesidades del sistema educativo.

41. Quienes, por cualquier causa, no reciban la formación religiosa católica, o la correspondiente a otras confesiones religiosas a las que pertenezcan, tienen derecho a recibir una formación moral cívica que no deberá ignorar el hecho religioso católico, en cuanto factor integrante y especialmente configurador de nuestra cultura y convivencia social.

3. La escuela católica.

42. Al reflexionar en las presentes circunstancias sobre la escuela cristiana no tratamos sólo de mostrar los títulos que justifican su existencia en el vasto movimiento de evolución del sistema de enseñanza, sino también de esbozar las líneas de renovación que permitan a la escuela católica de mañana responder a su misión y conservar su identidad cristiana.

43. La evangelización en el campo de la cultura exige la existencia de la escuela cristiana. La Iglesia ha hecho una labor de suplencia históricamente en muchos órdenes de la vida social. Con la creciente autonomía de lo temporal, el Estado o la sociedad han ido asumiendo muchas de esas actividades. No obstante, la desaparición paulatina de la función de suplencia ante la mayor responsabilidad actual de la sociedad, subsisten siempre graves razones que obligan a la Iglesia a promover instituciones educativas propias que ofrezcan tejido social para que la fe impregne toda la vida y la vida de todos.

44. El hecho de la escuela católica aparece así, en efecto, como una necesidad pastoral en el momento histórico presente. Entre otras razones, por la trascendente tarea de procurar la iluminación de la fe para el conocimiento que los jóvenes bautizados van adquiriendo del mundo, de la vida y del hombre; por las posibilidades de evangelización que ofrece no sólo para los alumnos, sino también para sus propias familias que optan por un proyecto educativo cristiano para sus hijos; por la posibilidad, asimismo, en una sociedad cada vez más tecnificada y masificada, de que la Iglesia ofrezca espacios de libertad para la promoción humana y cristiana.

45. La escuela católica se inspira en el Evangelio. Ella es lugar privilegiado para que el alumno descubra su identidad como hombre y como creyente. Orienta toda su actividad a la formación integral del hombre, y por ello mismo no sólo se ha de esforzar por capacitar al hombre en el saber científico y técnico, en la reflexión crítica, en las actitudes de servicio a la sociedad, en el respeto a la dignidad de la persona humana, sino que considera como elemento definitorio y determinante de su actividad la transmisión de la fe cristiana. El anuncio del mensaje cristiano en el ámbito de la escuela católica ha de hacerse con profundo respeto a la libertad de las personas —porque así lo exige la realidad misma del acto de fe— con sentido de adaptación a la situación espiritual concreta de los alumnos, pero sin ocultar en ningún momento la motivación de fe que debe dar sentido a toda la tarea educativa que en ella se realiza. La escuela católica está abierta a todos los que la desean, sea cual fuere la actitud de fe o de falta de fe de aquellas familias que soliciten sus servicios, pero esto no puede conllevar, por parte de la institución educativa, a la renuncia o a la alteración del proyecto educativo inspirador.

46. Algunas características de la escuela católica adaptada a las exigencias actuales serían: asumir, como cualquier otra escuela debe hacerlo, la promoción y vivencia de valores estrictamente humanos como la justicia, la libertad, la verdad, el diálogo, etc.; más explícitamente, tener un proyecto educativo del hombre inspirado en el Evangelio; crear un ambiente escolar animado por el espíritu de libertad y caridad; contar con un equipo de educadores que en su conjunto, en las motivaciones, actitudes y comportamientos, respondan

explícitamente a la condición de creyentes; tener una organización y estructura económica en las que predomine la actitud de servicio sobre el sentido de empresa humana; fomentar la adecuada participación de cada uno de los estamentos que integran la comunidad educativa, etc.

47. A los obispos corresponde la responsabilidad pastoral de discernir las exigencias esenciales que habrán de caracterizar a una escuela que se presente ante la sociedad como una institución de Iglesia.

48. Uno de los reproches que más a menudo se hacen en España a los centros docentes dependientes de la Iglesia, junto al de mantener un alumnado clasista, es el de seguir siendo símbolo de un cierto clericalismo y medio eclesiástico para ejercer un dominio sobre la institución social de la enseñanza. Sin embargo, esto no ha sido nunca el designio que se ha propuesto la Iglesia y son numerosos los esfuerzos desarrollados por las instituciones educativas católicas en el tiempo pasado por servir a los ambientes populares y menos dotados económicamente, mediante centros de diverso nivel y modalidad de enseñanza en barriadas y zonas rurales. Por otra parte, son bien perceptibles los signos de una evolución purificadora de todos aquellos factores que han podido contribuir a crear la referida imagen. Cada día es más clara la progresiva apertura de la escuela católica a todas las clases sociales, el número siempre creciente de educadores seculares en la enseñanza, el traspaso frecuente de responsabilidades de gestión y administración a padres y educadores. Todos estos hechos atestiguan una evolución. La escuela católica reconoce también los signos de los tiempos y no rehuye los cambios que deben afectar a la vida de la Iglesia.

Es necesario proseguir con mayor decisión, en la medida en que lo permitan los actuales recursos y circunstancias, en el esfuerzo por conseguir que su organización académica y económica se inspire en los principios de:

- Participación activa de los diversos sectores de la comunidad educativa, en la orientación del centro docente, siempre dentro de la plena fidelidad al carácter católico de la institución educativa y de su proyecto educativo.

- Comunicación, información y diálogo entre los promotores de la institución educativa, los padres de familia, los alumnos y los profesores.

- Superación de cualquier forma de discriminación social y económica.

Escaso sentido cristiano poseen aquellos católicos que, instalados en una situación económica y social elevada, adoptan actitudes de clase no acordes con una sana doctrina católica de socialización y distribución de los bienes de la cultura según las exigencias básicas de justa igualdad social, por considerar que ellos siempre contarán con medios para atender privilegiadamente la educación de sus hijos y el tipo de formación religiosa que para éstos desean.

49. A través de estos cambios aparece un nuevo estatuto de la escuela católica. Es ante todo lugar de encuentro de una comunidad de creyentes que dan testimonio de su fe en el mundo de la educación y de la cultura. No es tanto una escuela que se hace presente en la vida de los jóvenes para servir a la Iglesia, sino más bien una escuela presente en la vida de la Iglesia para servir a los jóvenes.

50. Sin perder su identidad, la escuela católica contribuye a la educación de toda la sociedad, a la que ofrece la peculiaridad de su inspiración y su peda-

gogía. En la medida en que la escuela cristiana así concebida ejerce una función social válida y equivalente a la de los demás centros docentes, y responde a la legítima aspiración de un gran número de ciudadanos que estiman el valor de una formación abierta a la vida e iluminada por el Evangelio, las escuelas católicas merecen recibir un tratamiento idéntico, incluido el económico, que las demás escuelas del país. No debe considerarse privilegio del creyente y de la Iglesia lo que es un derecho del ciudadano.

CONCLUSION

51. Al recordar así algunos puntos sobre la posición de la Iglesia en materia de educación, queremos exhortar a todos los ciudadanos a colaborar con generosidad en la solución de los arduos problemas planteados.

El desarrollo de los principios expuestos y su adaptación a las especiales circunstancias de la sociedad española exigen un esfuerzo serio de reflexión constante, una voluntad sincera de diálogo intraeclesial, y también con todas las personas y grupos que integran nuestra sociedad, compartan o no los puntos de vista de la Iglesia; siempre en una actitud positiva y creadora que no soslaya ningún verdadero problema.

52. Referidas especialmente al plano intraeclesial, puede ser útil el apuntar ya algunas tareas singularmente necesarias y acerca de las cuales brindaremos oportunamente, por medio de la Comisión Episcopal de Enseñanza, algunas orientaciones: promover asociaciones de padres de alumnos y de educadores cristianos, realizar con regularidad encuentros tanto en el ámbito de las zonas pastorales como en el plano diocesano, regional y nacional, entre representantes de los diversos sectores que dentro de la Iglesia se interesan por los problemas educativos, multiplicar las iniciativas que hagan llegar a la opinión pública una información objetiva sobre estos problemas, suscitar una participación responsable de todos los grupos sociales, a estimular en todos los ambientes actitudes de respeto sincero y leal a los derechos y deberes de la persona humana (alumnos, padres de familia, educadores...) en las cuestiones de enseñanza.

Si bien el Episcopado continúa siendo garante, ante las familias y los miembros de la Iglesia, del carácter cristiano de las escuelas que se denominen católicas, cada día aparece más necesario que en la Iglesia se promueva y fortalezca la organización propia de la enseñanza católica, bajo la responsabilidad conjunta de padres de familia, de educadores, de superiores religiosos y de la jerarquía.

53. Esperamos de toda la comunidad cristiana una participación más activa y más decidida y organizada en la ingente tarea de revisión y perfeccionamiento de los medios empleados actualmente para la educación en la fe, en la ayuda a todos los cristianos que actúan en el campo de la educación tanto en centros estatales como no estatales, en la defensa y renovación de los centros de enseñanza que quieren ser escuela católica en su misma estructura institucional y en toda su actividad cultural y educativa. Sin complejos de inferioridad y con la firmeza del que sabe que defiende una causa justa, los

católicos deben colaborar en la solución de los graves problemas que tiene planteada la educación nacional.

Muy particularmente queremos alentar en su esfuerzo a los padres cristianos, a quienes corresponde, en el marco de una sociedad pluralista y democrática, hacer valer sus derechos de ciudadanos y de creyentes para la existencia de una educación cristiana en el ámbito escolar y de unos centros docentes que quieran inspirar toda su actividad en el Evangelio, abiertos a todos cuantos lo deseen sin discriminación.

Queremos que llegue también nuestra palabra de aliento a todos los educadores cristianos —seglares, sacerdotes diocesanos, religiosos y religiosas—, que muchas veces ven malentendida, y a veces menospreciada, su entrega a una vocación cristiana docente. Tengan ellos plena conciencia de que realizan una trascendental misión de Iglesia y de que contribuyen a la difusión del reino de Dios.

Vivamos todos serenamente, con fe y generosidad apostólicas, los problemas educativos que acucian a nuestras comunidades humanas y cristianas, en búsqueda de caminos de mayor justicia y libertad para las generaciones más jóvenes.

Madrid, 24 de septiembre de 1976.

LA IGLESIA EN LA ALTERNATIVA DE LA ENSEÑANZA¹

Por Olegario González de Cardedal

Teólogo. Profesor de la Facultad de Teología
de la Universidad Pontificia de Salamanca

I. DISCERNIMIENTO DE LOS DIVERSOS PROBLEMAS IMPLICADOS

1. La enseñanza, problema múltiple: social, político, religioso

La enseñanza en el mundo contemporáneo es un problema múltiple: un **problema social**, porque en el escuela está la juventud, y por ello de su configuración depende el futuro de un pueblo; un **problema político**, porque hoy día la relación entre conocimiento y acción es de efecto inmediato por lo cual quien tiene el saber tiene el poder; un **problema religioso**, porque la fe tiene que crecer, surgir y madurar en una referencia comprehensiva y crítica respecto de la realidad total, y de hecho la comprensión o acceso del hombre a lo real, lo histórico y lo humano, se da de hecho hoy día en la escuela.

Dada la complejidad de este problema de la enseñanza cualquier proyecto que quiera pensarla a fondo presupone un modelo de hombre y deriva de un modelo global de sociedad. Modelos de hombre y de sociedad que no provienen exclusivamente de un análisis técnico-científico de lo real, sino de unas opciones fundamentales de sentido ante la existencia, opciones que derivan de la libertad y arraigan en la actitud última de la persona frente a la historia y al destino humanos, en cuanto unidad y totalidad que desbordan el análisis de cada una de las ciencia experimentales.

¹ Este trabajo fue publicado originalmente en la revista «Vida Nueva», en los números 1.036 y 1.037, de 26 de junio y 3 de julio de 1976.

Distinguir estos tres planos es una primera exigencia. Distinguir, digo, porque difícilmente se les podrá separar. En ningún caso, sin embargo, es legítimo mezclar los criterios y motivos que pueden ser determinantes en un plano, con los que pueden ser determinantes en los otros. También aquí distinguir para unir es una exigencia previa.

2. El problema en su vertiente religiosa

Pretendemos a continuación analizar el problema en perspectiva religiosa, pero situándolo dentro del marco social y político concreto de una sociedad que se defina a sí misma como democrática —sin tal presupuesto todo lo siguiente carece de base—, es decir, que no acepte ninguna autoridad impuesta por la violencia de ningún orden, sino que se dé a sí misma su propia configuración y elija a los hombres que hayan de regirla, encarnando en los diversos órdenes la voluntad que ella ha manifestado. Esto supuesto hay que distinguir a su vez los diversos aspectos particulares en que puede irse presentando este problema a la Iglesia. El ejercicio de los derechos de los hombres creyentes dentro de una sociedad democrática tiene diversos planos y fases; no todos tienen la misma importancia. Por ello la reacción de la Iglesia irá siendo distinta, si se van dando o no dando las siguientes posibilidades:

a) **Libertad para enseñar la religión en general** por parte de la Iglesia a sus miembros o a aquellos que sin serlo quieran informarse respecto de ella, y esto tanto en los centros propios como en los centros ajenos ofrecidos para tal fin.

b) **Libertad para enseñar la religión dentro de los marcos escolares públicos**, con obligatoriedad para todos como acontece actualmente o bien dejándolo a la libre opción de los padres de los alumnos, o de éstos si han alcanzado determinada edad. (Es evidente que aquella obligatoriedad deberá cesar, en la misma medida que una confesionalidad dogmática del Estado.)

c) **Libertad para crear instituciones docentes propias** de la Iglesia en cuanto tal o de grupos menores que ella reconoce como suyos, donde se impartan todos los saberes, que prevén los planes oficiales de estudio, pero teniendo a la vez un carácter confesional; donde, por tanto, se enseña la religión y donde todas las explicaciones son coherentes con las exigencias fundamentales de la fe.

d) **Aceptación de toda libertad religiosa** y consiguientemente de la presencia en los tres números anteriores de una «fe» distinta de la católica o de la cristiana. Todas deberían tener el mismo estatuto jurídico, ya que el Estado no hace juicios dogmáticos de verdad, sino constataciones históricas de hecho.

3. Conexión entre la perspectiva religiosa y la jurídico-política

La perspectiva religiosa del problema se trenza inevitablemente y es de hecho inseparable de la perspectiva jurídico-política, ya que difícilmente son realizables los derechos y deberes de la persona en el orden religioso, si no

son realizables los derechos y desberes fundamentales de todo orden, dentro de un marco democrático. Es necesario, por tanto, clarificar previamente las siguientes cuestiones que aquí nos contentamos con enumerar:

a) **Significación de la escuela para la sociedad;** función que aquélla cumple o no cumple respecto de ésta; relación entre escuela y clases sociales; determinación de aquélla por éstas.

b) **Responsabilidad del Estado** frente a la enseñanza: naturaleza, extensión y límites.

c) **La enseñanza como servicio público.** Sujetos que pueden cumplir esa función. Siendo la educación un derecho y un deber primordial de cada persona, en qué medida es a su vez un derecho y un deber del Estado. En qué medida pueden realizar ese servicio el Estado, la sociedad, los grupos intermedios, cada individuo.

d) **El Estado: ¿dueño, gerente o garante** de la enseñanza, es decir de la educación y de la investigación en un país? La enseñanza se hace posible por la contribución de los ciudadanos. Por tanto, debe responder a sus proyectos de humanidad, proyectos generales democráticamente manifestados, y desde los que se determinan los proyectos concretos de hombre y de educación que deben presidir y orientar en concreto las instituciones docentes.

e) **Lugar y función de los grupos intermedios:** locales, profesionales, ideológicos dentro de la sociedad, y por consiguiente su presencia en la gestión de la enseñanza, a fin de que la sociedad sea un proyecto colectivo con sentido y no la mera aglomeración tecnocrática de productores y consumidores, o una masa regida por la voluntad de una oligarquía pensante o de un dictador imperante.

f) **Función, es decir, autoridad, responsabilidad y libertad de los padres** ante la enseñanza y educación de sus hijos. Organos e instituciones a través de los cuales el pueblo manifiesta su opinión respecto de estos problemas; pueblo y padres frente a los cuales el gobierno es realizador de una voluntad y garante de unos propósitos públicamente manifestados.

4. Naturaleza y finalidad de esta alternativa

Ante semejante elenco de problemas, ¿dónde se sitúa la aportación que quieren hacer estas páginas? Son una reflexión de carácter previo y de naturaleza teológica; nacen de la conciencia propia de la Iglesia como comunidad de salvación, que intenta ofrecer a todos mediante palabras, acciones, y promesas verdaderas. Comunidad que va intentando encarnar el sentido, que desde su fe vive, y que lo ofrece en instituciones que sirven de puente o mediación de esa fe para los hombres en un contexto social y cultural determinados. Esas encarnaciones o mediaciones son indispensables, pero están teóricamente condicionadas y han de ser revisadas siempre críticamente para ver si cumplen de hecho la función para la que nacieron, para ver si conservan su transparencia hacia el evangelio o si por el contrario se han tornado opacas o incluso refractarias a ese evangelio, invirtiéndose en su negación.

Los destinatarios son, por consiguiente, los miembros de la Iglesia, y aquellos que quieran orientarse a la luz de ella. Esto supuesto queremos hacer:

a) Una reflexión fundamental sobre la situación y acción de la Iglesia española en la enseñanza, cuando esta presencia se concreta en la posesión y dirección de obras propias. Sería necesario determinar con estadísticas cuál ha sido su presencia relativa frente a la enseñanza oficial hasta ahora; cuál es hoy y, finalmente, qué tanto por ciento de la llamada «enseñanza privada» es protagonizada por otros grupos que nada tienen que ver con la Iglesia, que deberán afrontar su situación y sus problemas por sí mismos, sin que la Iglesia pueda ni deba hablar por todos.

b) Una reflexión a la vez sobre en qué medida esa presencia masiva de sacerdotes, religiosos y religiosas en la enseñanza, mediante instituciones propias en las que se ejerce una autoridad total y un control doctrinal sigue siendo hoy un medio no sólo teóricamente legítimo, sino históricamente el más válido en la situación concreta de nuestro país para hacer presente hoy una fe como mensaje de libertad, de justicia, de esperanza y de fraternidad.

c) Una reflexión en tercer lugar sobre las nuevas posibilidades de realizar una presencia en otros campos de la sociedad, mediante formas de existencia y de acción que mostrasen más creíblemente esa fe como buena nueva de salvación a la vez que como una palabra de verdad, y en cierto sentido, de real eficacia. Finalmente nos preguntaremos qué condiciones históricas o jurídicas han de darse para que la presencia de la Iglesia en las instituciones docentes sea sentida como una ayuda y una positiva aportación y no como un negocio, una forma de poder indirecto querido por sí mismo, o como una forma de control ideológico de la sociedad y de la política en favor de sus personas o de sus obras. Sencillamente nos preguntamos cómo puede estar la Iglesia en la enseñanza acreditando el Evangelio como buena nueva del Dios viviente y de Jesús Resucitado, sirviendo de verdad a los hombres y con ello verificándose a sí misma como Iglesia. Cualquier otra perspectiva que ignore o silencie ésta, por más eficaz y revolucionaria que parezca, es teológicamente ilegítima.

En adelante, al hablar de la «Iglesia», estamos pensando en ella como comunidad e institución religiosa, oficialmente reconocida y aceptada en la medida en que sus representantes oficiales, los obispos, acepten como obras propias o como dependiendo de ellos determinadas instituciones docentes. No nos referimos ahora a los grupos de cristianos actuando libremente, que integrándose en los marcos legales y siendo reconocidos como grupos de ciudadanos legítimamente asociados, pueden proyectar sus instituciones desde unos criterios cristianos puestos en común. Para estos casos valen las reglas generales sobre agrupación y asociación, por un lado, y por el otro, las reglas generales de vida y comportamiento cristiano en el orden público: que el nombre de Dios sea realmente proclamado y el Evangelio vivido ante los hombres, para que éstos al ver tales obras puedan reconocer a Dios en la fe o identificarse a sí mismos en la increencia.

II. ANALISIS DE LA SITUACION ACTUAL

1. La triple lectura posible de la acción de la Iglesia en este orden

La Iglesia española ha estado presente de forma masiva en la enseñanza durante los últimos cuarenta años. Este hecho que hasta el momento nos ha parecido evidente en su significación y que nadie ha cuestionado explícitamente puede ser ahora leído, y de hecho lo está siendo, con una triple clave:

a) Haber cumplido un gran servicio para con el pueblo español, transmitiéndole la fe a la vez que una formación cultural, y por consiguiente, dándole la posibilidad de comprender y vivir la realidad en la perspectiva creyente.

b) Haber ocupado de forma casi total el camino de la educación mediante instituciones propias de enseñanza, convirtiéndolas en una forma de poder e influencia públicas, habiendo servido en una forma directa o indirecta de apoyo moral, fundamentación teórica o legitimación ética a un régimen nacido de una guerra civil, caracterizado por formas dictatoriales, con marcado apoyo capitalista, y durante cuya permanencia han seguido en la pobreza amplios sectores de la población. Para quienes hacen esta lectura, la resultante sería que la Iglesia habría enturbiado la fe haciéndola cumplir el papel de fuerza social dominante, con un marcado carácter dogmático-autoritario, donde la caridad parecía quedar silenciada, cuando estaban en juego los aspectos doctrinales. La cordial armonía y el mutuo apoyo de Iglesia-Estado serían uno de los aspectos más problemáticos de este período. Esta segunda lectura, si bien es un tanto nueva a nivel de opinión pública, no nos debe extrañar si consideramos que la Iglesia en cuanto comunidad religiosa ha sido el único grupo social que ha tenido vigencia ideológica pública, libertad de expresión y asociación. Y la pregunta inevitable es ésta: ¿Ha utilizado esta situación de privilegio primordial para su afirmación y afianzamiento o para crear más valores, proclamar más derechos, postular más justicia y esperanza para todos los grupos religiosos y sociales del país?

c) Hay, sin embargo, otra perspectiva o clave de lectura compartida por no pocas personas de la Iglesia, sobre todo por aquellas que mantienen viva la experiencia de la guerra y sobre todo de los años inmediatamente anteriores a ella. Para estas personas la imagen que los medios oficiales de información han dado sobre las relaciones Iglesia-Estado sería en no pequeña parte falsa. El Gobierno de Franco no habría aceptado a la Iglesia por motivos religiosos, sino por motivos estrictamente tácticos. Su voz fue silenciada ya desde el mismo inicio de la posguerra, cuando Franco prohíbe la carta pastoral del Cardenal Gomá; ha mantenido su real distancia respecto de ella hasta los años del primer referéndum, es decir, hasta el momento del cerco internacional, en que el apoyo moral de la Iglesia era decisivo. En ese instante el Gobierno habría accedido a cultivar y a apoyar el catolicismo como condición indispensable de su perduración. Y es el instante en que se comienza a hacer teoría sobre ello, teoría que va a culminar en el llamado «nacionalcatolicismo», que logrará una de sus bases principales en el Concordato de 1953. A partir de este instante

todo va a orientarse para hacer creer al pueblo el mito de la total concordia entre Iglesia y Estado.

Por dentro las cosas habrían sido, sin embargo, muy distintas: todo este giro, siendo de carácter táctico-político, no habría cambiado nada el fondo de la situación anterior. Los instintos laicistas y anticlericales del siglo XIX y de los años de la República perdurarían íntegros e íntegramente eficaces. A la Iglesia se la toleró porque no había más remedio, pero en el fondo, desde la convicción de que su marginación de la enseñanza hubiera sido un ideal. La enseñanza privada, nacida y sostenida por los propios esfuerzos, sólo al final logró tener una ayuda bajo la forma vergonzosa de las subvenciones. El apoyo por parte del Estado fue lo suficiente como para que su muerte no constituyese un escándalo en la católica España, pero tan exiguo como para que su perduración fuese ineficaz.

En el fondo, piensan quienes leen los hechos con esta clave, habría perdurado la España laica conocida de los Gobiernos del siglo XIX, tolerante con la Iglesia cuando no había más remedio. Esa España es la que estaría reapareciendo ahora. Por ello cualquier condescendencia con los nuevos proyectos sería fruto de una ingenuidad política. La experiencia de países socialistas del otro lado del telón de acero les hace imposible pensar una fase de diálogo y de colaboración con determinadas alternativas de la enseñanza, porque saben que cuando está en juego la vida y la muerte no se puede jugar. No es que estos hombres reclamen ni menos apoyen la escuela clasista ni un sindicato de la enseñanza similar al que ahora agrupa a los religiosos. Creen una gravísima responsabilidad cívica el postular una configuración democrática del país y el oponerse a una nueva forma totalitaria que bajo capa de socialización pudiera ser la gran amenaza del país.

Por ello considerarían una injusticia el postular una retirada de los colegios de la Iglesia; injusticia contra los hombres y mujeres que han promovido cientos de miles de niños de las clases bajas y pobres, a quienes ahora alegremente se les invitaría a recoger velas, cuando en realidad ellos habrían sido los que frente a tanta elocuencia barata habrían iniciado de hecho la socialización, los que habían hecho presente la fe en la escuela. Estas personas están a su vez convencidas de que exilar la fe en la escuela es exilarla del país. Y reclaman la permanente presencia de esos marcos abiertos a tal enseñanza, pues de lo contrario se sentirían silenciados y esclavizados en su personal identidad como ciudadanos y como creyentes.

De estas tres actitudes o enjuiciamientos de nuestro pasado inmediato depende su juicio sobre el presente.

2. Cuestionamiento de esta presencia de la Iglesia desde el exterior de ella

La estrecha conexión de la Iglesia española con el régimen de Franco —pese a las tensiones en el origen y a los graves choques del final, tal conexión ha sido percibida como muy estrecha por la mayoría de los españoles— hizo poco fáciles las críticas a aquélla durante la vida de éste. La dificultad de discernir las cuestiones y el convencimiento de que tocar el tema de la enseñanza desencadenaba instantáneamente otros temas vidriosos, que rememo-

taban todos los demonios sueltos en tiempos de la República, llevó a casi todos a silenciar el problema y a no realizar un ataque directo contra la Iglesia en este terreno. Todo parecía hacer pensar que la Iglesia y la sociedad entera estaban concordes y convencidas de que la presencia y acción de aquélla en el campo de la enseñanza eran un limpio, inequívoco y perdurable servicio a todo el país.

La desaparición de Franco ha desencadenado un proceso de reflexión y de análisis de todos los elementos que de manera directa o indirecta colaboraron a los cuarenta años de franquismo; con ello un proceso de distanciamiento respecto de esos decenios y de sus elementos constituyentes, de afirmación de posturas nuevas, de esclarecimiento de determinados hechos y de aportación de estadísticas silenciadas hasta ahora. Todo ello se convierte, primero, en un cuestionamiento, y finalmente, en un acoso para la Iglesia. No hacemos aquí una crítica de su conexión con el régimen de Franco, de su legitimidad teórica o de su viabilidad histórica. Simplemente hacemos notar que nada tiene de extraño que al acabarse la era de Franco y al entrar en crisis muchos de sus elementos, esa crítica salpique a la Iglesia que de hecho ha estado muy cercana, cuando no identificada con él. Aceptar los hechos y aceptar la crítica, aun cuando luego se la someta a una ulterior revisión, es un presupuesto para enfocar objetivamente las metas y caminos para la nueva etapa de la Iglesia en España.

3. Autocrítica nacida de los propios sectores de la Iglesia implicados en instituciones docentes propias

A pesar del enorme influjo en muchos sectores de la población, de la transmisión de la fe a cientos de miles de alumnos y de la repercusión pública de las opciones religiosas, parece que la acción de la Iglesia en ese campo, por la forma en que se ha realizado a veces; por los frutos de fe que ha logrado si tenemos en cuenta los miles de personas dedicadas; por el marco político no democrático y centralista en que se ha llevado a cabo (que al no aceptar a los grupos intermedios como gestores remunerados de un servicio público, no financiando toda la enseñanza, obligó de hecho a la Iglesia a vivir dedicada a quienes podían pagar y finalmente a sobrevivir mediante el vejatorio sistema de subvenciones); por la simultánea exclusión de otros grupos ideológicos; por los sujetos, es decir, las clases sociales que de hecho se beneficiaron de esas instituciones de la Iglesia; por estas razones y otras menores esa presencia de la Iglesia comenzó en un primer momento a ser sentida como ambigua; en un segundo momento, como históricamente inviable, y ya al final, como teóricamente ilegítima, si no cambia de raíz sus presupuestos y su encuadramiento en la vida social y política del país.

