

**CRISIS DEL SISTEMA DE ENSEÑANZA Y  
ALTERNATIVA POR LA ESCUELA PÚBLICA**

*Nuevos inéditos de sociología del sistema educativo español*

**ELOY TERRÓN ABAD**

**Edición a cargo de  
Rafael Jerez Mir**

**MADRID, BIBLIOTECA VIRTUAL ELOY TERRÓN, 2019**

PRÓLOGO .....	3
I. FUNDAMENTOS TEÓRICOS.....	16
1. Ciencia y educación, tecnología y producción .....	17
2. Las bases científicas de la enseñanza en España.....	25
3. Notas .....	38
II. CRISIS DEL SISTEMA DE ENSEÑANZA.....	50
1. Orígenes del actual sistema de libertad de enseñanza .....	51
2. Reforma de la enseñanza.....	62
3. Por una enseñanza general, gratuita y universal .....	81
4. La crisis de nuestra educación y las tareas de nuestros Colegios.....	83
5. Notas .....	102
III. ALTERNATIVA POR LA ESCUELA PÚBLICA .....	111
1. Pasado, presente y futuro de la <i>Alternativa por la Escuela Pública</i> .....	112
2. Enseñanza y Constitución .....	119
3. Los profesionales y el cambio económico y social .....	121
4. Colegios profesionales y sindicatos.....	125
5. Los profesionales y la política educativa .....	128
6. <i>Alternativa por la Escuela Pública</i> del Colegio de Licenciados y Doctores de Madrid .....	132
7. Presentación de <i>la Alternativa</i> a los padres y a la opinión pública.....	138
8. Papel de los Ayuntamientos en la planificación escolar .....	141
9. Las APAS ante la escuela pública .....	151
10. La selección del profesorado .....	155
11. Algunas ideas para el análisis de los contenidos de la enseñanza (Preescolar, EGB y BUP).....	165
12. Notas .....	170

# PRÓLOGO

Tras editar una serie de monografías, en marzo de 2014 y en diciembre de 2015 aparecieron en esta Biblioteca Virtual Eloy Terrón<sup>1</sup> los tomos I [*Formación (1945-1969). Filosofía como ciencia al servicio del hombre común*] y II [*La profesión como desbordamiento hacia los otros (1970-1987)*] de los *Escritos de Eloy Terrón*, con la sinopsis de sus obras impresas y de los textos previamente publicados más el resto de inéditos hasta entonces localizados. A continuación se abordó la edición de los materiales correspondientes al tomo III [*La madurez (1988-2002)*], lo que ha llevado ya a la publicación de los *Apuntes de Teoría de Historia de la Cultura (1987-1994)*, en junio de 2017, de los *Cuadernos de los Clubs Unesco (1993-2009)*, en marzo de 2018, y de *La Religión y la cultura. La concepción mítico-religiosa, primera forma de la conciencia humana*, en octubre de ese mismo año. Sin embargo, la recuperación de toda una serie de nuevos inéditos por Pablo Terrón Cuadrado en marzo del año pasado, en su mayor parte correspondientes a los dos primeros períodos, nos obliga ahora a volver sobre nuestros pasos para publicar nuevas monografías y segundas ediciones revisadas y completas de textos correspondientes a los tomos I y II. *La Crisis del sistema de enseñanza y Alternativa por la Escuela Pública* es la primera.

Esta monografía viene a completar el primer libro de esta Biblioteca Virtual, *Escritos de sociología del sistema educativo español, de Eloy Terrón*, publicado en 2011, y está igualmente relacionada con la participación activa de su autor, como enseñante, político y sociólogo, en dos procesos básicos: la constitución y el desarrollo del Movimiento de Renovación de la Enseñanza y de Reforma de la Universidad desde los primeros años 60 en los Cursos de Sociología de la Universidad Complutense (1963-1965), el Centro de Investigación y Enseñanza (1965-1968) y la Escuela Crítica de Ciencias Sociales (1968-1970); y, sobre todo, la construcción y el impulso colectivo de *La Alternativa por la escuela pública*, como decano del Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias del distrito Universitario de Madrid (1974-1979) y presidente del Consejo General de Colegios de Licenciados y Doctores en Filosofía y Letras y en Ciencias (1977-1983).

Por lo demás, los materiales del libro se han estructurado en tres secciones: *Fundamentos Teóricos, Crisis del Sistema de Enseñanza y Alternativa por la Escuela pública*. En cuanto a este prólogo se reduce al apunte sinóptico de su contenido básico, procurando evidenciar la unidad, la riqueza y la actualidad relativa de los textos y la coherencia teórica y biográfica de su autor con el fin de facilitar su lectura.