Muchos consideran que la Iglesia se ha servido en exceso de la educación como trampolín de su influencia en los grupos del poder; que ha dejado la ciencia y el poder en las manos de los poderosos que ya lo tenían; que ha influenciado ideológicamente por ese cauce al país; y que bajo capa de libertad de elección de los padres se han afirmado los derechos reales de los que

ya los poseían sin percatarse de la marginación, incapacidad y subdesarrollo del resto. Fue una tragedia el que una actitud centralista o malevolente anulase los proyectos de creación de filiales, que fueron una ocasión espléndida para dar cauce a la vitalidad de tantos grupos que se situaron en los barrios pobres, en las zonas subdesarrolladas y en las rurales alejadas de centros de la población.

A quienes hacen esta crítica desde dentro les duele profundamente el que otros grupos hayan podido levantar la bandera de la socialización de la enseñanza y hayan denostado a la Iglesia como su gran enemigo en este orden. Se preguntan qué sentido tiene el que los religiosos de la enseñanza aparezcan bajo la titulación de «empresarios», cual si fuera un negocio, convirtiéndose con ello en blanco de todos los ataques, cuando muchos de esos religiosos tienen que suplir con su esfuerzo y su renuncia económica lo que se debe pagar al personal administrativo y docente secolar. Y no menos se preguntan qué presencia y decisión ha ido teniendo el episcopado en todas las directrices que se tomaron en este campo, incluida la decisión de convertirse en «sindicato de la enseñanza».

En situaciones psicológicas límite llegaron a pensar que seguir en las instituciones, tal como habían perdurado hasta ahora, era ponerse en contradicción con elementos esenciales de su vocación religiosa, que aproximadamente podríamos centrar en el triple objetivo: «Servir a los pobres —anunciándoles a través de todas las enseñanzas y de la iniciación explícita religiosa, el Evangelio como mensaje de salvación y de libertad para todos—, y de esta forma realizar su proyecto humano, cumpliendo un servicio de ciudadanía y ganándose un respeto de la sociedad en que tal servicio se realiza.»

Constataban que el logro de estos tres objetivos, si teóricamente era posible, de hecho en gran número de casos no se daba, y ello independientemente de la intención de los propios superiores, ya que era el marco jurídico-social el que les iba poniendo en choque con su propia vocación.

a) Creen no haber servido a los pobres, sino a los ricos, puesto que de hecho el gran porcentaje de alumnos de los colegios provenía de clases medias y altas, y si es verdad que se hacían esfuerzos enormes por integrar mediante becas o mediante dispensa de cuotas a alumnos provenientes de otras capas sociales, esa presencia no siempre iba envuelta en la necesaria dignidad propia de toda persona. No obstante, aquí es necesario matizar, ya que junto a estos «colegios de la Iglesia» ha existido otra serie de instituciones de esa misma Iglesia que de hecho han sido el único cauce institucional amplio y eficaz a través del cual se han integrado a la cultura el mundo rural, el mundo suburbano y el proletariado en general. Sería necesario igualmente recalcar la presencia de la Iglesia en la formación profesional, en la cual ha estado presente de manera muy eficaz con anterioridad a la acción del Estado en los últimos años.

b) Creen que el fruto de fe resultante de esa presencia masiva no ha sido equivalente al fruto que se hubiera logrado si se hubiesen dedicado a una educación explícita de la fe en otros marcos, escolares y extraescolares, como pudieran haber sido organizaciones de acción católica, acciones parroquiales, creación de catecumenados y de escuelas catequéticas, animación de grupos de concienciación social. Por otro lado, la realidad concreta de los

colegios les despertaba una serie de interrogantes. ¿Por qué se envían los hijos a tales colegios: porque ofrecen una enseñanza mejor técnicamente considerada, porque dan a los padres tranquilidad de conciencia al saber que sus hijos están siempre protegidos, porque allí encuentran una buena educación en la fe, o porque constituyen una manera indirecta de afirmación, segregación y futuro encauzamiento social?

c) Creen que en tales instituciones no se ha tenido una conciencia suficientemente lúcida y sensible a las exigencias profundas del Evangelio como mensaje de libertad. Sufren al pensar que casi todos los cargos políticos, profesionales, técnicos y administrativos de los últimos años se hayan formado en colegios religiosos. Y sufren al pensar que de esos grupos apenas haya venido algún cuestionamiento crítico de los aspectos del Régimen que no parecían fácilmente conciliables con las exigencias cristianas, y que finalmente, cuando tales hombres se han distanciado de la situación política establecida, se hayan sentido necesitados a distanciarse también de la Iglesia. ¿No es verdad que la oposición ha surgido casi siempre de grupos políticos, motivados por otras premisas éticas o ideológicas, y que los grupos cristianos que se han adherido a ella pensaban que oposición al régimen de Franco significaba oposición a la Iglesia y abandono de la fe?

A su vez, por el lado contrario, constatan que quienes están en el poder acusan a la Iglesia de un distanciamiento ilegítimo, de un abandono táctico; es decir, de una desolidarización oportunista, hecho que después de haber andado juntos tan largo camino son considerados poco menos que una traición.

Finalmente, se sufre por una especie de deshonoración pública en determinados sectores que acusan y perdonan la vida: humillación que no pocas veces proviene de aquellos a quienes formamos, que se aprovecharon de nuestro esfuerzo gratuitamente ofrecido y que ahora desde el poder o la riqueza miran compasivamente las vidas gastadas por amor de Dios, sirviéndoles a ellos. Pero hay todavía otra más dura, por más burda, humillación: los religiosos dedicados a la enseñanza son acusados de negociantes como si fueran opuestos a la socialización, considerados como empresas de intereses financieros, que se defienden furiosamente ante un posible cambio. Porque lo que ya nadie acepta es un sistema en que se atiende a los ricos y luego también se dé limosna a los pobres. Eso no es ni humanamente legítimo ni cristianamente legítimo. Y a la luz de esto se preguntan: ¿Tiene sentido el haber creado instituciones que fundamentalmente se han dedicado a educar a burgueses que casados con burguesas van a engendrar hijos a su imagen y semejanza y seguirán luchando para que la burguesía siga en el poder, sin que se llegue a una real situación nueva, que no degenera diferencias e injusticias?

¿No es comprensible que ante una situación así sea para muchos psicológicamente necesaria una aclaración radical del problema de la enseñanza y la búsqueda de un lugar nuevo en ella, y se postule una nueva forma de sociedad que haga posible la cultura a todos, y que no instaure ya desde el primer banco de la escuela los primeros gérmenes de la diferenciación y del enfriamiento de clases?

4. Interrogante final

Resultado de la situación anteriormente descrita es un cierto desconcierto, una desconfianza y duda generalizadas: ¿cómo seguir en una tarea pública, manteniendo unas formas y esquemas que nos crean serias dudas respecto de si a través de ellas se vive realmente un servicio de real testimonio y amor a los más pobres, y que cuesta a la vez un cierto vilipendio a nivel de conciencia pública? ¿Lo que está aquí a debate es el Evangelio mismo en sus valores esenciales, que podría exigir de nosotros asumir esa dureza e incluso el martirio en sus múltiples formas o es un medio históricamente determinado para realizarle en una sociedad y por eso sustituible por otros medios más adaptados a las nuevas situaciones históricas? Y si es esto último, ¿se puede decir que en la España de 1976 la presencia masiva de la Iglesia en la enseñanza, mediante colegios propios subvencionados por el Estado, sea el medio ideal para transmitir la fe, o sería más bien una posible entre muchas? ¿Y en el segundo caso no sería aconsejable buscar otras formas de presencia que logren los mismos fines y que no encuentren tales y tantas dificultades?

Al final de estas reflexiones, que hechas dolorosamente por muchas personas afectadas les ha llevado a unas a la secularización, a otras a un choque con las autoridades de los grupos a los que pertenecen, y a otras, finalmente, a un exilio interno, parece imponerse la convicción, si no teóricamente necesaria, sí al menos necesaria en el orden histórico y psicológico: prolongar esta situación significaría una autoaniquilación a nivel de las personas protagonistas de la enseñanza; querer defenderla ponerse en contradicción con lo que el Evangelio es, defendiendo intereses de determinados grupos, que quizá sean legítimos, pero a los que la Iglesia en cuanto tal no pueden ofrecer una defensa, ni ellos reclamarla. El costo real de la enseñanza, por un lado, que obligaría a poner cuotas elevadísimas y la implícita convicción por parte de la mayoría de los españoles de que la educación debe ser gratuita, llevará la doble consecuencia: recluirmos en las capas privilegiadas de la sociedad, manteniendo unas instituciones que chocan primero contra nuestra propia vocación y, segundo, contra toda la opinión pública que a partir de la Ley General de Educación exige enseñanza gratuita.

Es verdad que la raíz última del problema es de carácter social-político. Pero como no es tarea de la Iglesia el crear una política, quiere decir que si de hecho ella no se reorienta a la luz de las situaciones realmente reales, y no de las ideales fingidas por el miedo o por la culpa, o bien hace psicológicamente necesario a sus miembros el entregarse con armas y collares a la acción política, para instaurar una sociedad nueva en la que sean posibles tales servicios y tal testimonio evangélicos, o bien, prolongará la situación presente, que terminaría por el desangre o la desilusión. Es una grave responsabilidad de los obispos españoles el asumir con valor la situación, el tomar posturas claras a tiempo, el ofrecer criterios para la actuación pastoral y el evitar que cunda definitivamente el desaliento, la huida desilusionada y amargada a obras y posiciones que serían un nuevo callejón sin salida. Sería gravísimo que, abandonados a la iniciativa individual, tuvieran que resolver cada uno de los grupos religiosos un problema que les desborda, si los obispos no son capaces de abordarlo a nivel nacional de una forma definitiva; ellos que para bien o para

mal son también responsables de la trayectoria que este problema ha tenido hasta el presente y cuyas consecuencias hemos insinuado anteriormente. Lamentable a su vez que por falta de perspicacia, por un lado, o de malevolencia, por otro, se fueran teniendo que asfixiar centenares de pequeñas obras, de esfuerzos humildes, de empresas ejemplares que en tantos rincones pobres y en zonas alejadas de las grandes urbes han llevado a cabo religiosas y religiosos durante largos años de cercanísimo servicio a las clases pobres. ¡Terrible país España, donde cada programa parece exigir la eliminación de todo lo anterior, como el presupuesto de su afirmación propia!

En esta perspectiva escribimos estas líneas: ayudar a la reflexión cuando aún es tiempo, colaborar a que las instituciones docentes de la Iglesia encuentren un camino de real servicio al país en una forma que sea verdadera expresión del Evangelio que anuncian.

III. NUESTRA ALTERNATIVA: CRITERIOS, CONTENIDOS, CAUCES

1. Criterios teológicos para una reorientación

Ante cualquier situación histórica, que inmuta los contenidos tradicionales de su conciencia o los métodos concretos de su acción en el mundo, la Iglesia ha de reorientarse no reactiva o agresivamente frente a hechos o personas, sino a la luz de lo que es su origen normativo, su identidad constituyente, su función propia y específica en el mundo: Jesús de Nazareth (sus palabras, su acción, sus testigos apostólicos, su destino consumado en la muerte y en la resurrección) y el Espíritu Santo (su acción permanente en el corazón de los fieles cristianos y de otros fieles no cristianos, que nos va recordando y actualizando la palabra de Aquél, haciendo así completa la verdad en el tiempo). Esos son los dos puntos de mira, los dos polos de tensión eclesial; el primero es lo que podríamos llamar coordenada constitucional de enclave y arraigo ideológico en el sentido noble del término, y el segundo es la coordenada utópica, que hace que la unidad de Jesús sea no un límite a la historia, sino una fuente de perenne novedad. Por consiguiente, la referencia simultánea a una y otra coordenada constituyentes le son esenciales a la Iglesia y tienen primacía respecto de cualquier situación, palabra o poder, que podrán ser ocasión o invitación para la Iglesia, pero nunca criterio de sentido último y de definitiva orientación.

La misión de la Iglesia para la que está autorizada por Jesús y cualificada en sus miembros por el Espíritu es el **anuncio fiel del Evangelio como palabra de verdad, palabra de libertad y promesa de redención total**, es decir, como salvación que nos es dada por Dios como gracia y que una vez recibida se constituye en imperativo de hacimiento, es decir, de creación de gracia para el prójimo, en la esperanza de encontrarse al final con el Misterio de lo real como reconciliación, si es que el hombre ha vivido reconciliado y reconciliador con sus hermanos en el mundo. Para cumplir esta misión, que presupone y acepta otros servicios a lo humano como condición de la plenitud a la que Dios nos convoca: para eso Cristo la ha dotado de una estructura, con cuya

ayuda y ejercicio cumplirá indefectiblemente tal misión hasta el final, y que consiste en hacer imposible a los hombres el olvido y necesario el recurso de Cristo, mediante la rememoración que ella hace de El, y mediante el amor con que vive frente a El y desde El frente a los hombres. Esa estructura abarca los hechos históricos fundamentales, la palabra de los orígenes, los signos originales de Jesús y originantes de comunidad con El y de los creyentes entre sí, los testigos autorizados y cualificados por Jesús para ser sus intérpretes, es decir, para hablar de su Padre y por la imposición de las manos conferir su Espíritu. Esta estructura de la Iglesia se ordena al cumplimiento de aquella misión. Es por consiguiente la misión reinterrogada en cada época y a la luz de ella reinterpretada la que nos ha de dar los criterios para elegir las mediaciones históricamente válidas, para desechar unas y para recrear otras, para determinar cuáles son absolutamente necesarias y cuáles son mero resultado de una determinada cultura periclitada.

2. La referencia a la historia actual como criterio inmediato

La encarnación histórica de la Iglesia, con esa estructura que acabamos de describir sumariamente, permite muchas variantes institucionales, y el cumplimiento de esa misión exige mirar a los destinatarios, ya que su palabra ha de sonar como buena nueva de salvación para ellos. Esta referencia al destinatario —que nunca es sólo individual y ahistórica, sino social y encarnada en una cultura, en una situación económico-social y en un régimen político— es la que nos da los criterios para elaborar las mediaciones o formas especialmente intensas de su presencia y programar acciones cultivadas por especial interés por la Iglesia en orden a significar el Evangelio como verdad, valor y salvación a través de todos los valores a los que la Iglesia da primacía en la acción de sus miembros y a través de las instituciones que crea en la sociedad.

Ha sido esta referencia a la historia concreta, a las carencias, necesidades y esperanzas primordiales de los hombres, asumidas en un permanente discernimiento crítico, lo que ha determinado siempre la elección por parte de la Iglesia de unas u otras mediaciones históricas, como expresivas del Evangelio en cuanto buena nueva de salvación. La historicidad de la existencia humana vista en el nivel teórico (planos o valores desde los que se comprende y asume el hombre en cada momento histórico) y vista en el nivel práctico (situación en que, de hecho, se encuentra) ha dado los criterios para determinar en cada época las mediaciones que se consideraban más eficaces, y a las que, por consiguiente, era necesario conferir primacía.

3. La primacía conferida por la Iglesia a la mediación enseñanza-colegio

Asumida esta referencia a la historia, la Iglesia, a partir ya del siglo XVI y sobre todo del siglo XIX, ha dado primacía a la mediación intelectual de la fe y privilegió su presencia en los medios educativos, como antes había privilegiado su acción en la beneficencia. Esta primacía se concretó en la dedicación de un elevado número de sus miembros al cultivo explícito de esta

tarea: el 80 por 100 del personal dedicado a tiempo pleno al servicio del Evangelio realiza esa entrega enseñando. A su vez, dentro de la enseñanza, se privilegió un marco concreto: el colegio. La aparición de otros marcos educativos y de otras mediaciones como más significantes: por ejemplo, la mediación social-política; de otras estructuras educativas: la formación profesional (que supone la redención del trabajo manual como igualmente digno y el rechazo del intelectualismo idealista de la cultura, con la consiguiente depreciación esclavizadora de los trabajos manuales); la educación para el ocio; la educación de subnormales; la aparición de otras maneras nuevas de estructurar la sociedad (socialización de los bienes fundamentales, exclusión de monopolios ideológicos), todo ello ha quebrado el esquema fácil y unívoco de la presencia docente en los colegios y ha forzado a la Iglesia a revisar esa presencia, constatando a la vez sus ausencias en otros campos.

4. El imperativo nuevo y sus contenidos

Si la Iglesia no quiere encajonarse o incluso ponerse en contradicción con la amplitud de su misión: ser signo de libertad para todos, y en especial para quienes no tienen libertad; si no quiere quebrar la confianza de muchos de sus miembros y, sobre todo, si está dispuesta a abrir cauces a la inmensa vitalidad, generosidad y dinamismo educativo de su personal docente; si no quiere aparecer como una fuerza ideológica o un poder financieramente interesado: debe **ampliar** sustancialmente el campo de su presencia en marcos educativos, sin recluirse en la enseñanza que se ordena a la consecución de un título; debe **ir dejando** con elegancia y humildad, en fases sucesivas y programadas, aquellas instituciones docentes propias que, por la concreta evolución social-política del país, de hecho, no pueden servir a los realmente necesitados; debe **resitu**ar su personal en aquellos campos de acción educadora, de servicio humano y de anuncio explícito de Evangelio donde sus personas se sientan estar realmente evangelizando y promocionando, donde los destinatarios puedan acoger o rechazar el Evangelio como lo que realmente es y nada más, y donde la sociedad en general o grupos humanos concretos no puedan con razón decir que la Iglesia, en cuanto tal, entra en competencia ilegítima o se constituye en una alternativa de intereses respecto de sus situaciones profesionales.

Se trata, por tanto, de redescubrir la propia misión evangelizadora, de percatarse de la situación histórica en que debe ejercerse y de elegir aquellas mediaciones que aparezcan connaturales con el Evangelio y connaturales con esas situaciones históricas realísticamente analizadas. Todo ello nos lleva a postular no una retirada humillante, sino la búsqueda de lugares de evangélica presencia, la reinserción o trasvase a otras tareas que nos hagan estar y sentirnos más cerca de lo que es la misión apostólica. Ello no es una triste gracia, sino una dolorosa gracia. Ella exige de nosotros una especie de desencarnación, es decir, de abandono de un tipo de humanidad eclesial que, de hecho, no es sentida como transparente al Evangelio, y la decidida voluntad de encontrar otra encarnación más auténtica en nuevas formas de servicio.

No se trata, por tanto, de abandonar el permanente intento de pensar la fe desde una cultura contemporánea; ni menos de retirarse con intención de crear un colapso de instituciones docentes, en un momento en que el Estado no

cuenta con las suficientes para llenar ese vacío, por lo que seríamos insustituibles y tendríamos que ser llamados de nuevo. La reflexión reconoce estos problemas, pero no les confiere la gravedad que confiere a los problemas anteriormente enumerados. La confrontación deberá seguirse haciendo por la Iglesia en cuanto tal y por cada uno de sus miembros. Es verdad que este distanciamiento institucional crearía un vacío; pero tal vacío, dolorosamente sentido por la sociedad en general y por cada uno de los padres de familia, es una ocasión histórica de eminente significación social y política para que se percaten de que son ellos los que deben afrontar, formular y resolver los problemas de la enseñanza, y no dejar que sean el Padre Estado y la Madre Iglesia los que les resuelvan qué instituciones son adecuadas para la enseñanza de sus hijos y para su correspondiente educación en la fe.

Este vacío es una manumisión que conscientemente hace la Iglesia para que la sociedad tome conciencia de lo que es tener que resolverse los problemas de la educación en unos marcos institucionales que respondan a su propia identidad como ciudadanos y como creyentes. La Iglesia ayudará, responderá, favorecerá, pero no puede ser el procurador general de los problemas educativos de la familia ni de la sociedad ante el Estado y, de hecho, éste era el papel que en parte estaba cumpliendo hasta ahora, haciendo un sacrificio doloroso y no reconocido como tal. El régimen anterior ha tenido una concepción centralista de la enseñanza, porque en realidad la sociedad española es centralista y autoritaria. En ese marco, la enseñanza privada ha tenido que ser necesariamente clasista y selectiva. En él, la Iglesia se ha visto condenada, por inconsciencia o por una buena voluntad no suficientemente ilustrada, a hacer lo contrario de lo que era su intención profunda. La Iglesia ha de proclamar los derechos primordiales de todos a la libertad de enseñanza, pero si la sociedad en cuanto tal no quiere buscar cauces reales para ella y a nivel de medios políticos, no reclama la concreción de esos derechos, la Iglesia, sin silenciar su voz, desistirá, sin embargo, de esa batalla, que la haría aparecer no como la servidora fiel de unos derechos humanos y de unas libertades cívicas de todos los españoles, sino como un interesado «empresario de la enseñanza», cuyas motivaciones últimas serían el lucro y el poder.

La Iglesia no puede seguir embarcada en la enseñanza privada mientras no cambien fundamentalmente los presupuestos teóricos y las condiciones concretas en las que se ha apoyado hasta ahora. Es un problema de fidelidad al Evangelio y de dignidad humana.

5. Propuestas concretas para el futuro: acciones posibles entretanto

Esto supuesto, ¿qué posibilidades concretas se ofrecen o qué responsabilidades se abren a la acción de la Iglesia española en un futuro inmediato? Más que sabiendo, sospechando, nos atrevemos a enumerar las siguientes tareas o metas:

a) **Concentración en lo que es acción evangelizadora y educadora de la fe en sentido explícito.** La Iglesia, como comunidad de fe, tiene que tener sus marcos propios donde los que libremente quieren oír el Evangelio puedan oírle, donde los que han recibido la fe puedan alimentarla, profundizarla, vivirla en

realizaciones concretas; instituciones donde la oferta no esté condicionada por ningún otro fin que haya de conseguir, sino que sea limpia y llanamente transmisión de fe. En este sentido, me sorprende la riqueza de instituciones que la Iglesia ha instaurado hacia afuera y la pobreza de aquellas en que cultiva su propia identidad. ¿O es que no tiene fe suficiente en sí misma? ¿O es que sus personas se afirman y acreditan públicamente desde otra identidad profesional distinta de la estrictamente apostólica? Una cosa es trabajar para poder anunciar el Evangelio con libertad y otra cosa es identificarse a sí mismo desde esos haceres seculares, silenciando la identidad evangelizadora. Es urgente volver a preguntarse por la estructura y organización de los catecumenados, de las células eclesiales en torno a la eucaristía, de las parroquias, de las asociaciones, de los grupos apostólicos, diferenciados por su acción profesional y por el lugar de inserción, de las comunidades de base, de las escuelas catequéticas y de evangelización, de las Facultades de teología.

Uno a veces tiene la sospecha de que la Iglesia parece saber muy bien qué y cómo hacer en determinados campos profesionales, pero que no sabe exactamente qué y cómo hacer con su fe, cómo educar a sus miembros y cómo elevar a síntesis la nueva conciencia histórica confrontada con el Evangelio. Y lo grave no sería ese no saber, sino sobre todo el no reconocer que ahí está su grave quehacer, el no intentarlo en toda su dureza, el aturdirse con otro tipo de acciones y con una fuga a la exterioridad, a la opinión pública fácil, es decir, al olvido de sí misma y, a la larga, a su depauperación radical.

b) **Distanciamiento progresivo pero eficaz** de aquellas instituciones docentes que ha poseído como propias, mientras que el marco jurídico-político actual por el régimen económico en que se deben fundar, es decir, la inevitable paga de cuotas elevadísimas y el consiguiente desclasamiento social, les siga condenando a aparecer como servidoras de las clases sociales imperantes y, de hecho, a recluirse en aquellos niveles sociales que pueden pagar dos veces la educación de sus hijos: mediante las contribuciones generales y mediante la paga del colegio.

c) **Aceptación de la gestión de otras instituciones docentes**, de aquellas cuyos responsables o dueños libremente se las confíen, para que en ellas se ofrezca una enseñanza total en conformidad con el pensamiento y con la fe de la Iglesia católica. En tal caso, no se es poseedor de un negocio, sino un profesional de la enseñanza en un centro que acepta como base los criterios fundamentales de la fe, y desde ella quiere orientar los demás saberes.

Habría que proveer, sin embargo, como condición esencial para la presencia de la Iglesia ahí, a que esa institución, por los contenidos que ofrece, por los métodos que se utilizan y por su significación histórica derivada del grupo que la funda, sea coherente con las exigencias fundamentales del Evangelio. Si no se cumplen estas condiciones se está de nuevo ante una gravísima tentación: servir nuevamente a los grupos de poder, colaborando a incrementar las diferencias sociales y económicas del país. En este sentido, tienen absoluta preferencia los grupos marginados, las situaciones humanas, locales o profesionales de subdesarrollo y de pobreza, que quizá sólo con esta ayuda, de la Iglesia o de una institución similar, puedan llegar a tomar conciencia de su marginación y de su pobreza y, consiguientemente, salir de ella.

d) **Crear instituciones docentes por razones de subsidiaridad** con respecto

a aquellos que jurídicamente podrían crearlas, pero que, de hecho, no pueden: colegios populares, escuelas de barrio, colegios rurales, enseñanza profesional, residencias y centros de formación; es decir, allí donde el grado de subdesarrollo o de falta de conciencia cívica o de marginación política no permita a los interesados el ejercicio de todos sus derechos frente a una sociedad y frente a un Estado que no hagan una real distribución de las riquezas-base o que no promuevan una real socialización de los bienes que nos son comunes a todos los ciudadanos.

e) **Reclamación pública de una sociedad democráticamente configurada** y de un Estado que no se considere dueño y señor absoluto de las instituciones públicas, sino más bien el gerente de la «res pública» y garantía de los propósitos del pueblo, que dé cauce a sus dinamismos, anime sus iniciativas y facilite su voluntad de darse a sí mismo una identidad histórica, mediante la creación de instituciones culturales y promoción de actividades científicas.

Un Estado así concebido no podrá silenciar los grupos humanos que constituyen la sociedad, ni reclamará cumplir por sí solo la función docente, monística y dictatorialmente unificada, sino que, manteniendo las exigencias fundamentales iguales para todos y derivadas del nivel histórico que ha alcanzado la conciencia humana, integrará a esos grupos y los aceptará para que lleven con él adelante la tarea de la enseñanza, ofreciendo así al país una rica variedad de proyectos humanos para que la libertad del individuo se pueda ejercer ante las posibilidades múltiples que se le proponen, y no ante el único imperativo que se le impone.

En este marco, el Estado, con los recursos allegados a tal fin de las contribuciones del pueblo, debería financiar todas aquellas instituciones que cumplan la función docente, garantizando mediante los correspondientes y eficaces controles la seriedad, tanto de los métodos como de los contenidos. El, a su vez, **asumirá con su especial poder la defensa y promoción privilegiada de los sectores y grupos que en la concurrencia social tuvieran menos posibilidades y oportunidades para afirmarse a sí mismos.** En esta perspectiva, y como un grupo más en la sociedad española, la Iglesia podría crear instituciones docentes propias. A través de ella debería intentar, como meta primordial, operar una integración entre fe y cultura en los diversos niveles desde el escolar hasta el universitario. Esto no significa, sin embargo, que tales instituciones vayan a ser privilegiadas por la propia Iglesia, en tal medida que invite a todos los creyentes a integrarse en ellas. La Iglesia ha de estar presente en el mundo por sus instituciones, pero no menos por su fe, explícitamente anunciada en acciones litúrgicas y testimoniales, y no en último lugar por medio de la acción pública de cada creyente, en este caso, dentro de las instituciones creadas por el Estado o por otros grupos, también desde el nivel escolar hasta el nivel universitario.

f) **Preparación de muchos hombres y mujeres que estén dispuestos y sean capaces de enseñar la religión en los diversos marcos escolares**, en un momento histórico en que, aceptada la libertad religiosa, será legítimo que esos marcos escolares se ofrezcan para la enseñanza de la religión a aquellos alumnos que cuyos padres lo deseen, o ellos a partir de determinada edad. Lo que en principio ya no será posible es unir la profesión de docente en enseñanza primaria, secundaria o universitaria, con la enseñanza de la religión, como era el caso hasta ahora con los maestros en todas las escuelas del país. ¿Quién enseñará

en adelante el catecismo a la altura religioso-cultural de nuestro tiempo en todos los centros de enseñanza general básica del país? Esa es la real alternativa a la Iglesia española: ¿Está su personal cualificado teológicamente, con la necesaria información cultural y sensibilidad social como para llevar eficazmente a cabo la enseñanza religiosa, tal y como hoy es exigida en el doble plano: técnico-informativo de la escuela y religioso-formativo de la catequesis?

Estos seis cauces concretos para una acción en el futuro me parecen responder a una Iglesia consciente de sí misma y de su misión específica frente a otras instituciones y grupos humanos de la sociedad; consciente y respetuosa también de la autonomía del Estado. Conciencia que se debe unir a una grande y confiada libertad para adentrarse en ese futuro nuevo. Supuesto: todo lo anterior se debería ahora proponer, con tanto realismo como imaginación, fórmulas concretas para realizar esta descentralización democrática de la enseñanza.

IV. CONSECUENCIAS DE ESTA ALTERNATIVA PARA LA IGLESIA Y LA SOCIEDAD

1. Presupuestos de este proyecto utópico

Este proyecto utópico presupone o exige para una realización eficaz y esperanzada a un tiempo lo siguiente:

a) Un inventario analítico de las situaciones institucionales y del personal de Iglesia que de hecho se encuentra dedicado a la enseñanza, de los lugares y modalidades en que ésta se lleva a cabo y finalmente de la posibilidad psicológica, intelectual y moral de trasvase o reinserción de esas personas en un nuevo tipo de acción pastoral. Junto al inventario habría que pensar las instituciones y los métodos que posibilitasen las adaptaciones y nuevas inserciones. Lo que en ningún caso es tolerable dejarlo a la desesperada solución individual donde cada cual, nerviosa y resentidamente, tenga que buscarse un hueco para pervivir, puesto que esto terminaría en mil tragedias personales y sobre todo en el general abandono de la alegría y finalmente de la tarea apostólica. Se trata, por tanto, de una necesaria coordinación general entre el episcopado y las autoridades mayores de los grupos afectados, a fin de que esta nueva situación en lugar de ser ocasión de un desangre para la Iglesia se convierta de hecho en la búsqueda y apertura de nuevos cauces de presencia apostólica.

b) Un nuevo modelo de acción pastoral en la Iglesia que integre en la acción apostólica a los grupos menores, que lleve a cabo la acción catecumenal y catequética a través de seglares, que integre plenamente a la mujer en la acción pastoral, ocupándola a tiempo pleno cuando ello sea posible, es decir, a responsabilidad y paga plenas igual que a los hombres.

c) Una nueva manera de concebir las libertades en nuestra sociedad, de afirmar la libertad religiosa y del cultivo de lo humano que esos grupos se quieran dar desde la fe, y la manera de hacerlo públicamente en la sociedad. Es decir, la integración del pluralismo en la construcción de nuestra sociedad.

d) Un proyecto de sociedad democrática donde las llamadas «minorías

cognitivas» no sean consideradas como fermentos peligrosos, sino como el fundamento de una sociedad que se conciba a sí misma con alguna dignidad y con alguna trascendencia sobre sus productos y sobre sus haberes, es decir, como algo más que una mera aglomeración de sujetos, determinada por la técnica y las calculadoras. Quien predica el fin de las ideologías no hace otra cosa que procurar dejar limpio el terreno para imponer libremente la suya a los demás.

e) Una sociedad sobre todo en la que se acometa la siempre proclamada y todavía no realizada reforma fiscal. Sólo ésta hará posible la superación de ciertas situaciones y sobre todo el que la enseñanza con todo lo que ella implica (personal docente, instituciones, medios pedagógicos, transportes) llegue a ser realmente gratuita.

f) Una Iglesia con instituciones de educación permanente en la fe, donde los grupos eclesiales rehagan y recreen permanentemente su identidad, iluminen su misión y confronten sus proyectos históricos de lo humano, donde se actualicen sus métodos pedagógicos, donde disciplinen las sucesivas formas de obligada encarnación y obligada desencarnación, realizando a tiempo una y otra.

g) Una Iglesia que ha abordado con realismo y valentía el problema de su situación económica: bases de sustentación propias y verdaderas, relación con los poderes públicos, con los otros grupos humanos y dependencias posibles o imposibles respecto de ellos.

2. Relación con otros proyectos posibles

Este proyecto confiere plusvalía absoluta a un valor evangélico y por consiguiente a un imperativo eclesial: el anuncio creíble, es decir, cristiano en sus contenidos y en sus métodos, del Evangelio por parte de la Iglesia, porque mediaciones y contenidos se corresponden y codeterminan. Este proyecto no niega de antemano legitimidad a cualquier otro proyecto que afirmando este valor (un Evangelio que aparezca como no ideologizado ni caucionante de ninguna situación privilegiada, sino realmente liberador) organice los esfuerzos para recuperar y servir explícitamente a otros valores que quizá no aparecen suficientemente acentuados aquí: derechos de los grupos humanos ideológicamente diferenciados, libertad de los poderes para elegir los centros de formación de sus hijos, colaboración de la Iglesia con otros grupos, unión de los cristianos entre sí para multiplicar los esfuerzos orientados en el mismo sentido, presencia de los cristianos aisladamente en las instituciones del Estado. Todo esto es legítimo, pero la Iglesia tiene que permanecer muy lúcida para saber cuál es la función específica que ella, en cualquiera de esas formas aleatorias, todas ellas tienen que cumplir, y permanecer muy alerta para que ninguna de ellas torna su mensaje ambiguo o sospechoso. Y como esto, de hecho, es inevitable, quiere decir que una revisión permanente de sus instituciones y de sus métodos, es algo normal y obligado.

3. El necesario distanciamiento del Estado y otras distancias no menos necesarias

La necesidad concreta en España de mostrar que la Iglesia es una institución de libertad y no de opresión, de servicio y no de intereses, de específica naturaleza religiosa y no de servicio ideológico a otras instituciones o de apoyo a clases sociales que de hecho ya están apoyadas; todo ello hace hoy prácticamente necesaria una distancia respecto del Estado, cualquiera que sean las formas que él y su Gobierno tomen, una renuncia a instituciones rentables de poder, un distanciamiento de acciones profesionales, para poder afirmar en explicitud la acción apostólica en función de la fe como única y total razón de ser de la Iglesia. Esta fase de distanciamiento y demudación, por más dura y humillante que parezca, es la condición necesaria para recuperar su evangélica verdad y no puede acortarse o acelerarse por dolorosa que ella sea.

4. La autocrítica como condición de la crítica frente al prójimo

Este proyecto, que nace de un análisis de fines y motivaciones eclesiales, no es una concesión oportunista al socaire de otros proyectos similares. La confrontación con los problemas aludidos nos parece condición indispensable para una legítima crítica de esos proyectos que asumen lúcidamente enormes y urgentes problemas, englobándolos en esquemas de naturaleza ideológica perfectamente definibles. La autocrítica lúcida y sincera es el presupuesto indispensable para una crítica del prójimo, que ha de nacer de una libertad no comprometida por situaciones de culpabilidad o inferioridad.

V. RELECTURA CRÍTICA DE OTRA ALTERNATIVA

1. Apreciación general

Recientemente ha aparecido un proyecto, ya de todos conocido, para la reestructuración de la enseñanza en España, que ha despertado un eco enorme y está a punto de convertirse en manzana de discordia entre los españoles, despertando fieras dormidas y soltando a la calle leones enjaulados. Sería una tragedia para España que no nos fuera concedido un real marco democrático donde se pudieran lidiar todas las batallas cívicas con la palabra y el voto, y no apelando a otras instancias de violencia y de sangre. Y a la vez sería una desgracia que no se clarificasen a tiempo por parte de las instancias responsables los diversos planos de valores que tienen los problemas, antes de que estén en la calle como manzanas de discordia. Enseñanza, divorcio, aborto..., etc. Todos los contenidos de una llamada «ética civil» van a comenzar a ser caballo de batalla, en este país que hasta ahora ha tenido, al menos en teoría, a la ética cristiana como el presupuesto de una ética general, de una conciencia cívica y de un comportamiento político.

Ante todo hay que afirmar que el documento aludido tiene la gran virtud de haber ofrecido un modelo coherente de enseñanza descentralizada. El juicio

que sobre él haya que hacer debe recaer ante todo sobre el modelo de sociedad hacia el que ese proyecto apunta o, mejor dicho, de la sociedad que, aceptada como ideal, genera o anticipa ese proyecto. El problema, por tanto, no es aislable de una concepción total de la sociedad, del Estado y de la significación de los diversos grupos humanos dentro de aquélla. Tal proyecto ha tenido la virtud de mostrar que la enseñanza es un tema político de primera magnitud, y que sólo quien tenga capacidad de presentar un proyecto político coherente para la totalidad de los problemas del país podrá abordar la enseñanza con alguna esperanza de resolverlo.

2. Aspectos positivos

El juicio sobre este documento es difícil, porque está escrito con una enorme sagacidad, opera con diversos planos y juega tanto con elementos claros de presente como con elementos no tan claros de futuro. Por ello alguien, con razón, ha dicho que hay que estar de acuerdo con el 90 por 100 de sus afirmaciones y al tiempo hacer una enmienda a la totalidad. Tiene el valor de haber enunciado con claridad las dificultades con que se debate la enseñanza en España, problemas que, acumulados o silenciados durante los últimos años, la están abocando a una auténtica agonía; haber enumerado los problemas personales y laborales, las condiciones económicas en que se encuentren muchísimos profesionales de la enseñanza, en especial los del sector privado, con lo cual manifiestamente sus soluciones serán bien venidas para todos ellos, ya que repercuten en su infraestructura económica; haber subrayado la ineficacia histórica y la falta de realismo de determinada legislación anterior —yo añadiría la discriminación y eliminación del acceso a la cultura que, por ejemplo, está significando para el mundo rural el tener que hacer en sus escuelas toda la E. G. B., quedando así incapacitados para la ulterior prosecución de estudios—; el clasismo que pese a todo ha seguido imperando, el carácter selectivo cuando no se han establecido previamente unas condiciones para que la selectividad no discrimine, y la no existente real igualdad de oportunidades ya desde el primer origen con la perduración de la situación económica dominante; haber mostrado cómo este problema exige para su solución objetiva y de fondo abordar otras situaciones políticas de más profunda raíz y largo alcance en un marco de libertades cívicas generales.

3. Aspectos problemáticos o menos claros

Junto a estos datos positivos hay otra serie de ellos, y sobre todo una concepción de fondo, sosteniéndolo todo que es sorprendente. Y uno no puede dejar de admirarse al constatar que la perspectiva que con ella se le abre a España, que sale de una dictadura, quede en la determinación política de la enseñanza tan cerca de aquello que intenta superar. Yo tengo la impresión de que nada se parece tanto al modelo que hemos vivido hasta ahora como la solución de fondo sustante a la alternativa, por más esfuerzos verbales que quieran hacer creer lo contrario. Más aún, se tiene la impresión de querer



recoger con el mismo espíritu la manzana madura caída del árbol del franquismo y, sin inmutarla, servir a otros fines totalmente distintos. De ahí el temor generalizado a que se esté nuevamente ante una instrumentalización política de la enseñanza como escala hacia el poder e instrumento del poder.

Impresiona constatar la poca importancia que se da al papel que los padres deben jugar en la determinación concreta de los contenidos, metas y métodos de la formación de sus hijos, y sobre todo en la elección del tipo de escuela que responda a su identidad personal; sorprendente el que apenas aparezcan los partidos políticos como expresión de unas libertades conjuntadas para afirmar y encarnar en la sociedad valores verdaderos y no sólo intereses retardatarios. Sorprende también que se proponga la hipotética superación de todas las ideologías —canción ésta que ya hemos oído muchas veces cantada desde lares diversos— y la supuesta tecnificación completa de la sociedad, como si ya no necesitásemos otra cosa que fórmulas científicas, por un lado, y, por el otro, productos de consumición, dejando así abandonado el real pensamiento personal y con ello la vía libre a toda dictadura. Extraña a la vez la reducción de las opciones plurales de sentido y la identificación del saber con la racionalidad científica; la anulación o silenciamiento de los grupos humanos diferenciados por sus opciones de sentido, y del dinamismo que en cuanto tales grupos pueden aportar a la sociedad.

El nervio del documento, en la perspectiva que a nosotros nos viene preocupando, es la noción de «nueva escuela pública», que se quiere contradistinguir frente a la clásica escuela estatal y escuela privada. Esta propuesta en sí misma es un logro positivo. El nervio de la cuestión, sin embargo, es la configuración interna de ella que se propone: el afirmado «pluralismo en la escuela», interpretado en un sentido que excluye explícitamente el «pluralismo de escuelas», con lo cual queda excluida la posibilidad de crear instituciones públicas que respondan a la identidad que los determinados grupos se quieran dar a sí mismos y a sus hijos en la escuela. Es verdad que en el texto queda abierta la posibilidad para crear tales escuelas privadas, con la condición de que se deben autofinanciar, lo cual supone que esa afirmación pública de sentido por parte de quienes las solicitan es rechazada, porque quedan condenadas a un ostracismo social y en confesión de los mismos redactores a la desaparición por asfixia.

Frente a una escuela así pensada los lectores han cobrado graves dudas, y si se tratase de un proyecto técnico y no de un problema político y por ello inevitablemente ideológico, no habrían tenido mayores sospechas. Es verdad que muchas de estas sospechas vienen de sectores que temen perder su situación privilegiada y se niegan a la real extensión y socialización de la cultura, apelando a unos derechos de los padres en la educación. Y sería un grave error de la Iglesia si se embarcase indiscriminadamente por esta vía, porque no se trata sólo de afirmar los derechos de quienes ya los disfrutaban, sino, sobre todo, de trabajar para que los descubran y disfruten quienes todavía no los poseen. Pero dicho esto último con toda claridad, hay que añadir nuevos aspectos. El hecho de que parezca existir una historia compleja en la redacción de la alternativa para hacer su texto aceptable a diversos partidos políticos; el que no se vea claro si ese pluralismo radical en el interior de la escuela deriva de motivos estrictamente educativos y pedagógicos, o bien son de naturaleza política; el

que personas cercanas a su elaboración manifiesten su deseo de una enseñanza totalmente laica, sin ningún margen en la escuela para una formación religiosa dada a aquellos que la pidan; el que un tipo de escuela así pluralmente entendida de hecho queda a merced de quien tenga en su mano el poder político general, y por tanto se convertiría en un instrumento de dominación ideológica: todos éstos son interrogantes abiertos ante el proyecto y hacen comprensibles algunas de las instancias y recelos que ha suscitado.

El documento a su vez es una maravilla de estilo: la dialéctica de los dobles planos es magistral, los primeros acusadamente democráticos y en el trasfondo, sin casi vislumbrarse, otros cuya naturaleza se desconoce, suscitando en muchos lectores una sospecha, que en un primer momento es mera distancia y, en un segundo, es un rechazo crítico, porque tienen el temor de que se les está tendiendo nuevamente una trampa hacia otra domesticación. Por ello, en orden a evitar que se hagan juicios de intenciones, a base de sospechas y temores fundados en la carencia de la real claridad sobre temas fundamentales, sería necesario que los autores de la referida alternativa respondieran con explicitud y brevedad a una serie de preguntas que no encontramos respondidas en el texto —digamos con benevolencia que nosotros no encontramos explícitamente respondidas, aun cuando para muchos sean manifiestas las intenciones que allí operan, por más subcutáneas que corran.

Las cuestiones para las que pedimos una respuesta clara y directa y que decidirán la suerte del documento, me parecen ser las siguientes: 1) Socialización-estatalización. 2) Monopolio educativo. 3) Neutralidad ideológica. 4) Sujetos concretos que determinan los contenidos históricos de esa enseñanza. 5) El pluralismo, ¿es una mera fase para el acceso al poder o es una estructura permanente de la sociedad y por ello de la escuela? 6) Este último, ¿es un pluralismo formal, impuesto en sus cauces y funcionamiento («pluralismo en la escuela») o es más bien la real expresión y pluriformación pública de la libertad de los ciudadanos que se eligen metas y métodos («pluralismo de escuelas»)?

Nos permitimos explicitar sólo una de estas preguntas: la **neutralidad ideológica**. El documento, ¿deja entender que una ciencia rigurosa y una racionalidad técnica conducen necesariamente a una sola comprensión última de la realidad y a un único modelo de sociedad? O más bien, ¿deja entender que la ciencia es sólo ciencia, que la enseñanza, por tanto, sólo debe transmitir contenidos objetivados y absolutamente desideologizados? Ambas respuestas nos parecen anverso y reverso de una única actitud que personalmente consideramos falsa. Primero porque ninguna ciencia da al hombre respuestas para sus preguntas últimas y personales; cuando lo hace esas respuestas científicas se han convertido en dogmas, y el dogma en política se llama dictadura. Y segundo, porque no existe una enseñanza ideológicamente neutral, ya que es inevitable transmitir sentido a la vez que hechos, interpretación a la vez que datos. Porque educar no es un mero transmitir saberes teóricos o proyectos sociales para dominar el mundo y ganar que comer, sino ante todo preparar con pautas de sentido para estar en el mundo con una capacidad de visión, respuesta y protagonismos humanos ante él, es decir, para ser señores de nuestra libertad y poder ordenarla hacia una finalidad personal. Y para eso no valen las respuestas científicas o técnicas: se necesitan respuestas humanas.

Los autores a su vez comprenderán que para el lector las respuestas más convincente no serían aquellas que fueran sólo palabras, sino las que vinieran acompañadas por hechos; es decir, por la referencia a otros países que en sus realizaciones políticas encarnen ya esos ideales (justicia, participación, libertad, pluralismo), derivados del modelo de sociedad que está sustante a dicha alternativa. Mientras esto no sea así, es decir, mientras las palabras no vengan acompañadas con hechos, lo que se pide a los españoles es un salto en el vacío o un acto de fe. Y se comprenderá que es una exigencia demasiado fuerte como para responder a ella sobre unos textos ambiguos y unos proyectos de futuro no clarificados.

4. La verdadera raíz de la discordia

Los defensores a ultranza de la «alternativa» se harían la batalla demasiado fácil si sólo quisieran ver en sus detractores grupos aferrados a privilegios o empeñados en mantener sus instituciones propias a base de subvenciones estatales para seguir afirmando determinadas líneas ideológicas o pedagógicas. Los detractores de la alternativa a su vez carecerían de sensibilidad histórica y de elemental sensatez si sólo quisieran ver en ella un proyecto de estatilización de la enseñanza con presupuestos marxistas. Lo que al filo de unos y otros constituye el problema de fondo es la verdadera socialización, concebida como resultado de un proyecto democrático global para el país, donde de hecho todos los españoles tengan real igualdad de oportunidades, donde los proyectos de sentido que el pueblo se da a sí mismo no se limiten a determinados hechos o formas políticas generales, sino que lleguen hasta los proyectos concretos en que se gesta y alimenta sentido para la vida humana en su referencia a la historia y en su abertura a la trascendencia; y en función de los cuales deberían ser pensadas las estructuras educativas, sin que ello signifique discriminación por razones ideológicas.

Una estructura escolar puede ser marco apto para la enseñanza de la religión a aquellos niños cuyos padres lo deseen y consideren ese saber como una manera válida de comprender lo humano y de orientarse en el mundo. ¿Desde dónde se establece si no el número de saberes que han de constituir un programa de bachillerato y quién ha dicho que la cristalografía y la mineralogía sean más humanizadoras que la información sobre la dimensión religiosa del hombre, su ejercicio y significación tanto para la historia humana en el pasado como para la historia individual en el presente? El que se deba crear un marco real de expresión de libertad para el ejercicio de sus derechos específicos para las minorías no significa el silenciamiento ni la marginación de los derechos de la mayoría, que se quiera dar a sí mismo una identidad pública desde unas instancias religiosas de sentido. ¿Con qué razón se podría afirmar que al elegir unas materias se siguen pautas racionales y científicas y al elegir otra se cede a criterios extracientíficos y sectarios? Es evidente que el estudio de un «universo de sentido», como es el hecho religioso, no puede imponerse a nadie; pero tampoco negarse a nadie que libremente lo pida; y la seriedad de esa historia, su importancia para el conocimiento de la evolución histórica de la humanidad y finalmente la posibilidad de sentido que ofrece a todo hombre,

legitiman el que una sociedad que se quiera a sí misma libre, justa y democrática, pueda ofrecer sus marcos escolares para que en ellos se realice ese estudio, si la mayoría de los padres de los alumnos, o ellos mismos a partir de determinada edad lo desean.

Por otro lado, la Iglesia, además de programar instituciones propias donde esa fe se transmite, eduque y viva comunitariamente en plan confesional, ha de manifestar la legitimidad teórica y la posibilidad práctica de una enseñanza de la religión en marcos públicos y en instituciones no confesionales, cuando ella sea pedida. Ello significa afirmar que el hecho religioso y la actitud religiosa poseen una real racionalidad y un real sentido que son generadores de historia, de cultura y futuro para la existencia humana; significa afirmar que esa racionalidad y sentido aceptan confrontarse con otros tipos de racionalidad derivados de otras maneras de conocer la realidad, tal como la investigan otras ciencias; significa afirmar que la religión así expuesta en la escuela pública acepta una verificación doble de sus afirmaciones ante la sociedad y ante la ciencia; una verificación negativa que podríamos sintetizar en la pregunta siguiente: «¿Qué resultados definitivamente logrados por la ciencia se oponen a afirmaciones nucleares de esa confesión de fe rectamente entendida?»; y sobre todo acepta una verificación global-comparativa, que de nuevo sintetizaríamos en otra pregunta: «¿Desde dónde reciben luz y respuesta radical los interrogantes primordiales de la existencia humana aquellos que afectan no a un problema o dos del vivir, sino al hecho mismo de la existencia, a su totalidad y a su futuro? La respuesta que la fe da a esas cuestiones, ¿no ofrece, por lo menos, tanto sentido como el que ofrecen las ciencias y las ideologías? Y consiguientemente al vérselas con tales respuestas, ¿no es un quehacer fundamentalmente legítimo?»

En una sociedad, con la composición histórica y con la determinación real que ofrece la española, sería una grave violencia negar a los interesados en ella un marco escolar, libremente elegido para la información y formación religiosa. Nadie diga que ello significa lesiones de derechos para otras personas, y que el Estado no puede crear escuelas diferenciadas para cada tres niños que tengan una cosmovisión teórica diferenciada. Allí donde el número de habitantes lo permita se podría responder a esta tarea con la diversidad de escuelas públicas. Y donde el número de habitantes no permita la diversificación —¡el siempre repetido caso de mi aldea de Gredos!— bastaría con que el marco escolar prevea un lugar donde esa oferta religiosa pueda ser hecha a quienes lo deseen por una persona que los padres y la comunidad religiosa respectiva provean.

A su vez, si la Iglesia se negase a aceptar también esta forma de presencia escolar en todos los niveles, significaría que no cree en la posibilidad de dar razón de su oferta en un marco intelectual público, sometiéndose al cuestionamiento que desde otras instancias puedan venirle y ofreciendo unas coordenadas que generen libertad, sentido y esperanza realmente humanizadoras. Dada la constitución de la sociedad, si la Iglesia no acepta la presencia en la escuela y prefiere el exilio a su propia interioridad comunitaria, ha optado por exilarse de los marcos reales de donde los hombres crecen, se afirman y se proyectan como seres con sentido en el mundo.

Entre las dos fronteras: un **monopolio estatal** y una **privatización de carácter**



clasista, hay mucho espacio de elección para los cristianos. Es precisamente en el terreno existente entre esos dos márgenes donde la enseñanza se convierte en una tarea concreta y en un proyecto técnico-político, porque ella se debe configurar como expresión de libertades personales conjugadas (padres, alumnos, educadores...) y como una función pública con explícita intención social (ordenación a todas las capas sociales, oferta real de iguales oportunidades, integración de todos los saberes y valores históricos, consiguiente pluralidad de controles...). Y es ahí donde la Iglesia tiene que ser absolutamente clara: rechazo explícito de las dos primeras soluciones, por un lado, y, por otro, libertad total para que los cristianos participen en la búsqueda y experiencia de otras múltiples soluciones posibles, una vez excluidas aquéllas.

Sería una tragedia que la Iglesia y sus grupos al apoyar y urgir la necesaria socialización de la enseñanza —y es necesario que esto se haga con toda claridad y publicidad para evitar eternos mal entendidos— apoyasen sin saberlo proyectos estatizadores o ideológicos, que a la larga son la negación de los proyectos humanos de existencia en libertad, y con ello la negación o imposibilización real de la Iglesia en cuanto tal Iglesia. Don Miguel de Unamuno concluía su carta a un líder socialista que asistía a un congreso sobre temas de enseñanza: «¡Y no olvide que con los hombres no se experimenta como se experimenta con conejos de indias!»

Sería una no menor tragedia, religiosa y política, el que en octubre se plantease sin mayores matices el dilema «enseñanza pública-enseñanza privada», y que la Iglesia al tener que defender el derecho primario de los cristianos a transmitir enseñanza religiosa, como concreción de un derecho humano previo: el poder darse a sí mismo una determinada identidad histórica, se viera obligada a apoyar y pedir la escuela privada, **si es que ella resultase ser el único lugar donde se pueden transmitir la fe en conexión con una formación humana general**, porque los programas o grupos políticos decidan por real gana que España tiene que tener una enseñanza laica, es decir, sin marco escolar abierto a la enseñanza de la religión para quienes libremente la deseen. Por ello, es urgente que, con anterioridad a ser presionada o incluso arrastrada de agrado o contra su voluntad por los diversos partidos políticos, interesados o en la mantención o en la conquista del poder, ella diga su palabra clara y completa a los creyentes españoles, y que puede ser a la vez comprendida rectamente por quienes quieren saber lo que piensa la Iglesia como fuerza religiosa e indirectamente como factor político.

Al final de esta reflexión sólo nos queda decir que en última instancia quien aporta los recursos económicos que hacen posible la enseñanza en el país tiene el deber y el derecho de determinar sus usos. Por ello, es el pueblo el que, mediante la manifestación pública de su voluntad, tiene que decidir estas cuestiones. Lo que en todo caso sería una tragedia es que no se deslindasen nitidamente los campos políticos, jurídicos y religiosos, que se invocasen momentos pasados de la historia de España, que se camuflasen bajo altisonantes palabras voluntades de aferramiento a determinadas formas de privilegios o que, por el contrario, se introdujesen mercancías con pseudónimo, revelándose luego su real y operativo nombre. En verdad nada más urgente que una situación democrática, donde todos nos podamos identificar con nuestros nombres

y con nuestros proyectos y donde las instituciones del país respondan a la voluntad de los ciudadanos.

Si esto no fuera posible seguiríamos debatiéndonos en la niebla, y lo que es peor, seríamos víctimas de los totalitarismos. Y en una dictadura poco importa el nombre del dictador; lo grave es que todos tienen que escribir al dictado de su real voz y de su real gana, es decir, como pobres esclavos. ¿Estará España condenada a no salir a tierra libre y no será posible concederle su manumisión histórica para que ella pueda configurar su destino, y que cada español encuentre en la forma de sociedad y de gobierno el reflejo de lo que él y los hombres, que son como él, piensan? Por ello, la primera exigencia para todo español es trabajar por una sociedad realmente democrática, como presupuesto para el planteamiento objetivo de esos problemas, y esta sociedad no existe mientras no se dé un real acceso o igual acceso a la cultura desde todos los estratos sociales —yo pienso ahora sobre todo en el inocente mundo rural—, como condición para el logro y ejercicio de todos los derechos cívicos, sin quedarse en la mera proclamación formal de ellos, que deja todas las cosas como de hecho están. Estas son las esperanzas y la meta a cuyo logro quiere colaborar también esta alternativa intraeclesial para la enseñanza.

LA ESCOLARIZACION EN LA ENSEÑANZA PREESCOLAR Y EN LA E.G.B.

Por Alfonso Pérez Peñasco

Departamento de Investigación Sociológica (D. I. S.)

Escolarizar es embarcar al niño en un proceso de socialización más o menos controlado. Es abrir el círculo familiar para ponerle en manos de unos adultos «especializados» que no son su familia, en compañía de otros niños que no son sus hermanos. Es someterlo a un aprendizaje de habilidades y conocimientos, de pautas de conducta y nuevos papeles sociales. En último término, es hacerle un ciudadano capaz de vivir en la comunidad social y un operario capacitado para colaborar en las tareas de producción y consumo de la sociedad en la que vive.

En las sociedades agrarias y preindustriales la educación de la gran masa se realizaba básicamente en la familia. En la era industrial, la necesidad de mano de obra cada vez más cualificada ha convertido a la enseñanza, de un lujo para privilegiados, en una obligación para todo ciudadano. Es un bien de consumo y una inversión rentable y necesaria tanto para las familias como para los Estados en la era tecnológica actual.

En una sociedad no igualitaria, sino estratificada en clases sociales, la institución educativa es un instrumento de conservación y reproducción de la estructura social con sus desigualdades, aunque para ciertos individuos en concreto sirva de escala de ascenso social.



La escolarización o no escolarización, la escolarización precoz o tardía, la buena o deficiente, la que termina en un éxito o en un fracaso, son piezas del engranaje selectivo que encamina a los ciudadanos a ocupar los puestos de dirigentes o de dirigidos dentro de la sociedad. Y esas situaciones están enormemente condicionadas por la situación socioeconómica de los alumnos.