\* \* \*

En la primera sección, *Fundamentos Teóricos*, se incluyen dos textos: la comunicación «Ciencia y educación, tecnología y producción», presentada en el Primer Congreso de Educadores del Tercer Mundo, celebrado en Acapulco del 5 al 8 de agosto de 1975, y la conferencia «Las bases científicas de la enseñanza en España», pronunciada en el Colegio de Doctores y Licenciados del Distrito Universitario de Valladolid el 14 de mayo de 1976, dentro del ciclo *Los fundamentos científicos de la*

---

<sup>1</sup> [http://ahf-filosofia.es/?page\\_id=268](http://ahf-filosofia.es/?page_id=268); <https://sites.google.com/site/rafaeljerezmir/>

*educación en España*, organizado por el Colegio de Doctores y Licenciados de Valladolid<sup>2</sup>.

El primero de esos dos textos se ocupa de la desmitificación de la ciencia, la figura del educador como “usuario” y transmisor de la misma y la concepción de la ciencia como ciencia general –natural y social–, conforme a cinco ítems básicos: “la experiencia humana, materia viva de la ciencia”; “la organización de la ciencia y su transmisión”; “el educador como usuario y transmisor de la ciencia”; “la ciencia y la idea del hombre”; “la concepción científica del hombre como tarea preferente”; y “concepción científica del mundo y comportamiento humano”.

Para Eloy Terrón, la materia viva de la ciencia es la experiencia humana, lo que le lleva a contraponer la ciencia empírica, como subproducto de la actividad productiva y de la actividad humana en general, a la ciencia “académica”, que ha vivido históricamente de espaldas a la producción.

En cuanto a la organización de la ciencia y su transmisión, se explica en función de la división del trabajo y de la división de la sociedad en clases. Es más, el doble proceso de desarrollo de la ciencia –académica [escolástica] y aplicada [artes mecánicas] – no puede entenderse sin analizar y evaluar la primacía sociopolítica de la experiencia ganada en el manejo de hombres y de todo el aparato sociocultural edificado sobre ella.

«Las mitologías, las teogonías, las teologías y la administración de los bienes de los templos por los sacerdotes forzaron la aparición de instituciones destinadas a transmitir los viejos y nuevos hallazgos como doctrinas, que tuvieron que ser adecentadas orgánicamente para poder ser comunicadas verbalmente; y la necesidad de crear nuevas generaciones de funcionarios –religiosos o políticos– obligó a fundar escuelas y a elaborar cuerpos de doctrina; y así nació la ciencia académica».

Ahora bien, si la tarea básica de la ciencia actual, que surgió y se desarrolló a partir de la fusión de la ciencia académica de los intelectuales y la ciencia empírica de los trabajadores, es el impulso de la concepción científica del hombre, la principal función social del educador es la transmisión de la ciencia como “organización sistemática de la experiencia” y guía de cada hombre en el trabajo y en la vida en general. De ahí la importancia de la formación teórica y la eficiencia profesional del educador, con la comprensión del sujeto, los contenidos y el fin de la educación como clave principal de la primera. El educador tiene que comprender

«*a quién educa* [el sujeto de su esfuerzo], *en qué lo educa* [los contenidos de la ciencia y la técnica vigentes] y *para qué lo educa* [la función social que ha de cumplir el individuo], lo que implica conocer muy a fondo la sociedad en que se vive, su sistema de ocupaciones y el sistema de sus relaciones sociales, técnica y humanismo».

Una concepción del mundo que implique el dominio de los principios teóricos y de las leyes más generales de las ciencias, unida a la transmisión de una imagen rigurosa de la realidad, dotará al individuo humano de una actitud racional frente a la

---

<sup>2</sup> La sección se completa con un tercer apartado, con las notas 3.a., 3.b., 3.c., 3.d., 3.e. y 3.f.: «Las bases científicas de la enseñanza en España»; «Biología de la educación»; «Enseñantes y psicólogos frente al desarrollo del niño», «Sobre la experimentación educativa *in anima vili*», «La base teórica de una moral científica. Planteamiento del problema» y «Programa de ética».

tecnología y la producción y estimulará su desarrollo de una sensibilidad social sana, como base inmovible del comportamiento moral.

El segundo texto, «Las bases científicas de la enseñanza en España», viene a profundizar precisamente en esto último.