Dentro de este marco de referencia es donde hay que situar las estadísticas que vamos a manejar a continuación. Si tratamos la enseñanza preescolar junto a la de la EGB es porque creemos que son inseparables. La preescolar prepara y condiciona fuertemente a la EGB. Esta realiza la criba de alumnos y predestina enormemente su futuro socioprofesional. Más que la enseñanza superior, la EGB es la que implanta una selectividad masiva y eficaz.

TABLA 1

ALUMNOS EN EDAD PREESCOLAR Y TASAS

INDICADORES		1969-70
POBLACION ESCOLARIZABLE	2 - 3 años	1.307.963
	4 - 5 años	1.269.084
	TOTAL	2.577.047
ALUMNOS DE PREESCOLAR	2 - 3 años	78.995
	4 - 5 años	680.153
	TOTAL	759.148
TASAS MEDIAS DE ESCOLARIZACION	2 - 3 años	6,03
	4 - 5 años	53,59
	TOTAL	29,46

FUENTE: Elaboraciones sobre datos no oficiales del MEC, 1976.



LA ESCOLARIZACION PREESCOLAR

La Ley General de Educación, en el artículo 13, establece el carácter voluntario de la enseñanza preescolar, que se divide en dos etapas, la del Jardín de Infancia (dos a tres años de edad) y la de la Escuela de Párvulos (cuatro a cinco años).

La ponencia sobre educación del III Plan de Desarrollo Económico y Social (1972-75) indica que el desarrollo de la enseñanza preescolar debe ser moderado y siempre subordinado al de la EGB. De ahí el que se haga más hincapié en la Escuela de Párvulos, por su proximidad a la EGB. Se propone como meta la tarea de escolarizar al 34,9 por 100 de los niños españoles de dos a cinco años (903.584) para 1975-76; el 11,53 por 100 de los de dos y tres

DE ESCOLARIZACION EN DIVERSOS AÑOS

1970-71	1971-72	1972-73	1973-74	1974-75
1.313.633	1.327.959	1.349.419	1.363.915	1.378.445
1.268.268	1.286.417	1.296.785	1.312.587	1.328.585
2.581.901	2.614.376	2.646.204	2.676.502	2.707.030
96.845	99.055	115.448	114.972	125.041
718.148	668.198	692.411	710.373	724.982
814.993	767.253	807.859	825.345	850.023
7,37	7,45	8,55	8,42	9,07
56,62	51,94	53,39	54,12	54,56
31,56	29,35	30,52	30,84	31,40

años (145.355), y el 57,09 por 100 de los de cuatro y cinco años (758.229).

Los motivos que hacen aconsejable una mayor escolarización, según el III Plan de Desarrollo, son:

- Zonas de pobreza y retraso.
- Trabajos de la mujer casada.
- Zonas de bilingüismo.

Una vez recordada la legislación y la planificación, pasemos a la realidad reflejada por las estadísticas.

Compararemos las tasas de escolarización desde el curso 1969-70, que fue el último antes de la Ley General de Educación, hasta el de 1974-75, que es el último disponible con datos definitivos.

Ante todo podemos apreciar que del curso de 1969-70 al de 1974-75 ha aumentado la tasa media global en un 1,94 por 100, tasa que se queda por debajo de la deseada por el III Plan de Desarrollo para 1975-76 en un 3,60 por 100.

La tasa de dos a tres años es la que ha experimentado un crecimiento relativo más fuerte, aunque en números absolutos el grupo de cuatro a cinco años es el que ha experimentado un aumento más considerable. Ambos se quedan por debajo de la tasa deseada por el III Plan de Desarrollo para el curso 1975-76 y es previsible que en dicho curso tampoco se haya cubierto la meta, teniendo en cuenta la tendencia de variación de los seis años estudiados.

Si del nivel nacional pasamos al regional, descubrimos el siguiente cuadro:

TABLA 2
TASA DE ESCOLARIZACION EN EDAD PREESCOLAR
POR REGIONES Y CURSOS

	1969-70	1974-75	Signo del cambio
Andalucía	20,40	19,13	—
Aragón	43,89	50,53	+
Asturias	17,21	18,39	+
Baleares	58,66	52,11	—
Canarias	11,16	14,65	+
Castilla la Nueva	30,75	30,33	—
Castilla la Vieja	30,88	33,16	+

	1969-70	1974-75	Signo del cambio
Cataluña	38,57	44,99	+
Extremadura	32,74	29,49	—
Galicia	14,60	21,34	+
León	25,78	27,23	+
Murcia	18,35	25,87	+
Navarra	46,52	47,41	+
País Vasco	34,04	39,42	+
Valencia	41,34	41,55	+

FUENTE: Elaboraciones a partir de cifras no oficiales del MEC, 1976.

En el curso de 1974-75, las regiones cuya tasa supera la media nacional más ampliamente son: Baleares, Aragón, Navarra, Cataluña, Valencia y el País Vasco. Las regiones que quedan más por debajo de la media son: Canarias, Asturias, Andalucía, Galicia y Murcia. La distancia porcentual entre Baleares, la cabeza (52,11 por 100), y Canarias, la cola (14,65 por 100), es del 37,46 por 100, o dicho de otra manera, la tasa de escolarización de las Baleares es tres veces y media la de las Canarias, a nivel preescolar.

Las regiones que han experimentado una variación de signo más positivo en los últimos cinco cursos son: Murcia, Galicia, Aragón, Cataluña, el País Vasco y Canarias. Hay que tener en cuenta que Aragón, Cataluña y el País Vasco ya tenían una posición privilegiada en el concierto nacional. Sin embargo, siguen mejorando, lo cual confirma la conocida imagen del triángulo aragonés-vasco-catalán como el de mayor crecimiento en una serie de aspectos no sólo educativos.

Las regiones que han experimentado un retroceso mayor en sus tasas de escolarización preescolar son: Baleares y Extremadura. Andalucía también ha descendido, con el agravante de su posición, ya muy retrasada en la escala nacional y con su enorme contingente de población escolarizable (520.515 niños).

La distancia porcentual entre la región de cabeza (Baleares) y el farolillo rojo (Canarias) se ha reducido, pasando de ser el 47,50 por 100 en el curso 1969-70, al 37,46 por 100 en el curso 1974-75. Así y

todo, las distancias respecto a la media nacional siguen siendo excesivamente grandes.

LA ESCOLARIZACION EN E. G. B.

España es uno de los primeros países del mundo en establecer la obligatoriedad de la Enseñanza Primaria. La Ley data de 1838, aunque hasta 1857 no se establecen los límites de la obligatoriedad para niños de seis a nueve años de edad.

La Ley de 17 de julio de 1945 establece un período de escolaridad obligatoria de los seis a los once años, inclusive.

Las leyes de 29 de abril de 1964 y 21 de diciembre de 1965 —con el Decreto de 2 de febrero de 1967— extendieron la obligatoriedad desde los seis a los trece años, inclusive. Esto deja a España con uno de los períodos más cortos de Europa. Sólo superado por Grecia y Portugal.

La Ley General de Educación establece lo siguiente:

Art. 2.1. «Todos los españoles, de conformidad con lo establecido en la Declaración 9.ª de la Ley de Principios del Movimiento Nacional y el artículo 5.º del Fuero de los Españoles, tienen derecho a recibir y el Estado el deber de proporcionar una educación general y una formación profesional que, de acuerdo con los fines establecidos en el artículo anterior, les capacite para el desempeño de una tarea útil para la sociedad y para sí mismos.»

Art. 2.2. «La Educación General Básica será obligatoria y gratuita para todos los españoles. Quienes no prosigan sus estudios en niveles educativos superiores recibirán, también obligatoria y gratuitamente, una formación profesional del primer grado.»

Art. 2.5. «Se sancionará a quienes incumplan o dificulten el cumplimiento del deber de educación obligatoria.»

El III Plan de Desarrollo, en 1972, como objetivos para el cuatrienio (1972-73/1975-76) se propone seguir con la escolarización, implantar totalmente la EGB, crear centros o concentrar otros que ofrezcan los ocho cursos, mejorar las tasas alumnos/profesor, procurando alcanzar el ideal de 35 alumnos/profesor en el primer ciclo y 30 alumnos/profesor en el segundo ciclo, etc.

La estrategia será el alcanzar la máxima escolarización en 1974-75, aprovechando al máximo las unidades escolares, evitando las incorporaciones tardías de niños mayores de seis años, ya a partir de 1972-73 (pág. 66).

Otra estrategia y prioridad es la de dar a todos los niños, en especial a los de ambiente rural, una igualdad de oportunidades; escolarizar a los niños de población diseminada; facilitar la concentración escolar; reducir las escuelas unitarias; aprovechar al máximo los elementos personales y materiales disponibles; creación de comarcas escolares; nueva concepción de edificaciones escolares; utilización múltiple de los centros docentes, dotándoles de distintos tipos de instalaciones (págs. 89 y 90).

Pero pasemos ya a las estadísticas. Como la EGB se extiende de los seis a los trece años, a lo largo de su implantación progresiva es natural una cierta superposición de niveles de enseñanza para algunos años, sobre todo para los once-trece, igualmente cubiertos por el Bachillerato y la Formación Profesional. Aparte de esto, es claro que del curso 70-71 al 73-74 coexiste la nueva EGB con la «Enseñanza Primaria», a extinguir. Aquí cuando se habla de alumnos de EGB nos referimos a la suma de Primaria y de EGB propiamente dicha.

A nivel nacional la evolución de alumnos escolarizados ha sido la siguiente:

TABLA 3

ALUMNOS EN EGB Y TASAS DE ESCOLARIZACION EN DIVERSOS CURSOS

	1969-70	1970-71	1971-72	1972-73	1973-74	1974-75
Población escolarizable (6 - 13 años)... ..	4.965.056	5.033.444	5.110.497	5.191.581	5.274.388	5.348.896
Total alumnos... ..	3.764.448	3.947.335	4.194.719	4.467.459	4.925.542	5.342.481
Tasa de escolarización.	75,81	78,42	82,08	86,05	93,38	99,88

FUENTE: Elaboraciones a partir de datos no oficiales del MEC, 1976.

La evolución de la tasa de escolarización es claramente ascendente en los seis años estudiados y casi alcanza completamente la meta de la total escolarización, como había previsto el III Plan de Desarrollo. Según las estadísticas, sólo 6.415 niños escolarizables han quedado sin inscribir en centros de estudio. Es evidente que eso no corresponde a la realidad. Como veremos en la distribución regional, en donde algunas provincias aparecen con más del 100 por 100 de niños escolarizados, las estadísticas que suelen facilitar las Delegaciones Provinciales están exageradas básicamente por un doble motivo:

1.º El hecho de que ciertos centros o unidades inflen su alumnado con vistas, por ejemplo, a su no supresión.

2.º La existencia de alumnos de menos de seis años —centros que tienen, por ejemplo, párvulos que no han sido desglosados en la información— y de más de trece dentro del sistema.

Aparte de eso, hay que considerar que no todos los niños que están escolarizados lo están de acuerdo a las normas mínimas establecidas por la Ley General de Educación. En el siguiente cuadro podemos observar los motivos de deficiente escolarización y el número de casos afectados por ellos:

TABLA 4

DEFICIT FUNCIONAL DE PUESTOS ESCOLARES Y SU CLASIFICACION EN JULIO DE 1975

Sustitución de locales deficientes	En mal estado físico ...	Ruinoso	56.458	455.637 (54,5 %)
		No ruinoso	150.510	
	Habilitados o provisionales	En edificios no escolares (locales comerciales, etc.)	97.236	
		En edificios escolares	235.739	
	Prefabricados (en zonas expansivas)			
Concentraciones escolares (alumnos de zonas rurales en Escuelas de graduación incompleta)... ..	Escuelas de 1-2 unidades	Alumnos 1.ª etapa... ..	97.428	235.847 (28,2 %)
		Alumnos 2.ª etapa... ..	61.619	
	Escuelas de 3-4 unidades	Alumnos 1.ª etapa... ..	32.158	
		Alumnos 2.ª etapa... ..	21.148	
	Escuelas de 5-7 unidades (Alumnos 2.ª etapa)			
Normalización del grado de ocupación de los Centros	Sustitución de puestos en exceso de 40/clase		102.468	144.018 (17,2 %)
	Supresión de dobles turnos		41.550	
TOTAL				835.502 (100,0 %)

FUENTE: Elaboración a partir de datos no oficiales del MEC, 1976.

Hay 835.502 alumnos que se estiman mal escolarizados; más de la mitad de ellos (54,5 por 100) por locales deficientes, algo más de la cuarta parte (28,2 por 100) por estar en escuelas de graduación incompleta y el resto (17,2 por 100) por estudiar en régimen de doble turno o en clases que superan los 40 alumnos.

A nivel regional, la evolución de la tasa de escolaridad ha sido la siguiente:

TABLA 5
TASA DE ESCOLARIZACION EN EGB POR REGIONES
Y CURSOS

	1969-70	1974-75	Variación %
Andalucía	75,24	96,98	+ 11,74
Aragón	77,79	104,01	+ 26,22
Asturias	77,14	89,41	+ 12,27
Baleares	84,70	97,54	+ 12,84
Canarias	70,47	101,79	+ 31,32
Castilla la Nueva	67,65	100,41	+ 32,76
Castilla la Vieja	82,06	98,33	+ 16,27
Cataluña	79,97	102,56	+ 22,59
Extremadura	78,27	98,88	+ 20,61
Galicia	80,78	103,14	+ 22,36
León	85,04	98,06	+ 13,02
Murcia	69,77	95,73	+ 25,96
Navarra	76,52	103,62	+ 27,10
País Vasco	72,71	99,76	+ 27,02
Valencia	76,18	102,62	+ 26,44

FUENTE: Elaboración a partir de datos no oficiales del MEC, 1976.

El comentario a esta tabla resulta muy difícil, ya que siete regiones superan el 100 por 100 de escolarización, por las razones que citábamos más arriba. Presuponiendo que esas razones hayan actuado por igual en todas las regiones, los datos serían comparables y las zonas más privilegiadas serían las de Aragón, Navarra, Galicia y Cataluña. Las más retrasadas serían Andalucía y Baleares. Una simple comparación con los resultados obtenidos en la enseñanza preescolar nos indican que estas afirmaciones posiblemente no sean muy fiables.

Todas las regiones han mejorado su tasa de escolarización en

EGB en los últimos cinco años. Las regiones que más han avanzado relativamente son Castilla la Nueva y Canarias. Las que menos, León, Baleares y Asturias. La distancia porcentual más grande es la que se observa entre Aragón (104,01 por 100) y Asturias (89,41 por 100), es decir, un 14,60 por 100. Esta distancia era del 17,39 por 100 en el curso 1969-70 entre Castilla la Nueva (67,65 por 100) y León (85,04 por 100). Las distancias entre regiones siguen siendo excesivamente grandes, teniendo en cuenta que se trata de una etapa de escolarización obligatoria.

Respecto a cómo son afectadas las regiones por el déficit funcional o mala escolarización de los alumnos de EGB, observemos el cuadro siguiente:

TABLA 6
DEFICIT FUNCIONAL DE ESCOLARIZACION EN EGB
POR REGIONES (JULIO 1975)

	Núm. de puestos escolares afectados	% respecto de los escolarizados
Andalucía	149.680	14,80
Aragón	19.354	12,59
Asturias	18.564	12,99
Baleares	6.006	7,04
Canarias	36.200	16,46
Castilla la Nueva	91.293	11,00
Castilla la Vieja	60.923	19,57
Cataluña	120.789	15,18
Extremadura	32.105	19,31
Galicia	63.584	17,66
León	45.590	27,86
Murcia	42.680	20,61
Navarra	16.908	23,95
País Vasco	55.249	17,19
Valencia	63.848	12,80
NACIONAL	835.502	15,64

FUENTE: Elaboración a partir de datos no oficiales del MEC, 1976.

Las regiones cuyo déficit funcional —mala escolarización— representa un porcentaje más elevado del número de niños escolarizados en EGB son León, Navarra, Murcia, Castilla la Vieja y Extremadura. Las regiones en las que ese porcentaje es más bajo son Baleares, Castilla la Nueva, Aragón, Valencia y Asturias. A nivel nacional el porcentaje es del 15,80 por 100, es decir, 835.502 niños con alguna deficiencia de escolarización.

CONCLUSION

Ya hemos visto la evolución de la escolarización en Enseñanza Preescolar y EGB, tanto a nivel nacional como regional. Ya hemos visto cuáles son las regiones más afectadas. Este sería el momento de preguntarse dentro de cada región qué zonas son las más afectadas por los defectos de escolarización —la capital, los suburbios, el campo— y, dentro de cada zona, quiénes padecen más esa deficiente escolarización: los hijos de los profesionales liberales, los mandos intermedios, los obreros manuales...

No tenemos estadísticas actuales para contestar empíricamente a esas preguntas, aunque las respuestas que podríamos dar intuitivamente son fáciles de presumir y no andarían muy lejos de la realidad.

Para el cuatrienio 1976-79 el Ministerio de Educación y Ciencia se enfrenta con la tarea de subsanar las deficiencias de los 835.502 puestos escolares del déficit funcional en EGB, de cubrir el déficit actual de puestos escolares y de atender a las nuevas necesidades ocasionadas por movimientos de población. Estos dos últimos capítulos suponen —según estimaciones del MEC— 392.418 puestos escolares, que unidos a los del déficit funcional suponen un total de 1.227.920 puestos escolares que crear o renovar. Sería de desear no sólo que esto sea una realidad, sino que la labor se empiece por las regiones, provincias, zonas y barrios más necesitados, siempre teniendo en cuenta los movimientos migratorios que están despoblando más de la mitad de España.

¿ES LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA UNA UNIVERSIDAD DE MASAS?

Por Matilde Vázquez

Licenciada en Ciencias Políticas

I. ORIGEN Y FUNCION DE LA UNIVERSIDAD

La Universidad ha venido a cumplir un destacado papel en las sociedades actuales, reflejo de las nuevas relaciones existentes entre las necesidades productivas y el sistema educativo. Asimismo, la educación superior y la investigación constituyen hoy factores primordiales de la estructura económica de la sociedad cara a su desarrollo. A ello habría de unirse la importancia creciente de los factores culturales, que se traducen en un aumento de las aspiraciones educativas de las clases menos favorecidas en la estructura social.

Podríamos, pues, otorgar varios fines a la Enseñanza Superior:

- a) Contribuir al desarrollo de los conocimientos y de la cultura de las sociedades.
- b) Favorecer el desarrollo de las capacidades intelectuales de los individuos.
- c) Adaptar a éstos a la vida profesional.
- d) Desarrollar otras actividades fundamentales, como la enseñanza y la investigación.



La Universidad es una institución cuyo origen se viene a situar en la Edad Media europea. Pero sólo hasta el siglo XX, con la revolución industrial, se pudo vincular a las necesidades industriales y al desarrollo económico. Es en estos momentos cuando ha de situarse el origen de la demanda creciente de titulados universitarios.

En nuestro país, las facultades clásicas nacieron de los estudios generales de la Edad Media, cuya creación se debió a la monarquía feudal y a la Iglesia. Disponían estas universidades de un régimen de autonomía amplio hasta la entrada del sistema napoleónico, que se mantiene hasta nuestros días, el cual convirtió a esta institución de ente autónomo en apéndice del Estado, uniforme y centralizado. Las Facultades de Filosofía y Letras, Derecho y Medicina fueron diferenciándose poco a poco, y más tarde nacieron las de Farmacia y Veterinaria, las de Ciencias Económicas. Las Escuelas Técnicas Superiores se fueron enfocando fundamentalmente a la formación de especialistas de ingeniería, minería, agricultura, arquitectura, etc.

Su organización inicial se debió a la Ley de Moyano, de 9 de septiembre de 1857, modificada más tarde sólo parcialmente. Ya en el siglo XIX España contaba con Universidad en Madrid, Barcelona, Granada, Oviedo, Salamanca, Santiago, Sevilla, Valencia, Valladolid y Zaragoza. En todas ellas se podía estudiar Filosofía y Letras o Derecho. Ciencias también, excepto en Salamanca, Oviedo y Zaragoza. Medicina se podía estudiar excepto en Oviedo, Salamanca y Zaragoza. Atendiendo al número de alumnos matriculados el orden de importancia de estas carreras era el siguiente: Derecho, Medicina, Farmacia, Teología, Filosofía y Ciencias. Y el de las ciudades, el siguiente: Madrid, Barcelona, Valladolid, Sevilla, Oviedo, Granada, Santiago, Valencia, Zaragoza y Salamanca.

La estructura vigente actual de nuestras Universidades se debe a una Ley de 29 de julio de 1943, en la que se reforzaba el contenido de la Ley Moyano, pero confiriendo amplios poderes a la figura del rector. Los distritos universitarios han venido siendo hasta los años 70: Barcelona, Bilbao, Granada, La Laguna, Madrid, Murcia, Salamanca, Santiago, Sevilla, Valencia, Valladolid, Zaragoza¹. La reciente creación de centros en ciudades como Córdoba, Málaga, León,

¹ A título orientativo, se incluye al final de este artículo una lista completa de los nuevos distritos universitarios creados hasta hoy.

Santander, Badajoz y Autónomas de Madrid y Barcelona se inserta dentro de una política descentralizadora que hubiera debido ser más amplia.

II. EXPANSION DE LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA

La tendencia de los círculos gubernamentales oficiales en estos últimos años, para referirse a nuestra Universidad, aproximadamente a partir del curso 1972-1973, y en estrecha conexión con la política de selectividad, ha sido definida con el término de «masificada». Ello obedecía a un fenómeno objetivo: desde la década de los 60 nuestra población estudiantil se había incrementado de manera espectacular (100.226 alumnos en enseñanza superior en 1963 y 245.923 en 1972). Por otra parte, la circulación de semejante término venía avalada desde el poder por la necesidad de justificación de una política de selectividad que quería implantarse desde la Ley de Educación para el acceso a este tipo de enseñanza.

¿Cuál era en realidad el estado de nuestra Universidad y cuáles han sido las tendencias de su crecimiento en estos últimos años? Parece obvio admitir que la explosión demográfica de la Universidad española se ha de relacionar causalmente con el proceso de desarrollo capitalista y con la industrialización experimentada por nuestro país a partir de los años 50. Sin embargo, el conocido desigual desarrollo económico del capitalismo español, que ha engendrado tan graves desequilibrios regionales, ha tenido también su correspondencia en el sistema educativo.

Un primer indicador que nos serviría para informar de esta realidad sería establecer una comparación internacional entre el número de alumnos de enseñanza superior de diferentes países con el nuestro, lo que demostraría cuán lejos nos hallamos del nivel alcanzado, por ejemplo, en Europa. El «Statistical Yearbook» de 1973 ofrece unas cifras para la enseñanza superior por 100.000 habitantes en diferentes países. Según esta estadística de la UNESCO, en 1970 la República Federal Alemana contaba con 839 universitarios por 100.000 habitantes; Francia, con 1.211; Italia, con 1.280; Noruega, con 1.261; España, con 653, se encontraría incluso por debajo de Grecia, que tenía este mismo año 856 alumnos.

Y si comparamos nuestras tasas de escolarización en enseñanza

superior con las francesas, se observa también una diferencia importante en contra de nuestro país.

CUADRO 1

Tasas de escolarización en enseñanza superior entre 1950 y 1970 (en %)

	1950-51	1955	1960	1965	1967	1968	1969	1970
Francia ¹	5,7	6,8	9,8	17,1	17,6	19,3	18,6	18,4
España ²				3,5	4,2	4,6	5,0	5,6

Fuente: «Revue Française de Sociologie» XVII, 1976.

Es preciso hacer notar, no obstante, que los resultados de la comparación internacional podrían estar en gran medida enmascarados —como ocurriría con el indicador de la renta nacional— por el reparto desigual que del aporte educativo reciben las diferentes regiones españolas y sus capas sociales. Por ello, un segundo indicador importante sería la comparación entre el número de estudiantes de cada provincia española y su relación con el grupo de población en edad de cursar estudios ³. Ello nos va a permitir sustentar la tesis del crecimiento desigual de nuestra Universidad. Según el cuadro 2, la Complutense de Madrid, junto a la Autónoma, cuenta con 1.707 estudiantes por 100.000 habitantes, lo que podría ser una cifra aceptable. La Central y Autónoma de Barcelona tienen 845 estudiantes universitarios, mientras que Granada sólo 717 y Bilbao 712. Por debajo de la media nacional, que quedaría establecida en 553, se situarían los distritos de Zaragoza, con 496 alumnos; Salamanca, con 493; Valencia, con 406; Valladolid, con 396; Sevilla, con 327; Santiago, con 316. Finalmente, las provincias de Oviedo, Murcia y la Universidad de La Laguna, que atrae a la población estudiantil de las islas Canarias, sólo cuenta con 214 alumnos en el año 1972. La tasa de escolarización, incluida en

¹ Efectivos referidos a la población de veinte a veinticuatro años.

² Efectivos referidos a la población de dieciocho a veinticuatro años.

³ En ausencia de un modelo de comportamiento demográfico estudiantil, se supone que los distritos atraen su población natural. En todo caso, otro tipo de estimación no alteraría la proporción entre áreas.

el cuadro 3, arroja resultados parecidos: 15 estudiantes por 100 jóvenes de dieciocho a veinticuatro años en Madrid y sólo tres en la provincia de Murcia.

CUADRO 2

Número de estudiantes por 100.000 habitantes en los diferentes distritos universitarios de España, 1970

Districtos universitarios	Estudiantes universitarios por 100.000 habitantes
Madrid	1.707
Barcelona	845
Granada	717
Bilbao	712
Zaragoza	496
Salamanca	493
Valencia... ..	406
Valladolid	396
Sevilla	327
Santiago... ..	316
Oviedo	292
Murcia	271
La Laguna	214

Fuente: INCIE.

CUADRO 3

Tasa de escolarización en enseñanza superior en 1970 (en %)

Districtos universitarios	Estudiantes	Tasa escolarización
Barcelona	33.413	8
Bilbao	7.429	7
Granada	12.699	16
La Laguna	2.409	3
Madrid	65.675	15
Murcia	3.164	3
Oviedo	4.657	4
Salamanca	6.345	13
Santiago... ..	8.190	7
Sevilla	10.752	7
Valencia... ..	12.493	6
Valladolid	7.160	14
Zaragoza... ..	9.775	12

Fuente: INCIE.



En el cuadro 4, a continuación, se dan las cifras absolutas de estudiantes en todos los distritos con diferenciación por sexos. Igualmente vemos que a la cabeza, en importancia por número de alumnado, se sitúa Madrid, con 77.839 estudiantes, de los cuales la tercera parte son mujeres (lo que confirmaría la incorporación de la mujer a la vida universitaria, factor condicionante del «boom» educativo). Barcelona se encuentra también en posición privilegiada, con 46.993 alumnos. Pero el resto de los distritos arrojan unas cifras sensiblemente bajas. Los más deprimidos son Murcia, con 4.189 alumnos; La Laguna, con 5.026; Salamanca, con 7.687, y Oviedo, con 8.529.

CUADRO 4

Alumnos matriculados en los diferentes distritos de España en 1970

Distritos universitarios	Total alumnos	Varones	Mujeres
Barcelona	46.993	32.858	14.135
Bilbao	10.599	8.813	1.786
Granada... ..	16.787	11.352	5.435
La Laguna	5.026	3.293	1.733
Madrid	77.839	52.697	25.142
Murcia	4.189	2.727	1.462
Oviedo	8.529	5.427	3.102
Salamanca	7.687	4.832	2.855
Santiago	11.608	6.915	4.693
Sevilla	15.397	11.602	3.795
Valencia	18.113	13.156	4.957
Valladolid	10.918	7.709	3.209
Zaragoza	12.238	8.264	3.974

Fuente: INCIE.

Parece incuestionable el hecho de la poca afluencia de estudiantes a las zonas menos favorecidas por el desarrollo, lo que parecería aconsejar la creación de nuevos centros en estos puntos. La política educativa oficial hace largo tiempo que ha optado por la solución contraria, como lo demuestra el hecho de la implantación de nuevas facultades, escuelas y secciones en los núcleos más favorecidos, lo que acentúa la concentración y, por tanto, el incre-



mento de la eventual «masificación» de Madrid y Barcelona. A ello se une la política de centralización administrativa que refuerza el carácter de ciudades privilegiadas a Madrid y luego a Barcelona.

Tomaremos como claro ejemplo de esta centralización la creación de nuevas secciones en la Facultad de Filosofía y Letras de Madrid. Vemos que mientras existían en los años 60 ocho secciones (Filosofía, Pedagogía, Historia, Historia de América, Filología Clásica, Filología Semítica, Filología Románica y Filología Moderna), en el año 73 contaba ya esta Facultad con diecinueve (las ya existentes más Geografía, Antropología Americana, Arte, Bíblica Trilingüe, Filosofía Bíblica, Lingüística Hispánica, Sicología, Historia de la Edad Antigua, Historia de la Edad Media e Historia Moderna y Contemporánea), sin contar con las múltiples subsecciones. Esto reduce las posibilidades de elección de estudiantes de otras provincias en sus propios centros, dado que el resto de las Facultades de Filosofía apenas han visto crecer sus posibilidades de elección de materias. En concreto, Alicante hace años que pide una Universidad sin que hasta el momento haya habido promesa firme de su creación.

El segundo punto, referente a la desigual repartición de educación entre las diferentes capas sociales, no puede ser abordado aquí. Un estudio de movilidad aplicado a una muestra de población suficientemente representativa nos permitiría obtener datos empíricos de algo que ya sabemos: que es un porcentaje ínfimo el de alumnos de clase obrera y campesina el que accede a la Universidad.

En todo caso hay un tema que habría que contestar a los que arguyen un excesivo número de alumnado en la Ciudad Universitaria madrileña. Una razón principal de la explosión en este distrito es la evidente insuficiencia de recursos (equipamiento y profesorado) con que se enfrentan los miles de estudiantes que afluyen cada año a las aulas. Pero nuevamente aquí habría que achacar a una falta de previsiones en la planificación de los recursos el deterioro de la calidad de la enseñanza.

En el cuadro 5 vamos a observar la evolución de las cifras de alumnos que finalizaron sus estudios en los diferentes centros de enseñanza superior durante el período de 1969 a 1973, indicador también necesario si se relaciona con nuestras necesidades de desarrollo. El total de estudiantes que lograron la licenciatura fue

verdaderamente exiguo frente a las necesidades de un país que precisa todavía ampliar muchos de sus sectores económicos y sociales: 2.627 licenciados en Ciencias en toda España en 1973, 1.690 economistas, 1.432 abogados, 539 farmacéuticos, 4.152 profesores de E. G. B. y 2.265 médicos. Y si nos fijamos en el total de titulados superiores en las diferentes ramas de la técnica la situación aumenta en gravedad. Poca racionalización se puede introducir en nuestra agricultura con sólo 262 ingenieros agrónomos por año y pocos avances en la tecnología de la minería si se pretenden lograr con la media anual de 90 ingenieros de minas que terminaron su carrera en los cursos señalados. La contradicción se hace aparentemente insalvable si tomamos conocimiento de las elevadas tasas de paro de titulados superiores que nuestro país está sopor-tando.

CUADRO 5

Alumnos que finalizaron sus estudios en las diferentes Facultades y Escuelas Técnicas Superiores de España. 1969-1973

Centros	1968-69	1969-70	1971-72	1972-73
Ciencias	1.497	1.759	2.073	2.627
C. Económicas y Políticas	732	964	1.162	1.690
Derecho	1.390	1.106	1.625	1.432
Farmacia	745	629	609	539
Filosofía	1.768	2.102	2.817	4.152
Medicina	2.088	2.444	2.666	2.665
Veterinaria	64	86	106	128
Arquitectura	291	285	279	351
Aeronáuticos	44	57	89	35
Agrónomos	258	464	269	262
Caminos, Canales y Puertos	298	316	253	209
Industriales	753	836	1.104	1.132
Minas	147	157	44	90
Montes	59	27	24	34
Navales	65	74	72	66
Telecomunicación	135	102	81	84

Fuente: INCIE.

III. UNIVERSIDAD Y SISTEMA PRODUCTIVO

Llegados a este punto, analizaremos los fenómenos objetivos que han permitido sustentar la teoría de la «masificación». En primer lugar, es evidente que existe un «boom» educativo desde los años 60, rasgo común característico de todas las sociedades industriales avanzadas. En segundo lugar, la concentración de estudiantes en las grandes ciudades se conecta estrechamente con los fenómenos migratorios de nuestra época y en concreto de España, que tienden a la urbanización¹.

Todo estudio acerca de la Universidad ha de ser abordado en el marco de las relaciones sociales, sin cuya presencia no podría llegarse nunca a conclusiones válidas. Y uno de los temas que hay que tratar es el de las necesidades del sistema productivo español a la luz de los cambios sufridos en los últimos años como consecuencia del crecimiento económico, así como el de las modificaciones de la estructura de la población española. Abordaremos primero los cambios de la población española, que han influido de manera decisiva en los fenómenos migratorios estudiantiles, para pasar luego a las necesidades de nuestro sistema productivo.

Como han señalado los economistas, uno de los determinantes del desarrollo económico español de los años 60 ha sido la abundancia de población, no en términos de crecimiento vegetativo, sino en términos de reserva de mano de obra. En los últimos años ésta se ha dado en gran cantidad: la población agraria se ha desplazado a puestos de trabajo en la industria y los servicios y, por tanto, a los núcleos urbanos (la emigración campesina conocerá desde 1960 un proceso de «desagrarización» propiciado a su vez por la demanda de empleo de los sectores industriales y de servicios). De esta forma se ha evidenciado el papel de la distribución de reserva de mano de obra en el proceso de cambio económico experimentado por la estructura de la población. Pero hay otra reserva movilizada en su origen por esta redistribución sectorial, que también afectará

¹ Los países de la O. C. D. E. estiman que entre las razones de la afluencia de alumnos a las Universidades se encuentra la mejora del nivel de vida, que incita a los jóvenes a continuar estudios superiores; la aparición de clases medias y la concentración urbana que caracteriza nuestro siglo.

a ésta. Se trata de la población activa femenina, cuyo crecimiento en las dos últimas décadas es parte fundamental del desarrollo. El III Plan de Desarrollo ofrecía los datos siguientes: de las 1.220.000 personas incorporadas a la producción entre 1960 y 1970, 1.020.000 son mujeres, es decir, 10 de cada 12 nuevos empleos los ocupa la mano de obra femenina. De ahí que esta incorporación de la mujer al trabajo ha de repercutir necesariamente en su incorporación a los estudios superiores. Vemos, pues, que los factores de población y sexo son dos de los determinantes del crecimiento del número de alumnos.

Por lo que se refiere a las relaciones entre el sistema educativo y el sistema productivo, es verdad que cada vez se hace más difícil abordar el tema de la Universidad o planificar mínimamente la necesidad de puestos de trabajo de graduados, debido a las peculiaridades del sistema económico de libre mercado y a que las previsiones a largo o medio plazo difícilmente tienen en cuenta variables nuevas. Los teóricos de la planificación ven, sin embargo, en ello una necesidad no sólo a nivel de población, sino a nivel de estructura económica. Ello nos llevaría a plantearnos el tema de las crisis capitalistas y de su repercusión en el paro de trabajadores, objeto que excede de este artículo. La solución más aceptada en los países industriales avanzados ha sido la reformar de estudios superiores. A esto habría que añadir una formación previa que anule la separación entre trabajo manual e intelectual, con unos planes universitarios que estrecharan los lazos entre los estudios y la vida social.

En estos países se han dado una serie de rasgos característicos de las relaciones entre sistemas educativos y mercado de trabajo que podríamos resumir así:

- a) Un incremento masivo de la demanda social de educación media y superior.
- b) Una existencia de medios de selección que excluye del sistema educativo a ciertos sectores de jóvenes, de clase obrera y campesina asalariada.
- c) Una inexistencia de medios de formación de adultos en relación con los existentes a nivel de jóvenes.
- d) Una dificultad de realización de un programa educativo o formativo en una situación de libre mercado donde las variables son difícilmente controlables y sufren cambios importantes.

De estas características generales podríamos deducir:

a') Que a la demanda social de educación la respuesta negativa del poder no es válida.

b') Que aumentando el gasto de los estudios y levantando barreras se refuerza el carácter clasista de la Universidad.

c') Que si las clases nocturnas de la Universidad han venido funcionando como medio de formación de adultos, los obstáculos a esta clase de alumnado favorecerán el abandono.

En nuestro país se ha pretendido hacer todo esto con la implantación de la selectividad y con la reciente elevación de tasas universitarias.

Es indudable que una acertada política educativa debería prestar una mayor atención a la escolarización obligatoria —argumento que se ha dado— y a la creación de puestos escolares para la enseñanza primaria y secundaria. Mas no por ello se han de sustraer los gastos a los presupuestos de la enseñanza superior, así como tampoco levantar barreras a su acceso. Hay otros capítulos de los gastos generales del estado cuya reducción podría ser fuente de financiación de las dos primeras enseñanzas.

Parece además innecesario demostrar que nuestro nivel desarrollo, tanto económico como educativo, dista con mucho de asemejarse al de otros países, algunos de cuyos esquemas educativos han pretendido transponerse aquí (véase el caso de la Ley General de Educación). Una política restrictiva y de selectividad, fundada en la pretendida «masificación» de una de nuestras universidades —Madrid— iría muy en contra del avance industrial y tecnológico del que aún estamos necesitados. Estamos en un punto en que, permitiendo a un número creciente de capacidades desarrollarse, se proporciona al país un personal altamente cualificado que a su vez hace posible una expansión socioeconómica acelerada. Por otra parte, en la medida en que una política sectorial llegara a acelerar la expansión económica, la demanda de diplomados universitarios aumentaría.

IV. CONCLUSIONES

En todo caso, y para concluir, en España el problema se plantea en estos términos:

1.º) El desarrollo industrial y tecnológico no se encuentra en el mismo punto que el de los países europeos.

2.º) Existen graves desequilibrios regionales en la educación y en la economía que es preciso abordar antes de proceder a un corte en el crecimiento universitario.

3.º) El paro de licenciados no se debe a un exceso de éstos, sino a que nuestro sistema económico —que es el que genera en última instancia la demanda— no es consecuencia de un desarrollo planificado y más o menos equilibrado, sino de una fase de crecimiento rápido y desordenado en el que todavía subsisten áreas verdaderamente arcaicas. De ahí el hecho de que necesitándose licenciados de todo tipo se produzca un paro a veces superior al de otros países.

CUADRO ANEXO

Nuevos distritos universitarios en España y fecha de su creación

Distritos	Fecha
Barcelona:	
Central	29-7-43
Autónoma	6-6-68
Bilbao	6-6-68
Córdoba	18-8-72
Granada	29-7-43
La Laguna	29-7-43
Madrid:	
Complutense	29-7-43
Autónoma	6-6-68
Málaga	18-8-72
Murcia	29-7-43
Oviedo	29-7-43
Salamanca	29-7-43
Santander	18-8-72
Santiago	29-7-43
Sevilla	29-7-43
Valencia	29-7-43
Valladolid	29-7-43
Zaragoza	29-7-43
Extremadura	10-5-73

PROBLEMATICA Y MOVIMIENTO DE ENSEÑANTES

Por Manuel Martínez Llana y Magdalena Pérez

**Profesor no numerario de la Universidad Politécnica de Madrid
Profesora de Instituto de Enseñanza Media**

Cualquiera que haya seguido, aunque sea superficialmente, las luchas políticas y sociales que han venido desarrollándose en los últimos años, se habrá apercibido del enorme peso que empiezan a tener en ellas los sectores técnicos y profesionales; sectores nuevos que se incorporan al proletariado ampliando los límites de éste y aportando con sus condiciones y características nuevas nuevos problemas, pero también nuevas posibilidades. Dentro de este marco, el movimiento de enseñantes ocupa un lugar importante cuantitativa y cualitativamente. Cuantitativamente, porque los enseñantes son un sector amplísimo que abarca a más de 300.000 trabajadores. Cualitativamente, porque las características de su trabajo hacen que sus luchas tengan una enorme repercusión pública.

El movimiento de enseñantes hace su aparición hacia los años sesenta. La imagen del profesor, destinado a una elevada misión educativa frente a la cual las condiciones materiales de trabajo pierden importancia, da paso a otra más real de asalariado que tiene que defender colectivamente sus intereses e incluso su subsistencia. Su titulación universitaria, que antaño le hacía aparecer como alguien destacado socialmente, no le impide ahora sufrir el paro, las bajas



condiciones salariales —inferiores incluso a las de sectores asalariados no especializados—, el pluriempleo y la represión ideológica y profesional.

En las páginas que siguen vamos a intentar estudiar los pasos de movimiento de enseñantes, las causas de su aparición, sus características, sus reivindicaciones y sus formas de lucha.

I. FACTORES DE DESARROLLO DEL MOVIMIENTO DE ENSEÑANTES

1. **Desarrollo de la estructura educativa.**—El final de la guerra supuso también el fin de una importante etapa de la enseñanza. Todo el esfuerzo realizado durante la República, basado en la consideración de la enseñanza como servicio público y como base fundamental del desarrollo del país, que debía necesariamente ser atendida por el Estado; todos los intentos de aumentar no sólo su extensión, sino su calidad fueron frenados con la instauración del nuevo régimen: los centros públicos fueron entregados a las órdenes religiosas e inso cerrados; los movimientos de renovación pedagógica fueron deshechos, se impuso un riguroso control ideológico y religioso y la enseñanza pasó a ser un privilegio al que sólo una minoría de las clases dirigentes podían acceder. Este proceso se correspondía directamente con la nueva situación económica creada. Más del 50 por 100 de la población activa trabaja en el sector primario en condiciones totalmente primitivas. Como primitivas son también las instalaciones de las escasas industrias existentes que hacen innecesaria cualquier exigencia de cualificación de la mano de obra. La superexplotación de ésta, posible gracias a la enorme represión imperante, permite la obtención de beneficios sin recurrir a la renovación tecnológica. Sólo a partir de los años 50 esta situación empieza a cambiar. Los primeros créditos americanos, la apertura de contactos comerciales con el exterior, permiten un cierto desarrollo industrial y exigen a la vez una mayor especialización de la mano de obra y la creación de técnicos e ingenieros capaces de manejar las nuevas máquinas adquiridas.

Esta demanda de titulados coincide con un aumento en la demanda social de educación producida por la mayor capacidad adquisitiva de las nuevas clases medias. Y va a traer como consecuencia un pro-

gresivo aumento de los puestos escolares que se va a mantener hasta nuestros días. Aumento continuado, pero totalmente insuficiente de cara a las necesidades del país. Un enorme número de niños y jóvenes en edad escolar carece de centros o está mal escolarizado. Aumento que no supone en absoluto un cambio en la estructura educativa. Esta mantiene intactas sus características más regresivas:

a) Privatización: el Estado sigue sin asumir sus responsabilidades sobre la enseñanza, dejando en manos privadas la creación de los puestos escolares necesarios, según la famosa teoría de la «subsidiaridad», que mantiene que el Estado sólo debe acudir allá donde la iniciativa privada no llega. La enseñanza privada se convierte así en una proporción importante de la enseñanza española, especialmente en las grandes ciudades, donde la proporción llega a ser del 70 por 100.

b) Clasismo: el aumento de la población escolarizada va acompañado del establecimiento de fuertes barreras selectivas —la primera de las cuales es la falta de gratuidad—, que unidas a las desiguales condiciones de partida hacen que sólo los hijos de las clases más favorecidas lleguen a cursar el bachillerato superior y, especialmente, la enseñanza universitaria.

c) Deficientes condiciones de los centros: a la escasez de puestos escolares se une las malas condiciones de los ya existentes. Hay numerosas escuelas unitarias en las que un solo maestro debe impartir clases a todos los niveles educativos a la vez; el número de alumnos por clase y por profesor es elevadísimo; los centros no cumplen las mínimas condiciones de higiene, careciendo en muchos casos de patios de recreo, de luz, de servicios, etc. La privatización y el raquitismo de los presupuestos estatales contribuye a crear estas condiciones.

Aun con todas estas trabas, el aumento de puestos escolares trajo consigo un lógico aumento del número de profesores: contingentes importantes de maestros y licenciados jóvenes, que no han vivido la guerra civil, llenan los puestos que la demanda exige crear. La enseñanza religiosa, que no ha dejado de extenderse, tiene que ser atendida por un profesorado que es seglar en una proporción progresivamente mayor. Los institutos y universidades ven superadas sus previsiones de profesorado de plantilla y hace su aparición la figura del profesor no numerario —P. N. N.—, destinado a cubrir una mayoría de los puestos.

Este aumento del número de centros y del número de profesores de cada centro va a ser un factor importante en la creación de la conciencia colectiva de salarización y en la desaparición del viejo espíritu corporativista.

2. **Las deficientes condiciones de trabajo.**—Aunque existe cierta tendencia entre la opinión pública a considerar al enseñante como un trabajador privilegiado, la realidad se acerca más bien al polo opuesto: bajos salarios y gran número de horas de trabajo son el denominador común de la gran mayoría de los enseñantes, de la que hay que exceptuar a los grupos privilegiados minoritarios. Los cuadros que publicamos a continuación son suficientemente explícitos sin necesidad de comentario:

CUADRO 1

Evolución del sueldo de los maestros nacionales

Años	Haberes máximos mensuales	Haberes mínimos mensuales
1937	1.000	333,33
1943	1.100	333,33
1951	1.560	780
1962	2.690	1.400
1973	20.000	12.000
1975	25.790	16.390

Fuente: Anuario Magisterio y elaboración propia.
Son salarios brutos, descuentos 21,6 %.

CUADRO 2

Evolución del sueldo base de los profesores
de E. M. privada

Años	Haberes máximos	Haberes mínimos
1956	2.437,34 ¹	1.609,5 ¹
1959	3.630,42 ¹	2.314,2 ¹
1966	7.062,17 ¹	4.563,9 ¹
1974	18.000 ²	—
1975 ³	21.600 ²	—
1976 ⁴	23.500 ²	—

Fuente: Elaboración propia.

¹ Salarios reales. ² Salarios brutos ³ Norma del Ministerio de Trabajo aplicable al ámbito de Madrid. ⁴ Salarios pactados tras la huelga de Madrid en el mismo ámbito.

CUADRO 3

Salarios-hora de trabajo para técnicos y titulados

Extracción de carbón	290,50
Extracción de minerales no metálicos ...	238,72
Alimentación	181,27
Industria textil	195,60
Fabricación de papel	252,10
Derivados carbón y petróleo	275,78
Productos químicos	231,86
Profesor titular de E. G. B.	93,07
Impresión. Editoriales	233,80
Calzados y cueros	148,28
Profesor titular de B. U. P.	129,80

Fuente: I. N. E. Boletín mensual. Primer trimestre 1975. Ordenanza laboral para centros de enseñanza.

Los salarios que se muestran en los cuadros corresponden generalmente a jornadas de trabajo elevadas en las que no se tienen en cuenta las horas de preparación de clases, de corrección de los ejercicios, etc.

Y es esta situación, que los coloca por debajo de muchos trabajadores especializados y de algunos que no lo son, la que ha hecho crecer entre los enseñantes la conciencia de «trabajadores de la enseñanza», que deben defender, junto a los demás asalariados, sus intereses colectivos. La adquisición de esta conciencia no ha sido, por supuesto, un proceso lineal. Condicionantes ideológicos tradicionales, de procedencia de clase, de particular inserción en el proceso productivo; el miedo a asumir una condición de vida que no está en consonancia con las aspiraciones que pudiera tener un «profesional», han dificultado el proceso de toma de conciencia de los enseñantes. El Estado siempre ha procurado reforzar estas tendencias de continuas disposiciones que tendían a dividir y jerarquizar al enseñante. Al establecer sectores privilegiados —numerarios de Universidad y de enseñanza media— éstos se ofrecen como la meta a alcanzar por los que se sometan a las reglas de buena conducta profesoral. A pesar de eso, hoy en día amplias franjas del profesorado asumen la condición de trabajadores de la enseñanza.

3. La influencia de las luchas estudiantiles.—Hacia 1965, fecha en que se pueden situar los inicios del movimiento de enseñantes, un sector de profesores ha conocido las luchas en su época de estudiante. Los enseñantes que se incorporan a su labor a finales de los años 60 y principios de los 70 ya habrán vivido la explosión del movimiento estudiantil a partir de las grandes movilizaciones de 1965 que acaban con el S. E. U., y de la creación del Sindicato Democrático en Madrid y Barcelona. Han conocido una Universidad, unas Escuelas de Magisterio, en las que los valores del sistema han hecho definitiva bancarrota entre los estudiantes.

4. La influencia del movimiento obrero español.—La irrupción en el ámbito social de las luchas de la clase obrera en la década de los 60 y la creación de organismos de clase unitarios e independientes —Comisiones Obreras—, sirve de ejemplo y catalizador para los sectores no específicamente proletarios. Se crean las «comisiones de enseñantes», de estructura y carácter semejante a las de Comisiones

Obreras, y aparecen las primeras luchas colectivas de los profesionales de la enseñanza. Para la ruptura con el miedo, con los condicionantes ideológicos, para aprender a luchar y organizarse, para dar el salto de la simple conciencia pasiva a la acción, el ejemplo de la clase obrera es un factor decisivo en el surgimiento del movimiento de enseñantes.

5. **Las lacras del sistema educativo.**—Todas las deficiencias básicas del sistema educativo español —privatización, clasismo, insuficiencia, falta de condiciones y de adaptación a las necesidades más primarias de la población— han sido vividas cotidianamente por los trabajadores de la enseñanza. No hay que despreciar este factor tan evidente y natural a la hora de comprender una de las constantes líneas de actuación del movimiento de enseñantes en el Estado español y que le diferencia, en sentido mucho más político, de los movimientos sindicales de profesores en el mundo capitalista: la de plantear constantemente una alternativa a los problemas educativos de la enseñanza en España.

II. LA SITUACION DEL PROFESORADO

Hemos visto hasta aquí las causas que más han influido en la aparición del movimiento de los trabajadores de la enseñanza. Veamos ahora cuáles son las condiciones en que éste se desenvuelve.

1) **División y jerarquización.**—Es éste uno de los factores que condiciones y a la vez se caracteriza más el movimiento de enseñantes. A la división por centros se une la división por categorías dentro del mismo centro, que en muchos casos se traduce en fuerte jerarquización, especialmente en la estatal. El profesorado queda fraccionado artificialmente de forma que trabajos iguales o semejantes son pagados de forma muy diferente. Actualmente persisten básicamente las siguientes categorías:

CUADRO 4

Distintas categorías del profesorado

ESTATAL	E. Elemental	{	Maestros numerarios.	
			Maestros interinos.	
	E. Media	{	Numerarios	{ Catedráticos.
				{ Agregados.
	Escuelas Norma- les	{	No numera r i o s (P. N. N.) ...	{ Interinos.
				{ Contratados.
	E. Universitaria.	{	Numerarios	{ Catedráticos.
				{ Agregados.
	E. G. B.	{	Titular	{ Adjuntos.
				{ Catedrático.
				{ Agregado.
PRIVADA	Bachillerato	{	Titular	{ Adjunto.
				{ Encargado.
	E. Universitaria.	{	Titular, agregado, auxiliar, jefe de taller...	{ Ayudante.
				{ Idóneo.
				{ Concordante.
				{ Auxiliar.

A este cuadro tendríamos que añadir el profesorado de Formación Profesional (estatal y privada), Preescolar, Guarderías, Educaciones especiales..., con sus correspondientes categorías. Y este panorama podría incluso considerarse simplificado si se piensa que

hace dos años un mismo trabajo en la enseñanza privada podía ser pagado de 15 formas distintas.

No ha sido fácil superar esta división, no sólo por las distintas características de cada sector, que le hacía tomar ritmos diferentes en la lucha, sino porque la Administración ha tendido siempre a lanzar a unos sectores contra otros, planteando de forma expresamente equívoca los problemas educativos. Del intento de superación de este enfrentamiento saldría la consigna del «cuerpo único de enseñantes».

2) El funcionamiento de los centros y la falta de participación.

Otro de los factores que más agrava la situación de los enseñantes es la estructuración y funcionamiento de los centros, tanto en la enseñanza estatal como en la privada. Todo poder de decisión sobre la marcha del centro descansa sobre el propietario o el director. En los centros de E. M. estatal el director era nombrado hasta ahora por el Ministerio. Desde el año pasado el Ministerio sigue eligiéndolo, pero entre una terna decidida por el claustro. Por lo demás, éste sólo tiene derecho a «ser oído». En la enseñanza privada el propietario, directamente o a través del director nombrado por él, controla desde la contratación del profesorado hasta la dirección pedagógica e ideológica de las enseñanzas que se imparten. La reunión del claustro es algo desconocido para muchos colegios. Cualquier desacuerdo con el «espíritu» del centro sigue empleándose con motivo de despido con la ayuda de la legislación laboral española.

Este marco, tremendamente autoritario, es también una de las constantes de nuestras universidades. Acuciado el Gobierno por la necesidad de reprimir el movimiento estudiantil y posteriormente el de los P. N. N., incluso las disposiciones legales de «participación» que gobiernos franquistas pudieron conceder, se han visto sistemáticamente sometidas a suspensión o simplemente olvidadas, como es el caso de los claustros universitarios.

3) La ausencia de organismos legales.—

La carencia de organismos legales de los cuales se pudiera desarrollar una acción sindical ha sido otra de las constantes de la lucha de los enseñantes.

A los trabajadores de la enseñanza estatal —elemental, media y universitaria— les está prohibida la sindicación. Sólo existen algunas asociaciones de numerarios —que por la composición de sus

miembros nunca han asumido planteamientos sindicales como no fuera en sentido corporativo— y el S. E. M. (Servicio Español del Magisterio), que en teoría es el organismo que agrupa a los maestros estatales. Es éste un organismo de origen corporativo-fascista que desde su nacimiento ha sido controlado por una minoría falangista que lo ha mantenido cerrado a cal y canto a los planteamientos reivindicativos de los maestros. La fuerte presión de éstos y el rechazo mayoritario del S. E. M. obligó al Ministerio a convocar unas elecciones de representantes en todo el Estado español que fueron masivamente ganadas por los candidatos unitarios y democráticos de los maestros, elegidos en asambleas. La Coordinadora estatal, formada por estos representantes, ha sido desde entonces un poderoso instrumento de lucha de los maestros.

En cuanto a los P. N. N., tanto de Universidad como de Enseñanza Media, carecen de cualquier tipo de organismo legal que los defienda, a pesar de constituir el 20 por 100 de la enseñanza estatal en dichos niveles.

Los profesores de enseñanza privada (cerca de 100.000) sólo han contado con sindicato propio dentro de la Organización Sindical española a partir de 1967. Hasta entonces estaban encuadrados en el de Actividades Diversas, junto a peluqueros, actores, sacristanes, serenos, corredores de fincas, etc. La impermeabilidad de las Secciones Sociales y de las U. T. T. a la lucha de los enseñantes ha sido de las de mayor realce dentro de los sindicatos verticales. Sólo las últimas elecciones sindicales han conseguido poner muchas U. T. T. en manos de auténticos representantes de los enseñantes, aun persistiendo todas las trabas clásicas de la Organización Sindical.

Para los profesores que son licenciados, algunos Colegios de Doctores y Licenciados han asumido, a partir de la elección de Juntas de gobierno democráticas, el papel de plataformas legales del movimiento de enseñantes. Organismos de carácter estrictamente corporativos en su origen, creados por el Régimen dentro de su entramado orgánico, la actividad que Colegios, como el de Madrid, han desarrollado en los últimos tres años es una muestra palpable del cambio ideológico y político que se ha producido en los sectores profesionales, tradicional base del sostenimiento del sistema. No sólo han servido de plataforma reivindicativo-sindical, sino que se han convertido en base de renovación pedagógica y científica y en centro de lucha por la alternativa democrática a la enseñanza.

III. EL DESARROLLO CONCRETO DEL MOVIMIENTO EN LA ENSEÑANZA MEDIA

Aunque las condiciones que acabamos de describir imponen a cada sector unas reivindicaciones y unos ritmos distintos, vamos a intentar ver ahora cuáles son los frentes concretos de lucha sobre los que se desarrolla el movimiento de enseñantes en la Enseñanza Media.

1) **Mejora de las condiciones salariales y de trabajo.**—Constituye la base de la acción sindical del movimiento y de la conciencia de salarización, que es casi general entre los enseñantes. Se concreta en cada uno de los sectores en programas reivindicativos distintos de acuerdo con las características específicas de cada uno. Si en un principio la lucha por la consecución de la seguridad social y de un salario suficiente fue la base de la lucha en común de P. N. N., maestros y profesores de privada, actualmente las reivindicaciones se han ido diversificando. Así, mientras los profesores de privada siguen insistiendo en la consecución de un aumento de salarios, los P. N. N. ponen el acento en la consecución de la estabilidad en el empleo mediante un contrato laboral. Pero, en general, existen plataformas comunes de gran arraigo entre los enseñantes: salario mínimo de 30.000 pesetas para todos los profesores, independientemente de su categoría; estabilidad y seguridad en el empleo; gestión democrática de la enseñanza; gestión democrática de los centros con participación de padres, alumnos y profesores; consecución de la libertad sindical y de un sindicato único de los trabajadores de la enseñanza...