La transición de una España básicamente rural y artesanal a una España capitalista industrial en los años 60 del siglo XX requería trabajadores cultos y bien equipados con conocimientos realmente científicos, una actitud científico-experimental y un planteamiento científico del sujeto, el contenido y la función principal de la enseñanza.

El sujeto de la enseñanza es el niño –el aprendiz de hombre–, cuya naturaleza puede esclarecerse mediante el estudio ontogenético y filogenético de nuestra especie, valiéndose de las contribuciones de la biología evolucionista, la psicología, la historia general de la cultura y de la educación y la historia del arte. Su contenido es la ciencia y la técnica. Y la tarea central de los enseñantes, la contribución a la elaboración de una concepción del mundo verdadera, coherente y abierta a nuevos progresos, y su transmisión a los estudiantes a partir de las aportaciones de los científicos especializados en la investigación de las leyes más generales descubiertas hasta ahora por las ciencias básicas.

Por lo demás, si la sociedad y la producción son siempre sus principales condicionantes y beneficiarios, en las sociedades industriales la educación viene determinada por la política educativa de la clase dominante, valiéndose del Estado. Esto explica su orientación actual en función de los intereses del sector empresarial de la clase dominante y el fomento de determinadas ideologías y de una actitud frente al poder político coherentes con los intereses de la clase dominante en su conjunto. Pero, por lo mismo, una política educativa progresista aquí y ahora exige tanto el conocimiento objetivo de la estructura de clase de la sociedad española y de las ideologías y valores hegemónicos, como el inventario de los puestos de trabajo del sistema productivo y de sus tendencias de progreso.

\* \* \*

Supuesto esto, en la segunda sección del libro se aborda la *Crisis del Sistema de Enseñanza* con centro en los siguientes temas: «Orígenes del actual sistema de libertad de enseñanza» en la guerra civil y en la inmediata posguerra; problemática de la «Reforma de la enseñanza»; prioridad político-educativa de la «Enseñanza general, gratuita y universal»; y «La crisis de la educación y las tareas de nuestros colegios» a raíz de la transición de una sociedad básicamente agrícola y artesanal a una sociedad capitalista industrial.

El problema de los «Orígenes del actual sistema de libertad de enseñanza» en la guerra civil y en la inmediata posguerra se plantea a partir una doble referencia –la interpretación de la libertad de enseñanza en el artículo 27 de la Constitución de 1978<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> Artículo 27

1. Todos tienen el derecho a la educación. Se reconoce la libertad de enseñanza.
2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales.

como el derecho de la Iglesia a crear centros propios y el de los padres a la elección de centro, y el desenlace de la guerra civil y la entrega de la enseñanza a las Congregaciones y Órdenes Religiosas—, para centrarse a continuación en el análisis de “la floresta legislativa del régimen de Franco”, con una atención especial a “leyes educativas más importantes y características de la era de Franco”.

El examen de la legislación educativa en la guerra civil y la inmediata posguerra parte de los primeros decretos de la Junta de Burgos, que depuran el magisterio y bloquean la educación, para continuar con el tratamiento de la libertad de enseñanza en Ley de Reforma de la Segunda Enseñanza de 1938,

«fiel reflejo de las ideas e ilusiones del conglomerado de fuerzas reunidas para destruir la República y de las contradicciones de intereses e ideológicas entre ellas».

La sanción del derecho de creación de centros por las Congregaciones religiosas y de la función subsidiaria del Estado con la Ley de 1938 lleva al encuadramiento educativo e ideológico neocatólicos de la infancia y la juventud, con el cambio notorio consiguiente del panorama académico en comparación con los años de la República. Ahora bien, esto supone, de hecho, la configuración de un sistema educativo propio de una nueva “Edad Media”, que se radicaliza por cierto con la Ley de Enseñanza Primaria de 1945 y se consolida con la Ley de Enseñanza Media de 1953. Una situación que se mantiene, además, hasta que la transición de nuestro país desde una sociedad básicamente agrícola y artesanal a una sociedad capitalista industrial lleva a su reconfiguración y secularización relativas con la Ley General de Educación de 1970.