2) **Consecución de organizaciones propias y representativas.**—La ausencia de organizaciones legales en algunos sectores y el mal funcionamiento de los existentes en otros ha hecho que los enseñantes, desde el comienzo de su lucha, impulsaran el aspecto organizativo de forma especial. Ya en el año 67 aparecen en Madrid las «comisiones de enseñantes», núcleos unitarios que agrupaban a todas las tendencias —católicos independientes, socialistas, comunistas— y a todos los sectores. Ellas impulsan desde entonces el movimiento reivindicativo e inician a la vez la conquista de plataformas legales amplias que permitan llegar a una mayoría de ense-

ñantes: cargos en el sindicato vertical, G. O. E. S., Colegio de Licenciados... La consecución de estas plataformas ha permitido efectivamente que todos los sectores se organizaran de forma cada vez más amplia y representativa. Así, los P. N. N. de I. N. E. M. se organizan en el Colegio a través de la Comisión de representantes, elegidos en cada Centro, con una mesa también elegida y que se une al resto del Estado a través de una coordinadora. Los profesores de privada se organizan en zonas alrededor de los G. O. E. S. o de otros núcleos semejantes: el enorme número de centros ha hecho todavía inviable la representación por centros, pero las zonas trabajan en el sentido de conseguirla y se agrupan entre ellas a través de una coordinadora de todo el sector. Los maestros estatales, que han partido de una situación bastante difícil por la nula representatividad del S. E. M., han conseguido, sin embargo, grandes avances. Organizados en principio en asociaciones de antiguos alumnos o a través de organizaciones católicas de maestros, han dado un salto importante con la consecución de la Coordinadora estatal de representantes, que el Ministerio se ha visto obligado a formar mediante unas elecciones que ganaron ampliamente los candidatos democráticos elegidos en asambleas. Todo el proceso generado por estas elecciones ha permitido llegar a un número muy grande de maestros que antes no estaban conectados.

En la actualidad todos los sectores de la enseñanza han conseguido una victoria importante: imponer a patronos y Ministerio la aceptación de sus organismos representativos de cara a la negociación.

Mención aparte merece el papel que han jugado los Colegios de Licenciados, especialmente algunos como el de Madrid. El triunfo de Juntas de Gobierno democráticas no ha significado para los enseñantes la conquista de una mera plataforma de lucha sindical. Aparte de la importancia que tiene la existencia de locales y medios de expresión desde los cuales los enseñantes puedan lanzar sus reivindicaciones, el Colegio se ha convertido fundamentalmente en centro de elaboración y difusión de la alternativa general a la enseñanza de cara no sólo a los padres, sino al movimiento ciudadano y obrero en general. También el desarrollo del frente pedagógico está adquiriendo últimamente una gran importancia dentro de él.

3) **Movimiento de renovación pedagógica.**—Este frente de lucha tiene en algunos lugares del país —Barcelona, por ejemplo— una

gran tradición, y sus manifestaciones adquieren allí carácter masivo: movimiento Rosa Sensat, Escola d'Estiu... Pero también en el resto del Estado empieza a implantarse, como lo demuestra la gran proliferación de cursillos y escuelas de verano que ha habido en Madrid, Euzkadi, Galicia, Valencia... Alrededor de la renovación pedagógica y de la mejora de la calidad de la enseñanza, cada vez más inmersas en la alternativa general a la enseñanza, empiezan a agruparse miles de enseñantes.

4) **Participación en las luchas políticas generales.**—Al margen de la participación individual de la vanguardia del movimiento, se detectan luchas políticas colectivas. Así las de los enseñantes en el país vasco, interviniendo masivamente en huelgas generalizadas durante el juicio de Burgos, en diciembre del 74 y en septiembre del 75. O las de los enseñantes de Madrid durante las jornadas de 4 y 5 de junio del 75, en que pararon algunos institutos y más de 100 centros de privada.

Como hemos visto a través de lo escrito anteriormente, el movimiento de enseñantes se ha desarrollado en medio de enormes dificultades, represión constante física e ideológica, falta de organizaciones legales que lo representaran, explotación por parte de una enseñanza privada especialmente protegida, condiciones de trabajo ínfimas, malas condiciones de los centros, dispersión...

Estas difíciles circunstancias han marcado el movimiento de forma importante. Incluso las reivindicaciones más nimias han chocado inmediatamente con una estructura educativa atrasada e inservible y con unos condicionamientos políticos inatacables a nivel particular. Eso ha hecho que el trabajador de la enseñanza haya desarrollado paralelamente a su lucha reivindicativa, progresivamente, una lucha contra el sistema educativo en su aspecto más global. En la enseñanza media, para dar mayor efectividad a sus planteamientos e incluso como forma de protección contra la represión, los enseñantes han tenido que explicar sus luchas a los otros sectores de la población, a los que afectaba la problemática de la enseñanza: padres, alumnos, vecinos... han ido enterándose de las reivindicaciones del profesorado y han ido comprendiendo, muchas veces a través de ellas, los problemas existentes (falta de puestos, no gratuidad, malas condiciones de los centros, clasismo...). Se ha ido formando así un amplio

movimiento popular alrededor del problema educativo. En los barrios se forman comisiones de enseñanza con participación de profesores, padres y alumnos, que planean incluso acciones conjuntas y que están en contacto con los Colegios de Licenciados y con las Comisiones de enseñantes.

Con las experiencias obtenidas en estos contactos y en las luchas cotidianas, los enseñantes han elaborado una alternativa democrática a la enseñanza. Con ella se quiere poner fin a la política de parches llevada a cabo durante años para plantearse de una vez la reforma educativa a fondo.

En ella se tratan cuestiones generales y concretas, problemas del país y de los enseñantes. Algunos puntos de los que propone no son exactamente reivindicaciones de nuestros días: algunos, como el de la enseñanza pública garantizada, la planteó como necesidad la revolución industrial, y la burguesía lo asumió como suyo y lo implantó en su momento. En España la tardía, insuficiente y deformada revolución burguesa ha hecho que persistan hasta ahora estructuras arcaicas, que se reflejan también en la enseñanza. Como en otros aspectos de la vida política y económica, los trabajadores han tenido que hacer suyas —como clase más progresiva— reivindicaciones que históricamente no le han correspondido. Sólo que ello ha dado a estas reivindicaciones una fuerza y un alcance que antes no tenían. Así ha ocurrido en la alternativa a la enseñanza; aunque algunos de los puntos eran ya conocidos y estaban superados desde hace tiempo en otros países, se plantean ahora con una nueva vitalidad, enmarcados en otros puntos nuevos y, sobre todo, respaldados por un movimiento popular en pleno auge.

La alternativa se ha convertido, pues, en un programa de largo alcance, que puede empezar a ponerse en vigor en sus líneas generales, incluso por un régimen simplemente democrático, pero que sólo adquirirá su pleno sentido y alcance a través de una profundización en esa democracia, camino del socialismo. Su carácter global y la profunda interrelación que existe entre todos sus puntos hará además que no puedan ponerse en práctica algunos de ellos aisladamente sin que se produzca una enorme presión para conseguir el resto. La enseñanza pública ya no tiene sentido sin una gestión y un control públicos profundos; no se puede reestructurar al profesorado sin admitir un sindicato de todos los enseñantes, que exigirá su participación en la vida política del país, junto al resto de los traba-

jadores; no se puede pensar en una reforma de los planes de estudio o de los programas sin una reforma a fondo de los sistemas pedagógicos; no se puede pensar en organizar racionalmente la formación profesional sin pensar al mismo tiempo en una enseñanza común y gratuita hasta los dieciséis años... Las viejas reivindicaciones se han transformado y ampliado bajo el empuje de sus nuevos defensores.

Por otra parte, la coincidencia en los puntos fundamentales de las varias alternativas a la enseñanza que han ido apareciendo (Colegios de Licenciados de Madrid, Seminario de Pedagogía de Valencia, Escola d'Estiu Rosa Sensat, de Barcelona) y la aprobación masiva de la madrileña por la Junta general del Colegio de Licenciados, hacen esperar un suficiente consenso y apoyo de todos los enseñantes en este aspecto. Aunque haya que seguir profundizando, porque hasta ahora el debate no ha sido todo lo público y abierto que sería deseable, la alternativa a la enseñanza es ya para muchos un punto básico de la inminente democracia.

IV. EL MOVIMIENTO EN LA UNIVERSIDAD

En la Universidad, el movimiento de enseñantes está ligado a la figura del profesor no numerario (P. N. N.) y a su creciente importancia en la vida universitaria.

Durante muchos años, debido a lo reducido de los cursos, la única personalidad relevante en la docencia era el catedrático, dueño «strictu sensu» de la asignatura, que desempeñaba su cargo, cuando lo hacía, con un sentido patrimonial del mismo. A sus órdenes, los auxiliares, más meritorios que profesionales, realizaban algunas tareas (prácticas, laboratorios, etc.) consideradas como de inferior categoría. Los adjuntos no tenían tareas específicas, salvo sustituir al catedrático.

En la década de los 60 se produce un notable incremento del alumnado universitario, como se indicó anteriormente. Este fenómeno, registrado con anterioridad en los países desarrollados, producto de las nuevas necesidades de la estructura productiva del país, parece coger de sorpresa al Ministerio, que improvisa soluciones a los múltiples problemas surgidos: aulas, laboratorios, dotaciones, profesorado, etc.

El procedimiento tradicional de oposiciones era demasiado lento

y caro para cubrir las necesidades de docentes, además de que hubiera destruido el carácter elitista del Cuerpo de Catedráticos por la incorporación masiva de nuevos profesores que hubiera hecho imposible el control ideológico tradicional. Se recurrió, pues, a los nombramientos de encargados y posteriormente a contratos a diversos niveles, creándose la figura del P. N. N., cuyo papel en la vida universitaria cobra creciente importancia en tanto que progresivamente va asumiendo una mayor proporción de las clases que se imparten hasta llegar a un porcentaje próximo al 80 por 100.

Este nuevo profesorado es, en principio, altamente heterogéneo en cuanto a sueldos, dedicación, nivel, etc.; va desde el profesor ornamental, en su mayor parte procedente de la antigua estructura, que está en la Universidad principalmente por razones de prestigio, con una actividad docente e investigadora reducida o nula, hasta el profesor profesionalizado que vive de la docencia y desarrolla su actividad en la Universidad. Es este último sector, cada vez más amplio, el soporte del movimiento reivindicativo y político de los P. N. N.

Los primeros elementos de toma de conciencia a niveles amplios fueron la consideración de lo ridículo de los sueldos y la inestabilidad profesional que supone la renovación anual del nombramiento o contrato, dependiente del capricho del catedrático, de los repartos arbitrarios de plazas y siempre utilizada como arma de represión política e ideológica.

El carácter administrativo del contrato coloca al P. N. N. en una situación de total indefensión frente a todo tipo de arbitrariedades de la Administración.

Esta situación, que era soportable en la perspectiva de un próximo paso a la situación de numerario, se hace insostenible cuando esta posibilidad se aleja para la mayor parte de los P. N. N., entre otras, por puras razones de número, lo que los lleva a buscar soluciones distintas a la funcionalización para lograr una situación profesional estable y adecuadamente remunerada. Las sucesivas luchas y acciones en este sentido dan lugar a una reflexión sobre la problemática y a una organización

Desde el punto de vista organizativo, los primeros núcleos semiclandestinos van transformándose paulatinamente en un movimiento cada vez más abierto que lucha por su plena legalidad.

Las reuniones ganan en amplitud: llegan a ser autorizadas y

simplemente toleradas para transformarse posteriormente en asambleas que expresan el inalienable derecho de un sector a reunirse para discutir sus problemas. Los representantes elegidos empiezan por ser recibidos informalmente por las autoridades académicas para, más adelante, ser reconocidos «de facto» por el Ministerio. La coordinación, a nivel de distrito y luego estatal, pasa de ser perseguida a celebrarse abiertamente y el Ministerio debe aceptar una comisión negociadora como interlocutor válido. La I Asamblea General de P. N. N. del Estado español se celebró en Granada en 1972 gracias a la tolerancia del rector de aquella Universidad. Las siguientes (Barcelona y Madrid, 1975, Valencia, 1976) significan la expresión de un derecho que el Ministerio no puede ahogar sin el grave costo político que le supondría una medida altamente impopular no sólo entre el estamento de P. N. N., sino entre estudiantes y capas cada vez más amplias de catedráticos y autoridades académicas, en tanto en cuanto el movimiento de P. N. N. es portavoz, como luego veremos, de una alternativa democrática a la actual Universidad, que va penetrando en los sectores más abiertos de la misma.

El elemento formal que resume las reivindicaciones de los P. N. N. y se convierte en su bandera de lucha es el contrato laboral. Este significa, entre otras cosas, estabilidad, sindicación, negociación colectiva y posibilidad de recurso a la Magistratura de Trabajo. Es un planteamiento hoy asumido por diversos sectores de contratados de la Administración, MIR, etc., y en la Universidad traduce, frente a la concepción funcionarial y burocrática del numerario, la consideración de trabajador intelectual que trae consigo una interpretación revolucionaria de la sociedad. La estabilidad, dedicación y, en consecuencia, participación de los profesores en la vida universitaria significa una ruptura con la Universidad jerarquizada y medieval que conocemos, incompatible con las exigencias de libertad docente e investigadora y formación de equipos de trabajo adecuadamente dotados y estables que traen consigo los planteamientos del profesorado no numerario. De esta forma se ligan las reivindicaciones profesionales inmediatas, cuya satisfacción es imposible en el marco de la Universidad actual, con una perspectiva transformadora que, si bien no está plasmada en un modelo preciso, sí perfila sus líneas esenciales en los diversos comunicados y ponencias de las asambleas a todos los niveles. Por ello no es casual que la exigencia de autonomía y gestión democrática con participación de estudiantes y

personal no docente sea una constante de todas las plataformas reivindicativas del movimiento.

Las implicaciones políticas de la reivindicación, originariamente sindical, del contrato laboral no se le escapan al movimiento, y así la III Asamblea General (Madrid, 1975) la considera una reivindicación estratégica no alcanzable bajo el régimen franquista. Aunque en algunos casos la batalla por esta reivindicación haya adquirido un carácter finalista, es general la conciencia de que la solución de la problemática profesional de los P. N. N. pasa por la democratización de la Universidad y de que es inconcebible una Universidad democrática en un Estado totalitario. De ahí el carácter cada vez más directamente político y democrático de los pronunciamientos del movimiento de P. N. N.

Con esta línea de actuación, a la que el M. E. C. responde con el intento regresivo de funcionarización acelerada de la Universidad (Cuerpos de Agregados y Adjuntos), el movimiento, partiendo de sus necesidades profesionales se sitúa en vanguardia de la lucha por una Universidad democrática, crítica y científica, lo que lo coloca objetivamente junto a la clase obrera y otros sectores profesionales en la lucha por la libertad y la democracia en España. De la misma manera que los trabajadores de enseñanza media plantean la consecución de sus demandas ligada a la alternativa general a la enseñanza, el movimiento de P. N. N. desborda el carácter puramente reivindicativo para plantear al resto de los estamentos y a la sociedad en general la perspectiva de una nueva Universidad.

Los efectos de las acciones del movimiento de P. N. N., junto con las de los estudiantes, unidas ambas a la influencia que ejerce la situación política del país, se están dejando sentir desde hace tiempo con intensidad cada vez mayor. La convergencia de los planteamientos de los dos sectores de masas de la Universidad arrastra a un número creciente de numerarios y autoridades y se refleja en una serie de transformaciones de las que son expresión numerosos pronunciamientos de juntas y claustros, creación de comisiones tripartitas y cuatripartitas sobre diversos temas que van prefigurando la organización, tras la democratización del Estado, de una Universidad libre que cumpla su misión formadora, creadora y difusora de técnica y cultura estrechamente unida a la sociedad de la que forma parte.

DOCUMENTACION: UNA ALTERNATIVA PARA LA ENSEÑANZA

**Colegio de Doctores y Licenciados
en Ciencias y Letras de Madrid**

INTRODUCCION

Nadie ignora que, cinco años después del Libro Blanco, el caos más absoluto reina en la enseñanza española. La improvisación y la arbitrariedad son las únicas constantes de nuestro panorama educativo. Las protestas de profesores, alumnos y padres caen en silencio ante un Ministerio firmemente decidido a dar la espalda a todos los interesados en la enseñanza. Y ésta se degrada de día en día porque, frente a la demanda social de una enseñanza mejor para más personas, tan sólo se ponen parches en una estructura que ya se había quedado ridículamente corta hace un decenio.

La Ley General de Educación ha fracasado. El punto de inflexión que ha marcado la definitiva entrada en lo que muchos llaman la **contrarreforma** de la educación fue probablemente la Ley de Selectividad. El Estado reconoció con ella su incapacidad para dar educación universitaria a todos los que la reclamaban; pero esto era sólo un síntoma de incapacidades más graves. Se reconocía que no se habían puesto en marcha auténticos mecanismos evaluativos, se reconocía, a través de la puesta en marcha de las subvenciones, que el Estado no podía enfrentarse con los intereses privados, enquistados en una enseñanza de estructura cada día más especulativa.

La introducción del B. U. P., su separación de la formación profesional, la doble titulación al final de la E. G. B., la desescolarización, el aumento del número de licenciados en paro mientras no se satisfacen las crecientes necesidades de profesorado, la reducción incluso del número de profesores,



el recorte de los presupuestos, la falta de gratuidad, la subida de los precios de los colegios mientras no se negocia el convenio colectivo de la enseñanza privada, el Decreto de Complementos (especialmente grave para el Magisterio), los despidos y la represión contra los profesores de Enseñanza Privada, I. N. B. y Universidad, el Estatuto de régimen interno de los centros de I. N. B., el Decreto sobre disciplina y permanencia en la Universidad, las purgas académicas, el regreso de la fuerza pública al interior de las Facultades y el énfasis unilateral que el Ministerio pone en la cuestión de la disciplina en la enseñanza; todo ello da idea del deterioro de la situación.

El fracaso de la reforma educativa no es una casualidad. Un proyecto reformista no podía tener viabilidad en un momento general de crisis y transición como el de la España de los setenta. Aquellos sectores del capital que, por ser los más avanzados, se habrían beneficiado de una racionalización capitalista de la enseñanza, no han conseguido implantar en ningún momento su hegemonía, ni ahora ni anteriormente. Por poner un ejemplo, los sectores más fuertes del capital son aquellos a los que una reforma fiscal —por supuesto, imprescindible para sacar adelante la L. G. E.— habría supuesto un recorte de sus beneficios a cambio de unas dudosas ventajas a largo plazo.

El fracaso de la reforma educativa es el reflejo de las contradicciones internas del capital español y de su representación política, cuyo autoritarismo intrínseco ha pretendido frenar con todos los medios a su alcance el tratamiento y resolución de la problemática educativa en el marco de una perspectiva democrática, tanto en sus aspectos estructurales y de contenido como por parte de las personas y sectores sociales implicados. Por eso, frente a la reforma educativa del capital, es necesario ofrecer la posibilidad de una **alternativa** para la enseñanza.

Cuando proponemos una alternativa para la enseñanza no estamos haciendo castillos en el aire. No presentamos unas propuestas utópicas —como sería nuestro sistema educativo—, no prescindimos de la realidad política, social y económica de nuestro país. Partimos, por el contrario, de esa realidad, de la contradicción de un sistema capitalista que no consigue sacar adelante una reforma capitalista de la enseñanza.

No proponemos tampoco una serie de valores morales sin conexión con nuestra realidad actual. Lo que hacemos es enfrentar estos valores —la solidaridad, el rechazo del autoritarismo, la racionalidad, el carácter pluridimensional de la personalidad, la creatividad, la pura y simple libertad—, con una realidad especialmente sórdida, en la que estos valores son **valores de cambio**. Tratamos así de enumerar unas reivindicaciones que, aceptadas conjuntamente, no como problemas independientes, sino como facetas de un mismo problema, no pueden ser alcanzadas sino a través de un proceso simultáneo, mediante una dinámica que atravesará fases diferentes en un mismo sentido: le de la democratización de nuestra sociedad y de nuestro sistema educativo.

La **alternativa** a la enseñanza que aquí proponemos no puede, por último, ser pensada como un nuevo intento de **reforma**. La reforma se ha demostrado imposible por las contradicciones del capital. Por ello no puede pensarse que el capital acepte o apoye —excepto, quizá coyunturalmente— ningún intento de ofrecer una verdadera alternativa a la enseñanza. La lucha por una educación alternativa sólo puede ser protagonizada por los directamente inte-

resados en ella —profesores, alumnos, padres—, y en un sentido más amplio por todos los trabajadores. Pues esta transformación de la enseñanza se inscribe en el marco de una transformación global que abandone la lógica del beneficio privado para entrar en la lógica del trabajo, en la lógica de la utilidad social.

ENSEÑANZA Y SOCIEDAD

1. La enseñanza como servicio público

Las necesidades de la sociedad actual en materia de educación no pueden ser satisfechas mientras ésta dependa del beneficio privado. Por ello consideramos que es misión primordial del Estado hacerse cargo de la educación de los ciudadanos en condiciones de igualdad. La **enseñanza estatal**, considerada así como un **servicio público**, ha de extenderse hasta donde las necesidades sociales lo exijan, hasta absorber las enseñanzas fundamentales de todos los niveles y modalidades.

A) La primera necesidad a la que tiene que hacer frente el Estado es la de conseguir la **escolarización** total de la población de cuatro a dieciséis años, con la perspectiva de llegar hasta los dieciocho tan pronto como el crecimiento económico lo permita. Es una necesidad urgente, que tiene prioridad sobre cualquier otra cuestión. Frente a la realidad actual de una franja de la población infantil y juvenil desescolarizada o deficientemente escolarizada, el Estado debe proceder inmediatamente a la construcción de todas las escuelas que se requieren y dotarlas de su correspondiente profesorado, de forma que toda persona comprendida entre esas edades tenga un puesto en la enseñanza pública.

B) La enseñanza en este nivel debe ser **totalmente gratuita**. La gratuidad se hará extensiva a los libros, material escolar y servicios. Este es el punto de partida básico para que desaparezca toda discriminación clasista fundamentada en las desigualdades económicas. La **gratuidad** es un principio que tiene que extenderse a **todos los niveles educativos**. Por lo tanto, el Estado ha de crear todas las plazas escolares gratuitas necesarias a los alumnos desde su entrada en la guardería infantil hasta su incorporación al trabajo.

C) Consideramos que la existencia de una **doble estructura escolar** —escuela pública y escuela privada— es uno de los elementos fundamentales del clasismo y de las grandes insuficiencias del actual sistema educativo. Es una contradicción que los recursos del Estado favorezcan o posibiliten la ganancia mercantil de las empresas privadas dedicadas a la educación. Los grandes recursos financieros que se requieren para llevar a cabo la profunda y democrática reforma del sistema educativo que preconizamos son otra poderosa razón para que la **financiación** no pueda ser una cuestión privada, sino del Estado. **El sector público es el único que puede garantizar la gratuidad. La Reforma Fiscal**, en un sentido altamente progresivo, es una condición básica.



2. La planificación y gestión democrática de la enseñanza

Una reforma democrática supone una **planificación democrática** de la política educativa y una **gestión democrática** de todo el sistema educativo. Al preconizarla como proceso alternativo, al hablar de la creación de una Nueva Escuela Pública, somos conscientes de la **necesidad de romper con la actual forma burocrática y centralizada** de administrar la educación en el Estado español. Aunque éste es un problema que depende de una alternativa política general y de la concreción política de las formas de organización de los distintos pueblos del Estado español, nos proponemos marcar algunas de las características esenciales del proceso:

2.A. La planificación debe hacerse en función de las necesidades económicas, sociales y culturales del país, de su población trabajadora, y estará ligada a la planificación económica general.

2.B. La planificación del sistema educativo debe hacerse progresivamente democrática, en un proceso ligado al cambio del contenido del Estado. En esta planificación del sistema educativo —estructura, contenido, métodos pedagógicos, etc.— deberán participar todas las fuerzas sociales democráticas: los sindicatos de enseñantes, los sindicatos de trabajadores, las asociaciones de estudiantes, de vecinos, los distintos organismos populares locales y nacionales, elegirán los representantes que dirijan los órganos de planificación educativa.

2.C. Concebimos la **planificación y gestión de una forma descentralizada**. La iniciativa de las distintas nacionalidades, regiones, entidades locales, organismos autónomos, tienen amplia cabida en ellas, ejerciendo su propio control a través de organismos específicos descentralizados, aunque dentro de una programación general y regulación de los órganos de dirección democráticos del sistema educativo. En la misma línea, las escuelas públicas podrán ser promovidas por ayuntamientos, organizaciones municipales y provinciales y sindicales, por iniciativa de sus bases respectivas.

2.D. No estamos por la escuela estatal como monopolio ideológico, centralizada y burocratizada tal como se da en la situación actual. En el marco de una escuela única y pública, que no significa uniformada, en donde el control pase por los mecanismos creados a nivel colectivo, es donde mejor se pueden salvaguardar, de una forma realista, los principios de libertad.

2.E. Desde el nivel del centro de enseñanza hasta el de la gestión general de la política educativa, estamos por una **concepción dinámica de la gestión y el control**, por una concepción dinámica de la democracia, propia de un período de transición en que progresivamente la población trabajadora controle el producto y condiciones de su trabajo y estructure la convivencia social.

3. Escuela pública y enseñanza privada

3.A. Los fondos públicos deben destinarse exclusivamente a la expansión y mejora de la enseñanza estatal, sin que proceda, en principio, subvención alguna a escuelas o centros de carácter privado.

Las subvenciones no son sino la apropiación y utilización privadas de los fondos públicos a fin de mantener el control ideológico, proteger al sector más retardatario del aparato de enseñanza y sostener un mercado de trabajo basado en la intensa explotación de los trabajadores de la enseñanza.

En los centros actualmente subvencionados debe conseguirse una gratuidad real y el control por profesores, padres y alumnos de las finanzas y de la gestión del centro, como camino para la eliminación del beneficio privado y para la inserción de los centros en el sistema democráticamente planificado de la enseñanza.

La envergadura que ha adquirido el sector privado constituye un poderoso obstáculo para la democratización de la enseñanza. Sin embargo, la expansión de una enseñanza pública, gratuita, de alta calidad y planificada en función de las necesidades y población reales, hará que la enseñanza privada vaya perdiendo sentido de manera gradual.

3.B. No obstante, con objeto de aunar esfuerzos y no encarecer innecesariamente el proceso, aquellos centros privados ya existentes que deseen incorporarse a la nueva escuela pública, podrán hacerlo con las siguientes condiciones:

1.º Renuncia total y definitiva a todo tipo de beneficio y control ideológico; el Estado pagará directamente a los profesores, sin intermediario alguno, y asegurará para el mantenimiento del centro la misma cantidad por alumno que a los demás centros públicos.

ORGANIZACION DE LA ENSEÑANZA

1. Ciclo único

Punto fundamental en la planificación general de la enseñanza será la consideración de la formación del alumno, desde la preescolar hasta los dieciséis años, como un todo conexo sin solución de continuidad. El ciclo educativo deberá establecerse en forma de un **ciclo único** en que las distintas etapas formativas del niño se irán sucediendo íntimamente entre sí y con una planificación previa de objetivos y contenidos para cada una de ellas. Este ciclo único:

1.A. Será obligatorio y gratuito para todos los niños desde los cuatro años hasta los dieciséis años.

1.B. Incluirá la educación preescolar, al menos desde los cuatro años. Es cada día más evidente la importancia de la formación del niño durante los primeros años de su vida de cara a su desarrollo futuro: la obligatoriedad y gratuidad de la preescolar es, pues, una premisa fundamental para evitar la primera selectividad que supone la llegada a la enseñanza escolar con distintos grados de formación.

Por las mismas razones será conveniente extender la gratuidad al período de dos a cuatro años, tan pronto como el crecimiento económico lo permita. Hasta entonces, un objetivo fundamental será la creación de los centros-guarderías suficientes para que todos los niños cuyos padres lo deseen, puedan

asistir a ellos, permitiéndose de esta manera la inserción plena del padre y de la madre en la sociedad a través del trabajo profesional.

1.C. Incluirá a todos los niños hasta los dieciséis años, sin discriminación alguna. Eso implica la eliminación de la doble titulación existente actualmente a los catorce años. En ningún caso deberá orientarse a ningún niño hacia la formación profesional antes de terminar el ciclo único obligatorio. Por el contrario, se fomentará a lo largo de éste la simultaneidad de las enseñanzas intelectuales y manuales, de forma que el niño adquiera una visión general de sus posibilidades y pueda elegir libremente entre ellas de acuerdo con sus aptitudes y deseos.

1.D. Facilitará al alumno una titulación única que le permitirá acceder libremente a la enseñanza profesional o a la superior, sin perjuicio de que para cursar esta última deba realizar un curso previo de orientación universitaria.

1.E. En el último período del ciclo único se establecerá un sistema de asignaturas optativas, con carácter voluntario, que, abarcando campos más específicos de la cultura o de la técnica, permitan a los alumnos ir adquiriendo las bases de aprendizaje básicas para su posterior especialización.

2. Escuela unificada

A la implantación del ciclo único debe corresponder, paralelamente, el establecimiento de una **escuela unificada** de calidad y nivel homogéneos y sin discriminaciones clasistas en cuanto a instalaciones, medios, profesorado y contenidos. Esta homogeneidad hará necesaria una mayor atención a las zonas y sectores hasta ahora más discriminados en los que los alumnos han recibido una formación de nivel inferior al resto.

La escuela unificada proporcionará una enseñanza general, sólida y de nivel elevado, adaptada a las tareas sociales modernas. Su misión será:

2.A. Suministrar los elementos necesarios para poder alcanzar una visión científica del mundo, abierta a todas sus realidades. Al mismo tiempo permitirá tener una visión histórica del progreso humano e insertarlo en las realidades y políticas del mundo contemporáneo.

2.B. Insertar la formación del niño en el entorno social, cultural, económico y político, conectándola con la realidad más inmediata de su pueblo, ciudad, región... Para ello será necesario un contacto más profundo entre la escuela y las demás entidades y organizaciones locales, tales como empresas, sindicatos, entidades culturales, asociaciones de vecinos, ayuntamientos, etcétera, de forma que al niño se le presente el aprendizaje como algo vivo y conectado constantemente con el medio en el que él se desarrolla. Los centros educativos se conciben como un servicio a la comunidad en que radican, de modo que sus actividades e instalaciones sirvan para el desarrollo cultural de jóvenes y adultos.

2.C. Desarrollar el espíritu crítico y observador, la inquietud cultural que permite aprovechar más allá de la escuela todas las fuentes de cultura con la perspectiva de una formación permanente. Sólo así la cultura adviene lo que verdaderamente tiene que ser, transformación de la realidad.

2.D. Capacitar para la inserción en una sociedad pluralista. Esto implica el final del autoritarismo en la relación profesor-alumno, sustituido por la disciplina razonada y libremente consentida. Se educará a los alumnos en el respeto a los demás, la convivencia y la democracia.

2.E. Desarrollar multilateralmente todas las capacidades posibles, sin especializaciones prematuras. Se concederá una especial importancia al trabajo manual en la formación del individuo, como medio para combatir la supeditación clasista del trabajo manual al intelectual.

2.F. Eliminar de la enseñanza toda discriminación en función del sexo. La escuela unificada deberá ser mixta y preparar a la mujer para la integración en la sociedad y en el proceso productivo en condiciones de plena igualdad con el hombre y de completa autonomía, suprimiendo todos los condicionamientos educativos que permiten el mantenimiento de la mujer en una situación de inferioridad y dominación.

Favorecerá la realización de estos objetivos la creación de un servicio psicopedagógico, que actúe en estrecha vinculación con el equipo de enseñantes y las asociaciones de padres de alumnos. Entre sus posibles tareas estarían: la adecuación de los métodos pedagógicos a las características psicológicas de los niños; lograr el mayor desarrollo posible de las aptitudes de la capacidad creativa; desarrollar una auténtica orientación escolar, científica y no clasista, ayudar a los niños que padezcan trastornos emocionales o de conducta, etc.

3. La formación profesional

La capacidad profesional es un aspecto fundamental del derecho a la educación. Se concebirá con carácter politécnico con la perspectiva de superar las necesidades momentáneas de la ocupación y prevenir los cambios de las profesiones, de forma que permita las adaptaciones y reconversiones que la moderna tecnología exige. Se asentará en una formación sólida, de nivel elevado, con amplia cultura general y científica.

El acceso se realizará, sin discriminaciones, después del ciclo único. Rechazamos una formación profesional concebida y planificada como un instrumento clasista, encargado de fabricar ciudadanos de segunda categoría. Los actuales planes de formación profesional suponen la introducción de la selectividad en los niveles iniciales de la enseñanza, consolidando la actual estratificación clasista en lugar de eliminarla.

4. La educación especial

Se concederá especial atención a la educación especial de niños aquejados de trastornos físicos o psíquicos, que deberá ser también totalmente gratuita, evitando las injustas discriminaciones actuales, y que se planteará la recuperación de esos sujetos con vistas a su plena integración en la comunidad social, superando los planteamientos meramente asistenciales.



5. La enseñanza superior

Rechazamos la selectividad. La enseñanza superior está destinada a una masa en expansión de estudiantes y no a minorías privilegiadas. La progresiva disminución del clasismo en la enseñanza superior será el resultado de la real democratización de los niveles básicos y de una política efectiva de ayuda material a los alumnos procedentes de la clase trabajadora y del campo, vinculada a las necesidades económicas familiares y no a eventuales resultados académicos.

Se utilizarán los recursos necesarios para la creación de centros que permitan afrontar simultáneamente la extensión y la cualidad. Defendemos el concepto de profesor universitario en su doble función docente e investigadora y, en este sentido, rechazamos la actual situación secundada de la investigación, que se concreta en una política de retribución sólo para la actividad docente y en la nula preocupación del M. E. C., por la investigación en la Universidad. Las necesidades objetivas que tiene el país están muy lejos de cubrirse. Los estudios superiores no pueden permanecer al margen de la vida general del país y particularmente de la producción. De lo contrario, se acentuará todavía más la ya extremada dependencia tecnológica. La investigación debe planificarse y controlarse democráticamente, eliminando su actual carácter de requisito formal, de manera que no se limite casi exclusivamente a la obtención de una tesis y se evite la atomización actual.

Es necesario y urgente:

5.A. La reorganización de las innumerables figuras de contratación existente, que no coinciden con las diversas funciones realizadas, en dirección al principio de «a trabajo igual, salario igual».

5.A.a. La objetividad del ingreso interino en la docencia universitaria, abierta a todos los españoles, y no haciéndolo depender de la benevolencia o del capricho de un catedrático.

5.A.b. Mientras existan los actuales sistemas de oposiciones, los tribunales deberán estar sujetos a responsabilidades jurídicas por razón de su actuación.

5.B. La equiparación de los sueldos en los diversos sectores de la enseñanza superior y en los puestos docentes que requieren la misma titulación.

5.C. La consecución de la estabilidad en el empleo.

5.D. El establecimiento de comisiones paritarias integradas por profesores y estudiantes para la revisión de los planes de estudio.

5.E. La gestión democrática y autónoma de una Universidad, mediante la participación de los profesores de todos los niveles y de los alumnos en los claustros y en cuantas juntas y comisiones se encarguen de su gestión.

5.E.a. El Consejo Superior de Investigaciones Científicas ha de ser estructurado de modo tal que se garanticen los derechos de la investigación y se evite su manejo por grupos de cualquier tipo.

6. Contenido racional y científico de la enseñanza

Los contenidos impartidos en la enseñanza a todos los niveles deberán atenerse estrictamente a pautas racionales y científicas, prescindiendo de los

criterios extracientíficos y sectarios que todavía hoy perduran. De acuerdo con esto, en el acceso a la docencia no se hará discriminación alguna por razón de ideologías o creencias. El mito de la «escuela neutra» no hace sino encubrir el mantenimiento de la ideología de los grupos dominantes. Por el contrario, es fundamental la libertad de expresión en el ejercicio de la docencia, lo que permitirá al alumno el entrar en contacto con diversas opciones, promoviendo así un desarrollo intelectual que es base fundamental de la investigación científica.

Se incluirán en los estudios las realidades culturales, históricas y sociales de Cataluña, Euzkadi y Galicia, así como la obligatoriedad de sus propias lenguas.

ORGANIZACION DEL PROFESORADO

1. Cuerpo único de enseñantes

Se consideran derechos mínimos de los enseñantes los siguientes:

1.A. Pleno empleo. Todo enseñante tiene derecho a un puesto de trabajo suficientemente remunerado.

1.B. Estabilidad y seguridad en el empleo.

1.C. Sueldo suficiente, con escala móvil de salarios en función del coste de la vida.

1.D. Condiciones del trabajo adecuadas a una enseñanza de calidad.

1.E. Participación en la planificación educativa.

1.F. Formación permanente e investigación pedagógica.

1.G. Ejercicio de la libertad docente, sin condicionamientos ideológicos o de otro tipo.

1.H. Cogestión democrática de los centros.

1.I. Acceso objetivo al puesto de trabajo. La actual inadecuación entre los sistemas de selección y la organización corporativista y las necesidades reales de la enseñanza, hacen rechazable el método de oposiciones, considerando que los únicos criterios de acceso a la docencia estatal deberán ser los conocimientos y la competencia profesional, según criterios elaborados y controlados por organismos representativos de los enseñantes y los otros sectores implicados. El modo de acceso y las formas administrativas (contrato laboral o funcionariado) deberán ser asimismo discutidas.

1.J. En tanto persistan núcleos importantes de la enseñanza privada y paralelamente al proceso de estratización de la educación, los profesores que trabajen en dicho sector deberán de gozar de análogas condiciones de trabajo, consideración y remuneración que los enseñantes de estatal.

Estas condiciones mínimas de trabajo servirán de base para la constitución del Cuerpo Único. A cada nivel de enseñanza, y en concreto al ciclo único, debe corresponder una cualificación única y una sola categoría de enseñantes, frente a la actual división entre maestros-licenciados, estatal-privada, numerosos-no numerarios. Hay que tender a un Cuerpo Único de los enseñantes de cada nivel, con las especialidades científicas y pedagógicas oportunas, con remuneraciones análogas y condiciones de trabajo idénticas. El objetivo de la

política de formación del profesorado será el de dar una formación universitaria completa, incluida la capacidad pedagógica.

A fin de formar el Cuerpo Unico, y mientras se logra, se establecerán sistemas de convalidación que eviten lesionar los intereses de los distintos cuerpos de profesores ahora existentes.

2. Sindicato de los trabajadores de la enseñanza

Se concibe como la organización de los trabajadores de la enseñanza, cuyo objetivo es defender y promover sus intereses en la sociedad, junto con los de los demás sectores de trabajadores, así como la de participar como tal sector en la gestión educativa y política del país. Para que el sindicato sea **efectivamente representativo**, sus objetivos deben ser aquellos que mejor respondan a la situación e intereses de los trabajadores, debiendo tener para ello un profundo conocimiento de todos los problemas que les afectan. Tal finalidad sólo se puede alcanzar si el Sindicato es el conjunto de todos los trabajadores, organizados para su defensa y para expresar sus aspiraciones, controlando democráticamente la actividad sindical a todos los niveles. Asimismo, para obtener resultados positivos en las aspiraciones político-sociales, son imprescindibles la **cohesión y la fuerza unida de todos**, frente a la unidad que para la defensa de sus intereses mantienen los empresarios u organismos que se presentan como interlocutores del sector de la enseñanza.

Para lograr un sindicato como el expuesto: de clase, democrático y representativo, es imprescindible el **reconocimiento previo de la libertad sindical**. Tal libertad sindical supone fundamentalmente el libre uso del derecho de asociación por parte de los trabajadores, que no existan obstáculos para su acción, la libertad para reunirse donde y cuando lo consideren oportuno, a fin de adoptar las decisiones convenientes a la consecución de sus objetivos. Del mismo modo se presupone su **independencia del Estado y de los grupos políticos y de presión**, gozando de **total autonomía**. El sindicato no podrá limitar en forma alguna las opciones ideológicas o políticas de la base ni de los representantes sindicales, ni podrá convertirse en instrumento de ningún grupo político. **La unidad real y activa**, basada en la **representatividad directa**, a todos los niveles, en el ejercicio de **asambleas de base**, etc., no sólo no impide, sino que protege y formenta la **pluralidad interna**.

Además, el uso sin trabas de esa libertad hará que la unidad sindical no nazca de una imposición, sino del consenso de todos los trabajadores al adoptar la forma de asociación que mejor defiende sus intereses.

Funciones del sindicato de trabajadores de la enseñanza serán:

- 2.A. Plantear las reivindicaciones económicas y sociales de los enseñantes y demás personal no docente.
- 2.B. Controlar el desarrollo del sistema educativo a todos los niveles, tanto en los contenidos y estructuras como en el funcionamiento.
- 2.C. Elaborar y realizar planes de formación permanente del profesorado.
- 2.D. Dirigir las negociaciones relativas a salarios y condiciones de trabajo.
- 2.E. Participar en los organismos ejecutivos de la gestión educativa y de la política nacional.

2.F. Colaborar con los sindicatos de los otros sectores productivos, organizaciones de barrio y de padres, de estudiantes, así como con cualquier órgano interesado en la educación, buscando la cooperación y la acción común.

Lo anteriormente expuesto nos lleva a la conclusión de que para la mejor defensa de los enseñantes, para la consecución y vigilancia de una enseñanza de calidad, democrática y no clasista, y para la participación de este sector en la gestión política del país, **un sindicato único, democrático e independiente** es la forma de organización del sector de la enseñanza más adecuada para el cumplimiento de esos fines.

La consecución de dicho sindicato presupone el ejercicio previo de la libertad sindical, que permita el ejercicio de los derechos de reunión y expresión, con el fin de que los enseñantes puedan definirse sin interferencias de ningún tipo.

3. Gestión democrática

El proceso de la estatalización de la enseñanza no supone en modo alguno la burocratización autoritaria ni la centralización ministerial de todas las decisiones; dentro de las directrices generales, cuya planificación y control deberá ser una tarea que competa no sólo a los enseñantes, sino a toda la población, representados por entidades elegidas democráticamente, tiene que haber una gran autonomía de organización y gestión en todos los centros, tanto en los aspectos económicos como en los académicos, de modo que se pueda adaptar su funcionamiento a las necesidades reales. De este modo, la marcha interna de los centros de enseñanza, en lo referente a la aplicación concreta de las normas generales, contratación y selección de personal, control de los fondos económicos, dirección pedagógica, etc., correrá a cargo de los profesores, alumnos y padres de una manera democrática.

Igualmente, todos los cargos de responsabilidad se cubrirán por elección directa, desde el director de la escuela primaria hasta el rector de la Universidad.

Por lo que respecta a los alumnos, su participación directa en la gestión de la clase y del centro, logrará dos objetivos fundamentales: constituir un aspecto esencial de su formación cívica democrática y contribuir a la desaparición de la figura autoritaria y dogmática del profesor.

LIBERTADES DEMOCRATICAS

Los problemas de la enseñanza y de los enseñantes afectan a toda la sociedad y responden a una situación general del país. Una profunda reestructuración de la educación sólo es posible en el marco de la sociedad democrática, en la que haya un cambio completo en las relaciones de la cultura con el trabajo y el conjunto de la vida humana. Por ello proponemos:

1. El libre ejercicio de los derechos de reunión, huelga y manifestación.
2. El derecho de asociación, sin ningún tipo de restricciones ni limitaciones.



3. Libertad sindical.
4. Libertad de expresión.
5. Amnistía absoluta de todas las responsabilidades por hechos de naturaleza política o sindical.

Como medida concreta inicial proponemos la **apertura de un gran debate nacional sobre la alternativa a la enseñanza actual**, a nivel de todos los pueblos del Estado español, que terminará en un **primer Congreso Educativo** que ratificará un proyecto de alternativa democrática.

INFORME: “DESCRIPCION DE DIFERENTES SISTEMAS EDUCATIVOS”

En las páginas que siguen figura una descripción de carácter esquemático de los sistemas educativos vigentes en la actualidad en diferentes países con el fin de que en términos generales se puedan ver las analogías y diferencias existentes entre unos y otros. Para ello hemos escogido cuatro países de nuestro área —España, Francia, Italia y Bélgica— y los Estados Unidos, con los que pueden darse unas mayores diferencias.

Obviamente la descripción no es exhaustiva y ha sido hecha con arreglo al siguiente esquema:

- 1) Período de escolaridad obligatoria.
- 2) Enseñanza pre-primaria.
- 3) Enseñanza primaria.
- 4) Enseñanza secundaria.
- 5) Enseñanza o formación de carácter profesional.
- 6) Enseñanza de nivel superior universitaria (en algún caso figuran también determinadas ramas de la no-universitaria).

Fundamentalmente quedan fuera del esquema tipos de enseñanza, tales como la especial (para disminuidos síquicos) o algunas ramas de la enseñanza superior no universitaria que no corresponden a la formación de carácter profesional que hubieran merecido constar de ser más amplio el esquema utilizado.

Por último, señalar que para la elaboración de este informe se han utilizado como fuente las publicaciones de la O. C. D. E. sobre sistemas de enseñanza.

ITALIA

Período de escolaridad obligatoria: Ocho años, de seis a los catorce.

Enseñanza pre-primaria: Se imparte en las escuelas de grado preparatorio. Tienen una duración de tres años.

— *Condiciones de admisión:* Tener tres años cumplidos.

Enseñanza primaria: Se imparte en las escuelas elementales. Tiene una duración de cinco años.

— *Condiciones de admisión:* Tener seis años.

— *Titulación:* Certificado de fin de estudios primarios.

Enseñanza secundaria general del primer ciclo: Se imparte en las escuelas medias. Tiene una duración de tres años.

— *Condiciones de admisión:* Certificado de fin de estudios primarios.

— *Titulación:* Certificado de fin de estudios de la escuela media.

Enseñanza secundaria de segundo ciclo: Se imparte en los liceos. Tiene una duración de cinco años. Este tipo de enseñanza tiene dos ramas: la clásica y la científica.

— *Condiciones de admisión:* Certificado de fin de estudios de escuela media. En el caso de que se opte por la enseñanza clásica es preciso superar un examen de latín.

— *Titulación:* Certificado de fin de estudios secundarios (*maturità*) con expresión de la rama seguida. Permiten ambos el acceso a cualquier facultad universitaria.

Enseñanza secundaria técnica y profesional: Se imparte en institutos técnicos y profesionales. Según las diferentes especialidades, la duración de los estudios varía entre tres y cinco años.

— *Condiciones de admisión:* Certificado de la escuela media.

— *Titulación:* Los que hayan seguido los estudios secundarios técnicos obtienen un certificado de fin de estudios secundarios técnicos con mención de la especialidad que los posibilita el acceso a cualquier centro universitario. Los que hayan cursado estudios profesionales reciben un diploma de calificación profesional.

Enseñanza universitaria: Se imparte en las facultades; está dividido en dos ciclos, el primero de dos años y un segundo de tres, de carácter más especializado.

— *Condiciones de admisión:* Certificado de fin de estudios secundarios generales o técnicos.

— *Titulación:* Se obtiene la categoría de licenciado al finalizar el segundo ciclo. El doctorado, tras presentar una tesis, otorga el título de *laurea*.

FRANCIA

Período de escolaridad obligatoria: Diez años, de los seis a los dieciséis.

Enseñanza pre-primaria: Comprende las escuelas maternas y las clases infantiles.

Enseñanza primaria: Se imparte en las escuelas elementales. Tiene una duración de cinco años.

— *Condiciones de admisión:* Tener seis años cumplidos.

Enseñanza secundaria general del primer ciclo: Se imparte en liceos y similares. Tiene una duración de cuatro años.

— *Condiciones de admisión:* Haber finalizado la enseñanza elemental.

— *Titulación:* Certificado de estudios de primer ciclo o diploma de fin de estudios obligatorios.

Enseñanza secundaria de segundo ciclo: Se imparte en liceos y establecimientos secundarios y técnicos privados. Las enseñanzas son diversas, preparación de bachilleres, enseñanzas técnicas, enseñanza profesional, etc. Dos o tres años de duración, según el tipo de enseñanza.

— *Condiciones de admisión:* El consejo de orientación recomienda al alumno una sección; en caso de optar por otra es preciso pasar un examen.

— *Titulación:* Título de bachiller con mención de la sección y diplomas profesionales y técnicos, según las enseñanzas seguidas.

Formación de técnicos superiores: Estas enseñanzas de dos años de duración son superiores, no universitarias. Se importen en los institutos universitarios de tecnología y en las secciones de técnicos superiores de los liceos (en vías de separación).

— *Condiciones de admisión:* Título de bachiller o equivalente. En determinados casos es preciso, además, examen de ingreso.

— *Titulación:* Diploma universitario de tecnología con mención de la especialidad. En ocasiones este diploma permite el acceso al segundo ciclo universitario.

Enseñanza universitaria: Dividida en tres ciclos. Se imparte en las facultades universitarias o escuelas equivalentes.

— *Condiciones de admisión:* Título de la sección de bachiller correspondiente a los estudios que se desee seguir en la universidad.

— *Titulación:* Tras el primer ciclo de dos años de duración se obtiene el título de diplomado. El segundo (tres años) otorga el de licenciado. Para cursar el de doctorado es preciso obtener previamente un diploma de estudios superiores.

BELGICA

Período de escolaridad obligatoria: Ocho años, de los seis a los catorce.

Enseñanza pre-primaria: Se lleva a cabo en escuelas especializadas o en clases anexas a escuelas primarias.

Enseñanza primaria: Tiene una duración de seis años. Está dividida en tres ciclos de dos años cada uno. Se imparte en las escuelas de primaria propiamente dichas y en las secciones preparatorias de los establecimientos de enseñanza media.

- *Condiciones de admisión:* Tener seis años cumplidos o siete en el caso de que los padres lo deseen.
- *Titulación:* Al finalizar los tres ciclos se otorga un certificado de fin de estudios primarios.

Enseñanza secundaria general de primer ciclo: Tiene una duración de tres años. La comienzan también aquellos alumnos que al finalizar el período de escolaridad obligatoria no van a continuar sus estudios. Se imparte en escuelas medias, ateneos y liceos. Está dividida en diferentes secciones, algunas de las cuales continúan en el segundo ciclo. No obstante, tal compartimentación tiende últimamente a ser sustituida por un tronco común con cuatro opciones (latín, moderna, técnica A y técnica B).

- *Condiciones de admisión:* Haber finalizado la enseñanza primaria.
- *Titulación:* Certificado de fin de estudios del grado inferior de enseñanza media.

Enseñanza secundaria general de segundo grado: Tiene una duración de tres años. Está dividida en secciones semejantes a las del primer ciclo. En gran medida el seguir en este ciclo una u otra sección determina los estudios universitarios.

- *Condiciones de admisión:* Haber finalizado el grado inferior de enseñanza media.
- *Titulación:* Se obtiene el certificado de humanidades que, juntamente con un examen de madurez, da acceso a la universidad. Algunos centros universitarios también exigen examen de ingreso.

Enseñanza técnica y profesional: Está dividida en dos ciclos. Su duración total oscila entre seis y nueve años.

- *Condiciones de admisión:* Para el primer ciclo basta con haber finalizado la enseñanza primaria. Para cursar el segundo es preciso haber superado tres cursos del ciclo inferior o haber superado el primer ciclo de la enseñanza media.
- *Titulación:* Cuando se han realizado cuatro años del primer ciclo se recibe un certificado de fin de estudios y si se finaliza un 5.º curso se obtiene el diploma de especialización. El segundo ciclo proporciona el diploma de técnico y un título de perfeccionamiento.



Enseñanza universitaria: Está dividida en dos ciclos, teniendo el primero de ellos una duración de cuatro o cinco años. En gran medida este tipo de enseñanza está determinada por los estudios que se han seguido en la enseñanza media.

- *Condiciones de admisión:* Poseer el certificado de humanidades y diploma de madurez. En las facultades de ciencias aplicadas es preciso superar un examen de ingreso.
- *Titulación:* Al finalizar el primer ciclo, que suele durar cuatro años, se obtiene el título de licenciado; el segundo ciclo otorga el de doctor.

ESPAÑA

Período de escolaridad obligatoria: Ocho años, de los seis a los catorce.

Enseñanza pre-primaria: Comprende jardines de infancia y escuelas de párvulos.

Educación general básica: Dividida en dos ciclos: Primaria, de cuatro años de duración, y secundaria general, de tres.

- *Condiciones de admisión:* Para el primer ciclo, tener seis años cumplidos; para el segundo, haber superado el primero.
- *Titulación:* Al finalizar con aprovechamiento el segundo ciclo se obtiene el título de graduado escolar; en caso negativo se exige un certificado de escolaridad. El título de graduado escolar permite el acceso al bachillerato.

Bachillerato: Segundo ciclo de la enseñanza general. Tres años.

- *Condiciones de admisión:* Tener el título de graduado escolar.
- *Titulación:* Título de bachillerato o fin de los estudios secundarios. Permite el acceso (con el C. O. U.) a la universidad y a la formación profesional de nivel superior.

El curso de orientación universitaria (C. O. U.): De un año de duración, es preceptivo para acceder a cualquier facultad universitaria; para matricularse en él es preciso tener el título de bachillerato o el de segundo ciclo de formación profesional.

Formación profesional: Imparte técnicas específicas de profesiones industriales, agrícolas, comerciales, administrativas o artísticas.

Está dividida en tres niveles: iniciación, medio y superior.

- *El primer grado* o de iniciación profesional es obligatorio para todos aquellos que, una vez acabados los estudios de general básica, no continúan sus estudios generales. Los requisitos son el título de graduado escolar o el certificado de escolaridad. Tiene una duración de dos años, al término de los cuales se obtiene un título de obrero cualificado.

- *El segundo grado* o medio tiene una duración variable, pero menor de dos años. Para llevarlo a cabo es preciso el título de bachillerato o haber seguido los cursos de iniciación profesional. Proporciona titulación de técnico.
- *El tercer grado* o superior es también de duración variable, pero menor de dos años. Se requiere para efectuarlo haber acabado el primer ciclo de enseñanza superior. Proporciona un nivel técnico superior y diploma de la especialidad.

Enseñanza profesional y técnica superior: Se imparten enseñanzas superiores no universitarias. Tienen una duración que oscila entre los tres y los cinco años. Para ingresar en estas escuelas es preciso el título de bachillerato superior (antes de la L. G. E.). Equivalen actualmente al primer ciclo de los estudios universitarios correspondientes.

Enseñanza universitaria: Dividida en tres ciclos. La duración es de tres y dos años para los dos primeros y variable para el tercero.

- *Primer ciclo:* Para seguirlo es preciso tener el título de bachillerato y haber realizado el C. O. U.; proporciona un título de graduado.
- *Segundo ciclo:* Se requiere haber seguido el primer ciclo o ser diplomado de una escuela universitaria. Al finalizar se obtiene el título de licenciado.
- *Tercer ciclo:* Es preciso tener el título de licenciado. Proporciona la titulación de doctor.

ESTADOS UNIDOS

Período de escolaridad obligatoria: En la mayoría de los estados es de nueve años. De los siete a los dieciséis.

Enseñanza pre-primaria: Se imparte en centros muy diversos, públicos, privados o mixtos. La edad mínima de ingreso es de tres años y la máxima, generalmente, de cinco.

Enseñanza primaria: Tiene una duración de seis años. Se imparte en las escuelas elementales. Los dos últimos cursos de estas escuelas (el séptimo y el octavo) tienen carácter secundario.

- *Condiciones de admisión:* Tener seis años cumplidos.
- *Titulación:* Al finalizar estos estudios se tiene acceso a las escuelas secundarias.

Enseñanza secundaria: Se imparte también en centros diversos. Está dividida en dos ciclos de tres años cada uno. El primer ciclo tiene lugar bien en las escuelas medias (*middle schools*) o en las *junior high schools*. Las *high schools* imparten los dos ciclos, y las *junior high schools* el segundo ciclo.

- *Condiciones de admisión:* Para el primer ciclo es preciso haber finalizado la escuela primaria. Para el segundo haber finalizado el período de *junior high school*.

- *Titulación:* El primer ciclo únicamente da acceso al segundo. Al finalizar éste se obtiene el certificado de fin de estudios secundario o **high school diploma**.

Enseñanza profesional: Se imparte en las **high schools** («vocational courses»). La duración de las diferentes especialidades oscila entre dos y cuatro años.

- *Condiciones de admisión:* Según las diferentes especialidades, es obligatorio haber superado el octavo y noveno o décimo cursos; es decir, los últimos del primer ciclo de enseñanza secundaria o el primero del segundo ciclo.
- *Titulación:* Certificado de fin de estudios secundarios (**high school diploma**).

Enseñanza Superior no universitaria: Generalmente consta de dos cursos, que se imparten en los **junior colleges**, los centros de enseñanza técnica («technical education»), etc.

- *Condiciones de admisión:* Estar en posesión del diploma de la **high school**.
- *Titulación:* Según los centros en que se cursen los estudios se obtiene:
 - a) Diploma semi-profesional.
 - b) Diploma profesional o acceso al tercer curso universitario.

Enseñanza universitaria: Se imparte en las facultades o escuelas. Está dividida en dos ciclos: el primero de cuatro cursos, divididos en semestres o trimestres, y el segundo de uno o dos años.

- *Condiciones de admisión:* Diploma de la **high school** y además, normalmente, superar un examen de ingreso de carácter nacional.
- *Titulación:* El primer ciclo otorga el primer diploma (**bachelor's**) y el segundo la calificación de **master's**.

Javier Valero
Licenciado en Ciencias Políticas



Bibliografía sobre la reforma educativa española

I. POLITICA Y LEGISLACION

EDUCACION EN GENERAL

Textos legales

La Educación en España. Bases para una política educativa. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid, 1969.

Proyecto de Ley General de Educación y Financiamiento. Ministerio de Educación y Ciencia. Septiembre 1969.

Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid, 4 agosto 1970.

Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa y disposiciones complementarias. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid, enero 1973.

EDUCACION GENERAL BASICA (E. G. B.)

Textos legales

Orden Ministerial de 2 de diciembre de 1970 por la que se aprueban las Orientaciones Pedagógicas para la Educación General Básica («B. O. del Estado» 8-XII-1970).



- Orden Ministerial de 6 de agosto de 1971 por la que se prorrogan y completan las Orientaciones Pedagógicas para la Educación General Básica («Boletín O. E.» 24-VIII-1976).
- Decreto 1.146/1973, de 19 de mayo, sobre Ordenación del curso académico 1973-74 para E. G. B. y Bachillerato.
- Orden de 6 de julio de 1973 sobre Ordenación de la E. G. B. y Bachillerato en el curso académico 1973-74 («B. O. E.» 9-VII-1973).
- Decreto 1.911/1974, de 11 de julio de 1974, sobre Ordenación de la Educación General Básica y Bachillerato en el año académico 1974-75 («B. O. Estado» 17-VII-1974).
- Orden de 25 de junio de 1974 por la que se establecen nuevos contenidos en las Orientaciones Pedagógicas del Área Social en la Segunda Etapa de E. G. B. («B. O. E.» 8-VII-1974).
- Orden 8-VIII-1974 por la que se desarrolla el decreto 1.911/1974 sobre Ordenación de la E. G. B. y Bachillerato el año académico 1974-75 («Boletín Oficial del Estado» 16-VIII-1974).

Publicaciones periódicas

- «Orientaciones Pedagógicas para la Educación General Básica («Vida Escolar» número 124-126, diciembre-febrero de 1970). Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid.
- «Orientaciones Pedagógicas para la E. G. B., complementarias de las anteriores» («Vida Escolar» núm. 128-130, abril-junio 1971). Ministerio de Educación y Ciencia.

LIBROS Y MATERIAL DE ENSEÑANZA

Textos legales

- Decreto 2.531/1974, de 20 de julio, sobre autorizaciones de libros de texto y material didáctico («B. O. E.» 13-IX-1974).
- Orden de 2 de diciembre de 1974 por la que se dan normas sobre autorización de libros de texto y material didáctico («B. O. E.» 16-XII-1974).
- Corrección de errores de la Orden de 2 de diciembre de 1974 («B. O. Estado» 18-I-1975).
- Orden de 9 de diciembre de 1975 sobre autorizaciones de libros de texto y material didáctico destinados a la formación profesional («B. O. Estado» diciembre 1975).

Libros

- Informe sobre el material didáctico para la E. G. B. Editorial Santillana. Madrid, 1971.
- Informe. Material didáctico para la segunda etapa de E. G. B. Editorial Santillana. Madrid, 1973.

GRADUADO ESCOLAR

Textos legales

- Decreto 1.313/1973, de 7 de junio, por el que se regulan los procedimientos para la obtención del título de Graduado Escolar («B. O. E.» 26-VI-1973).
- Decreto 1.314/1973, de 7-VI-1973, sobre obtención del título de Graduado Escolar y del Certificado de Escolaridad por españoles en el extranjero («Boletín Oficial del Estado» 26-VI-1973).
- Corrección de errores de la Ley 14/1970, de 4-VIII-1970, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa («B. O. E.» 10-V-1974).
- Orden de 16-X-1974 por la que se establece que el título de Graduado Escolar habilita para el acceso a los estudios que, conforme con la legislación anterior a la Ley General de Educación, exigen para su comienzo el bachillerato elemental («B. O. E.» 28-X-1974).
- Orden de 25-IV-1975 sobre promoción de curso en la E. G. B. y obtención del título de Graduado Escolar («B. O. E.» 30-IV-1975).

EVALUACION

Textos legales

- Resolución de la Dirección General de Ordenación Educativa de 8-II-1973 por la que se dictan instrucciones para el asesoramiento y evaluación del sexto curso de E. G. B. en los centros no completos («B. O. E.» 19-II-1973).
- Resolución de la Dirección General de Ordenación Educativa de 27-IV-1973 por la que se dan instruccioes para la realización de pruebas flexibles de promoción en la segunda etapa de E. G. B. («B. O. E.» 11-V-1973).
- Orden de 2-VII-1974 por la que se complementa la de 16-XI-1970 sobre evaluación continua del rendimiento educativo de los alumnos («Boletín Oficial del Estado» 3-VII-1974).

Artículos de revistas

- «Aclaración al E. R. P. A. de E. G. B.» («Vida Escolar» núm. 127, marzo 1971. Edita el M. E. C.).

Libros

- Eduardo Soler Fierrez: «La recuperación en E. G. B.». Editorial Prima Luce. Barcelona, 1975.

LIBRO DE ESCOLARIDAD

Textos legales

- Resolución de la Subsecretaría de 16-IX-1974 por la que se establece nuevo modelo del Libro de Escolaridad para alumnos de E. G. B.



FORMACION DE PROFESORES DE E. G. B.

Textos legales

- Resolución de la Dirección General de Ordenación Educativa por la que se regula la segunda parte de los cursillos de especialización para el profesorado de E. G. B. («B. O. E.» 6-XI-1973).
- Orden de 28 de febrero de 1975 por la que se regula el Plan Nacional de Perfeccionamiento del Profesorado («B. O. E.» 18-III-1975).
- Orden de 16-V-1975 por la que se regula el Plan Nacional de Perfeccionamiento del Profesora («B. O. E.» 17-V-1975).

EDUCACION PREESCOLAR

Textos legales

- Orden de 27-VII-1973 por la que se aprueban las orientaciones pedagógicas para la educación preescolar («B. O. E.» 4-VIII-1973).
- Orden del Ministerio de Trabajo de 12-II-1974 por la que se dictan normas regulando las Guarderías Infantiles Laborales («B. O. E.» 15-II-1974).

Publicaciones periódicas

- A. Medina: «Significado de la educación preescolar» («Revista de Educación» noviembre-diciembre 1973. Servicio Publicaciones del M. E. C.).
- «La educación preescolar: Tendencias y problemas» («Revista de Educación» noviembre-diciembre 1973. Servicio de Publicaciones del M. E. C.).
- «Formación y actualización del profesorado de educación preescolar» («Didascalía» núm. 38, enero 1974).
- María Asunción Prieto García-Tuñón: «Educación preescolar y sociedad en desarrollo» («Vida Escolar» núm. 158, abril 1974).
- «Breve estudio de la educación preescolar en España. Seminario de pedagogía del Colegio de Doctores y Licenciados de Madrid» («Cuadernos de Pedagogía» núm. 2, febrero 1975. Barcelona).
- «Educación preescolar» (número monográfico noviembre-diciembre 1975 de la «Revista de Educación». Servicio de Publicaciones del M. E. C.).

LENGUAS NATIVAS

Textos legales

- Decreto 1.433/1975, de 30 de mayo, por el que se regula la incorporación de las lenguas nativas en los programas de los centros de educación preescolar y General Básica («B. O. E.» 1-VII-1975).



Publicaciones periódicas

- Rafael Chacón: «Sondeo al bilingüismo en la escuela» («Cuadernos de Pedagogía» núm. 4, abril 1975. Barcelona).
- Luis María Mestras Martí: «El bilingüismo en le E. G. B.» («La Vida en la Escuela», 2.313, marzo 1976).
- Bartolomé Rotger Amengual: «Algunas consideraciones sobre las lenguas regionales y su normativa legal» («La Vida en la Escuela», 2.313, marzo de 1976).

Libros

- «Bilingüismo y educación en Cataluña». Editorial Teide. Barcelona, 1975.

BACHILLERATO

Textos legales

- Decreto 160/1975, de 23 de enero, por el que se aprueba el plan de estudios del bachillerato («B. O. E.» 13-II-1975).
- Orden de 22-III-1975 por la que se desarrolla el Decreto 160/1975, de 23 de enero, que aprueba el plan de estudios de bachillerato y se regula el el curso de Orientación Universitaria («B. O. E.» 18-IV-1975).
- Resolución de la Dirección General de Ordenación Educativa por la que se dan instrucciones para el desarrollo de lo dispuesto en la Orden Ministerial de 22-II-1975 sobre el plan de estudios del Bachillerato («B. O. E.» 12-IV-1975).
- Resolución de las Direcciones Generales de Ordenación Educativa y de Universidades e Investigación por la que se desarrolla la disposición transitoria cuarta de la Orden de 22-III-1975 sobre el curso Orientación Universitaria («B. O. E.» 6-IX-1975).
- Resolución de la Dirección General de Ordenación Educativa por la que se desarrolla la disposición transitoria segunda de la Orden de 22-III-1975 sobre acceso al Bachillerato de los alumnos de 3.º y 4.º cursos del Bachillerato Elemental y de los que posean el Certificado de Estudios Primarios («B. O. E.» 10-X-1975).
- Resolución de la Dirección General de Ordenación Educativa sobre modelo de Libro de Calificación para los alumnos de Bachillerato («B. O. E.» 13-XII-1975).

Publicaciones periódicas

- «Educación Secundaria» (núm. 238, de mayo-junio 1975, de la «Revista de Educación». M. E. C.).

FORMACION PROFESIONAL

Textos legales

- Decreto 995/1974, de 14 de marzo, sobre Ordenación de la Formación Profesional («B. O. E.» 18-IV-1974).
- Cuestionarios de Formación Profesional de Primer Grado 1.º y 2.º cursos («B. O. M. E. C.», núm. 30, de 29-VII-1974; 31, de 5-VIII-1974, y 34, de 26-VIII-1974).
- Decreto 2.689/1974, de 13 de septiembre, por el que se regula la estructura, funcionamiento y competencia de la Junta Coordinadora de Formación Profesional y del Patronato de Promoción de la Formación Profesional («Boletín O. E.» 28-IX-1974).
- Orden de 22-I-1975 por la que se desarrolla la estructura orgánica del Patronato de Promoción de la Formación Profesional («B. O. E.» 8-II-1975).
- Cuestionarios de Formación Profesional. Segundo Grado («B. O. M. E. C.», núm. 43, de 27-X-1975).
- La Formación Profesional. Legislación vigente en 1975. F. E. R. E. Barcelona.

Publicaciones periódicas

- Informe de Carlos Veira: «La Formación Profesional a examen» («Didascalía», núm. 33, junio 1973, Madrid).
- «Proyecto de curso para la obtención del Certificado de Aptitud Pedagógica destinado a Profesores de Formación Profesional» («Edutec», núm. 4, agosto-octubre 1974, I. C. E. de la Universidad Politécnica, Madrid).
- «Seminario Iberoamericano sobre Formación Profesional» («Edutec», núm. 5, noviembre-enero 1975, U. Politécnica, Madrid).
- Luis María Mestras Martí: «Formación Profesional de Primer Grado» (Escuela Española, núm. 2.241, enero 1975, Madrid).
- Francisco Pesqueira: «El año de la Formación Profesional» («Cuadernos de Pedagogía», núm. 1, enero 1975, Barcelona).
- Francisco Pesqueira: «La Formación Profesional en el sistema educativo» («Cuadernos de Pedagogía», núm. 2, febrero 1975, Barcelona).
- Joan Eugeni Sánchez: «¿En manos de quién está la Formación Profesional?» («Cuadernos de Pedagogía», núm. 3, marzo 1975, Barcelona).
- Jordi Vives: «El Profesor de Formación Profesional, ese desconocido» («Cuadernos de Pedagogía», núm. 4, abril 1975).
- «La Formación Profesional en la nueva estructura» («Padres y Maestros», núm. 46, abril de 1975, La Coruña).
- José Angel López Herrerías: «Formación Profesional y Bachillerato» («La Educación Hoy», núm. de junio 1975, Barcelona).
- Jordi Vives: «La financiación de la Formación Profesional» («Cuadernos de Pedagogía», núm. 6, junio 1975, Barcelona).
- Simeón Fernández de Peco: «Panorámica actual y proyecciones de futuro de la Formación Profesional» («Edutec», núm. 7, mayo-julio 1975, I. C. E. de la Politécnica, Madrid).

- «La Formación Profesional a la vuelta de la esquina». Mesa redonda en torno al próximo curso («Cuadernos de Pedagogía», 7-8, julio-agosto 1975, Barcelona).
- «Enseñanza Profesional» (todo el número 239 de «Revista de Educación», julio-agosto 1975, Servicio de Publicaciones del M. E. C.).
- «Reflexiones sobre la Formación Profesional en la Ley General de Educación de 1970» («Didascalia», núm. 54, julio-agosto 1975, Madrid).
- «Revista de Ciencias de la Educación», núm. 84, octubre-diciembre 1975.
- «Profesiones y Empresas», núm. 22, diciembre 1975, Ediciones Técnicas y Profesionales, Madrid.
- Juan E. Sánchez: «La Formación Profesional según el Ministerio» («Cuadernos de Pedagogía», núm. 14, febrero 1976).

UNIVERSIDADES

Textos legales

- Decreto 177/1973, de 26 de julio, sobre reestructuración de los Departamentos Universitarios («B. O. E.» 22-VIII-1973).
- Decreto 1.974/1973, de 12 de julio, por el que se autoriza la reestructuración de las Facultades de Filosofía y Letras («B. O. E.» 22-VIII-1973).
- Decreto 1.975/1973, de 26 de julio, sobre reestructuración de las Facultades de Ciencias («B. O. E.» 22-VIII-1973).
- Planes de estudio de las Facultades de Letras.
- Planes de estudio de las Facultades de Ciencias.
- Decreto 2.005/1973, de 12 de julio, sobre selección de Profesores Ayudantes Universitarios («B. O. E.» 23-VIII-1973).
- Resolución de la Dirección General de Universidades e Investigación por la que se dan instrucciones sobre la enseñanza religiosa en centros universitarios («B. O. E.» 13-IX-1973).
- Regulación de las Escuelas Universitarias.
- Escuelas Universitarias estatales.
- Escuelas Universitarias no estatales.
- Calendario de los nuevos planes de estudio universitario.
- Además, todos estos textos legales se recogen en la «Revista Española de Pedagogía», núm. 123, de julio-septiembre 1973.
- Decreto 2.176/1973, de 17-VIII-1973, sobre órganos de gobierno y representación Universidades («B. O. E.» 20-IX-1973).
- Decreto 2.780/1973, de 19-X-1973, por el que se regulan los Colegios Mayores («B. O. E.», 10-XI-1973).
- Decreto 574/1974, de 1 de marzo, y Decreto 754/1974, de 7 de marzo, por el que se transforma el Centro Nacional de Investigación para el Desarrollo de la Educación (C. E. N. I. D. E.) en el organismo autónomo Instituto Nacional de Ciencias de la Educación (I. N. C. I. E.) («B. O. E.» 9-III-74 y 23-III-74).
- Ley 30/1974, de 24 de julio, sobre pruebas de aptitud para acceso a las facultades, Escuelas Técnicas Superiores, Colegios Universitarios y Escuelas Universitarias («B. O. E.» 26-VII-1974).

Decreto 3.114/1974, de 25-X-74, que ordena las actividades de la Universidad a Distancia y regula las enseñanzas a impartir y los órganos específicos de la misma.

Decreto 3.514/1974, de 20-XII-1974, sobre pruebas de aptitud para el acceso a las Facultades, Escuelas Técnicas Superiores y Colegios Universitarios («B. O. E.» 9-I-1975).

Orden de 9-I-1975 por la que se desarrolla el Decreto 3.514/1974, de 20-XII-1974, sobre pruebas de aptitud para el acceso a las Facultades, Escuelas Técnicas y Colegios Universitarios («B. O. E.» 10-I-1975).

Artículos de publicaciones periódicas

«Coloquio sobre investigación: Industria-Universidad» («Universidad-Empresa», núm. 4, 1974).

«Tiempo de Universidad» («Didascalía», núm. 35, octubre 1973).

Amando de Miguel: «La Universidad: noticia de última hora» («Informaciones», 27-X-73).

«Informe de Carlos Veira sobre el nuevo calendario en la Universidad» («Didascalía», núm. 38, diciembre 1973).

«La Universidad, tema de siempre» («Didascalía», mayo 1974, Madrid).

«La fórmula de la Universidad a Distancia» («Didascalía», núm. 46, noviembre 1974).

Emilio Aragón: «Universidad e investigación» («Revista de Educación», número 242, enero-febrero 1976, M. E. C.).

SELECTIVIDAD

Artículos de publicaciones periódicas

Amando de Miguel: «Selectividad y TV» («Nuevo Diario», 2-IV-74, Madrid).
José Jiménez Lozano: «Sobre la selectividad cultural» («Informaciones», 23-IV-1974, Madrid).

Pedro Orive: «Selectividad paso adelante». La ponencia acabó prácticamente su trabajo («Pueblo», 24-4-74, Madrid).

«La ponencia última: el proyecto de Ley de Selectividad» («Nuevo Diario», 26-IV-74, Madrid).

«Informe Martínez Esteruelas» («Didascalía», núm. 41, abril 1974, Madrid).

«Selectividad y calidad» («Didascalía», núm. 41, abril 1974, Madrid).

«La incógnita de la selectividad» («Didascalía», núm. 41, abril 1974, Madrid).

«Selectividad». Un informe de Carlos Veira («Didascalía», núm. 41, abril 1974, Madrid).

Adolfo Maíllo: «Selectividad: Ley de Educación» («Escuela Española», abril-mayo 1974, Madrid).

«Selectividad universitaria. La Universidad, manzana de la discordia» («Hechos y Dichos», mayo 1974, Zaragoza).

- «Martínez Esteruelas ha dicho en las Cortes» («Didascalia», núm. 42, mayo 1974, Madrid).
- «Selectividad y gratuidad» («Hechos y Dichos», octubre 1974, Zaragoza).
- «Selectividad» («Padres y Maestros», núm. 43, noviembre 1974).

Libros

- Meilán, José Luis: «Los planteamientos universitarios de enseñanza en la España contemporánea» (Escuela Nacional de Administración Pública, 1971).
- «Políticas nacionales de la Ciencia: España» (O. C. D. E., Madrid, 1971).
- «Estatutos provisionales de las Universidades» (Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 1973).
- Amando de Miguel: «Diagnóstico de la Universidad» (Editorial Guadarrama, Madrid, 1973).
- Consejo Superior de Investigaciones Científicas: «Estructura y normas del C. S. I. C.» (Madrid, 1974).
- «Directrices de la política universitaria» (Dirección General de Universidades e Investigación, M. E. C., 1974).
- París Amador, Carlos: «La Universidad española actual: Posibilidades y frustraciones» (Editorial Cuadernos para el Diálogo, Madrid, 1974).
- Abad Caja, Julián: «Selectividad y educación» (Editorial Euramérica, Madrid, 1975).
- Aller, Ramón María: «La política en la universidad española» (Editorial Doncel, Madrid, 1975).
- Muros de Iscar, F.: «La Universidad de las puertas cerradas» (Ediciones Paulinas, Madrid, 1975).

EVALUACION DE LA LEY GENERAL DE EDUCACION

Textos legales

- Decreto 186/1976, de 6 de febrero, por el que se crea la Comisión de Evaluación de la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa («B. O. E.» 12-II-1976).

Artículos de publicaciones periódicas

- Pulpillo, Ambrosio: «¿Qué se puede evaluar?» («La Vida en la Escuela», número 2.320, abril 1976, «Escuela Española»).
- Albero Gotor, Benito: «Nuestro sistema educativo a evaluación» («La Vida en la Escuela», núm. 2.320, abril 1976).
- Mestras Martí, Luis María: «Evaluación de la Ley General de Educación» («La Vida en la Escuela», núm. 2.320, abril 1976).

II. ESTUDIO CRÍTICO DE LA REFORMA EDUCATIVA ESPAÑOLA

Artículos de publicaciones periódicas

- «Notas críticas al Libro Blanco» («La Escuela en Acción», núm. 9.873, abril 1969, «Magisterio Español», Madrid).
- «Magisterio Español» (número extraordinario de enero de 1970, Madrid).
- «La nueva frontera de la educación en España» («Didascalía», núm. 5, julio-agosto-septiembre 1970).
- «La Ley, aprobada. Discurso en las Cortes de Villar Palasí al presentar la Ley» («Didascalía», núm. 5, julio-agosto-septiembre 1970).
- «Normas de aplicación y desarrollo de la Ley General de Educación» («Revista de Educación», núms. 212-213, noviembre-febrero 1970-1971, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid).
- «Crítica a la Ley de Educación de la Confederación Católica de Padres de Familia y de Alumnos» («Informaciones» de 26-VII-1971, Madrid).
- «La reforma educativa en marcha» («Revista de Educación», enero-abril 1973, M. E. C.).
- «Balance de tres años de la reforma educativa» («Didascalía», núm. 34, julio-agosto-septiembre 1973).
- John Walsh: «La reforma educativa española» («La Educación, Hoy», núm. 3, marzo de 1973).
- Díez Hochleitner, Ricardo: «La familia ha abdicado de la educación» («La Actualidad Española», núm. 1.135, de 4-X-1973).
- «Coloquio iberoamericano sobre la reforma educativa» («Didascalía», núm. 36, noviembre 1973).
- Comin, Alfonso S.: «Educación 1938-1970: «De la ideología espiritualista a la ideología tecnocrática» («Cuadernos para el Diálogo», número extraordinario, XXXVII, noviembre 1973).
- Argos, Luis: «La Educación General Básica en la nueva Ley de Educación» («Servicio», núms. 5-6, 1974, S. E. M., Madrid).
- Díez Fernández, Enrique: «E. G. B.: revolución educativa». Informa sobre los cambios espectaculares que se están produciendo en la enseñanza primaria desde la aplicación de la Ley General de Educación de 1970 («Selecciones del Reader's Digest», tomo 48, núm. 403, junio 1974).
- Subirats, Marina: «Los primeros cuatro años de la Ley General de Educación» («Cuadernos de Pedagogía», núm. 1, noviembre 1974).
- «Economía de la Educación» («Revista de Educación», núms. 236-237, enero-abril 1975, M. E. C.).
- «En torno a la enseñanza: 1) La política del Ministerio y algunas objeciones. El problema de la E. G. B. 3) Algunas consideraciones sobre el B. U. P.» («Mundo Diario», 14-IX-1975).

- Veira, Carlos: «Balance y resumen de la Ley de Educación» («Didascalía», número 55, octubre 1975).
- «Educación, alternativa democrática» («Andalán», núm. 96, 1-IX-76).
- «Siglo XX en España» («Didascalía», núm. 56, noviembre 1975).
- Bozal, V., y Paramio, L.: «Sistema educativo, sistema de clase» («Zona Abierta», núm. 2, 1975).

Libros

- Martínez López, Manuel: «Fundamentos para una Política Social de la Educación de base». Edita la Confederación de Cajas de Ahorros. Madrid, 1970.
- Segura, Armando: «Crítica del Libro Blanco y del Proyecto de la Ley de Educación». Editorial Nova Terra. Barcelona, enero 1970.
- Cambre Mariño, Jesús: «Estructura y problemas de la Enseñanza en España». Editorial Nova Terra. Barcelona, 1971.
- Fernández Cantos, José Luis, y otros: «Ley General de Educación. Espíritu y realidad de la Reforma Educativa Española». Editorial Sígueme. Salamanca, 1971.
- «La educación en España, hoy». Editorial Razón y Fe. Madrid, 1971.
- Faure, Edgar, y otros: «Aprender a ser. La educación del futuro». Editorial Alianza-Unesco. Madrid, 1972.
- Martín Moreno, J., y otros: «Aspectos sociológicos de la Reforma Educativa en España». Sociedad de Estudios y Publicaciones. Madrid, 1972.
- Paredes Grosso, Jos Manuel: «La demanda social de la educación». Edita Escuela de Administración Pública. Madrid, 1972.
- Pérez Díaz, Víctor: «Cambio tecnológico y procesos educativos en España». Editorial Castilla. Madrid, 1972.
- «Resúmenes de ponencias y comunicaciones del V Congreso Nacional de Pedagogía». Editorial Hijos de Santiago Rodríguez. Noviembre 1972. Madrid.
- «La Reforma Educativa, en marcha. Aplicación de la Ley de Educación 1972». Servicio de Publicaciones del M. E. C. Madrid, 1973.
- López Medel, Jesús: «Meditación sobre la Reforma Educativa. Revisión crítica de la Ley de Educación en el primer trienio de su aplicación». Edita Apis. Madrid, 1973.
- «Anuario de la Educación, 1974». Editorial Santillana. Madrid, 1974.
- Bossuet, Jacques Benigne: «Problemática de las Reformas Educativas». Servicio de Publicaciones del M. E. C. Madrid, 1974.
- «Datos y cifras de la enseñanza en España 1972 y 1974». Servicio de Publicaciones del M. E. C. Madrid, 1974.
- Gómez Molleda, D.: «La escuela, problema social». Editorial Narcea. Madrid, 1974.
- López Medel, Jesús: «Reforma Educativa 1974. La educación como empresa social». Editorial Fragua. Madrid, 1974.
- Masjuán y otros: «Ensenyament gratuït». Editorial Nova Terra. Barcelona, 1974.
- Miguel, Amando de: «Manual de la estructura social de España». Editorial Ténos. Madrid, 1974.

- Quitana, José María: «La democratización de la enseñanza». Editorial Prima Luce. Barcelona, 1974.
- Rubio Llorente, F.: «Política educativa». Madrid, 1974.
- Siguán, Miguel y otro: «El precio de la Enseñanza en España». Edita Dopesa. Barcelona, 1974.
- Vaíllo, Valeriano, y otros: «La experimentación educativa. Resultado de una investigación sociológica». Editorial Escuela Española. Madrid, 1974.
- «Estadística de la enseñanza en España. Curso 1973-1974». Instituto Nacional de Estadística. Madrid, 1975.
- Fernández de Castro, Ignacio: «Reforma educativa y desarrollo capitalista». Edicusa. Madrid, 1973.
- González Alvarez, Angel: «Política educativa y escolaridad obligatoria». Editorial Gredos. Madrid, 1975.
- «Reflexiones sobre la actual política educativa». Edita la Organización Oficial de la Asociación Nacional de Catedráticos de Instituto. Madrid, 1975.
- «La educación, en marcha». Editorial Teide. Barcelona, 1976.
- Fundación Foessa: «Estudios sociológicos sobre la situación social de España 1975». Editorial Euramérica. Madrid, 1976.
- M. E. C.: «Estadísticas de la educación preescolar, General Básica, especial y de adultos (1974-75)». Madrid, 1975.
- M. E. C.: «Estadísticas sobre el B. U. P. y la Formación Profesional (1974-75)». Madrid, 1975.

PILAR TRENS y JULIAN ABAD

DOCUMENTACION SOCIAL

Tiene su razón de ser en el deseo de Cáritas Española de ofrecer a todas las personas e instituciones que trabajan en la promoción del desarrollo social una serie de estudios y monografías que les sirvan de ayuda en su labor.

DOCUMENTACION SOCIAL presenta en sus números monográficos

- Estudios teóricos sobre la realidad social general o de sectores específicos.
- Exposición y análisis de experiencias.
- Modelos metodológicos para la acción.
- Documentación y bibliografía.

Cáritas Española, por el carácter plural de los trabajos, no se identifica, necesariamente, con la orientación o juicios de los mismos. Su objetivo es ofrecer material de reflexión y estudio, respetando los enfoques de los distintos autores —y, por tanto, la libertad de juicio del lector—, exigiendo como condición para su publicación el rigor y la honestidad en el tratamiento de los temas.

DOCUMENTACION SOCIAL

REVISTA DE ESTUDIOS SOCIALES Y DE SOCIOLOGIA APLICADA

PUBLICACION TRIMESTRAL

NUMEROS PUBLICADOS RECIENTEMENTE

- Núm. 17. La liberación de la mujer.
18. El cambio social en España.
19. La acción de barrios.
20. Desarraigo y marginación social.
21. La autogestión.
22. Sindicalismo hoy en España.
23. La educación, en crisis.

NUMEROS EN PREPARACION

- Las culturas en España.
— El alcoholismo.
— Ocio y tiempo libre.
— La vida asociativa.
— Economía y trabajo.
— Técnicas del trabajo social.

SUSCRIPCION ANUAL: 400 pesetas España y 10 \$ extranjero.

Pedidos y suscripciones a:

DOCUMENTACION SOCIAL.

San Bernardo, 99 bis. MADRID - 8.



Índice