Esta interpretación de las “leyes educativas más importantes y características de la era de Franco” puede enlazarse coherentemente con la visión sociológica de conjunto de la necesaria «Reforma de la enseñanza» en el texto siguiente. A saber: profundización socio-histórica en el papel social y la situación sociocultural del sistema español de enseñanza a lo largo del último siglo; dialéctica del sistema de producción y el sistema de enseñanza en el mismo; modificación reciente de los porcentajes de estudiantes de las diversas clases sociales que acceden a las enseñanzas superiores; crítica de la privatización de la enseñanza; financiación de la enseñanza como cuestión de poder; necesidad de superar la concepción tradicional, “funcionarial” y abstracta,

- 
3. *Los poderes públicos garantizarán el derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones.*
  4. La enseñanza básica es obligatoria y gratuita.
  5. Los poderes públicos garantizan el derecho de todos a la educación, mediante una programación general de la enseñanza, con participación efectiva de todos los sectores afectados y la creación de centros docentes.
  6. *Se reconoce a las personas físicas y jurídicas la libertad de creación de centros docentes, dentro del respeto a los principios constitucionales.*
  7. Los profesores y los padres y, en su caso, los alumnos intervendrán en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos, en los términos que la ley establezca.
  8. Los poderes públicos inspeccionarán y homologarán el sistema educativo ‘ara garantizar el cumplimiento de las leyes.
  9. Los poderes públicos ayudarán a los centros docentes que reúnan los requisitos que la ley establezca.
  10. Se reconoce la autonomía en las Universidades en los términos que la ley establezca.

[N. y sub. del ed.]

de la enseñanza mediante su control democrático por el pueblo, como beneficiario de la misma; y situación de la investigación científica a mediados de los años 60.

La situación sociocultural de nuestro país durante el último siglo se explica principalmente por la contradicción entre la imagen y la realidad de España, dada la carencia de conciencia nacional, la hegemonía de una ideología híbrida, de contenido feudal tardío y forma moderna, y el predominio de la agricultura de subsistencia y los latifundios de los grandes rentistas de la tierra sobre los brotes burgueses, contados y aislados, en Cataluña, el País Vasco y poco más. Así se explica la impermeabilidad de la sociedad española frente a los fenómenos culturales y las formas de educación moderna en la época, y la lógica general consiguiente de su sistema de enseñanza: primaria, como pura farsa, y secundaria y universitaria, como adorno de la clase media y dispositivo cultural para la formación y la reproducción de profesores y burócratas.

Ahora bien, si la dialéctica del sistema de producción y el sistema de enseñanza había determinado la inviabilidad de una enseñanza primaria general, gratuita y universal a lo largo de todo un siglo, la transición a una sociedad capitalista industrial a partir de los primeros años 60 se traduce en un desarrollo social y económico capitalista y en una nueva actitud social frente al conocimiento, su utilización y su transmisión. Aparece y aumenta progresivamente la demanda de personas con una formación más larga y metódica, entrenadas en la posesión y el manejo de conocimientos derivados de la actividad práctica y con unas condiciones personales y una disposición de espíritu que se alejan cada vez más de las características del intelectual del pasado e incluso del presente. Se incrementan la productividad por persona y los recursos escolares, los maestros y los alumnos. Mejoran los salarios, entre otros alicientes para la elevación del nivel de formación de la juventud. De ahí, entre otras cosas, la modificación de los estudiantes de las diversas clases sociales que acceden a las enseñanzas superiores y la apertura de nuevas perspectivas para el acceso de los hijos de campesinos y obreros a las mismas en particular.

No obstante, persiste la privatización de la enseñanza, lo que implica la sustitución de un proceso social que debería ser universal y del derecho del niño a la educación escolar como obligación de la sociedad por un sistema educativo como instrumento de dominio de clase o de casta y de la actividad empresarial en busca de beneficios, con la consiguiente degradación del sistema de enseñanza, de la actividad del maestro y del propio maestro. A lo que viene a añadirse, además, el que en la universidad tienda a imponerse un *expertismo* que bloquea la ciencia y la imaginación creadora.

Las conclusiones a sacar están claras. Hay que luchar por una nueva política educativa, democrática y progresiva, perfectamente viable, por lo demás, puesto que la financiación de la enseñanza es cuestión de poder. Hay que superar la concepción tradicional, “funcionarial” y abstracta de la enseñanza impulsando su control democrático por el pueblo, como su principal beneficiario. Hay que garantizar el derecho a la intervención de todos los pueblos de España en la planificación de la enseñanza y crear órganos de vigilancia y cauces de comunicación entre ellos y los educadores en conexión con sus condiciones reales de vida. Hay que constituir concejos locales, comarcales y regionales *ad hoc*, en estrecha relación con la organización de la enseñanza primaria, secundaria y universitaria, precisando sus funciones y su relación con los educadores. Y hay invertir la situación de la

investigación científica en España, acabando con la concepción errónea de la misma, explicando su dependencia del resto de actividades sociales, y fundamentalmente de las productivas, y avanzando en general hacia su comprensión en estrecha relación con la producción, la sociedad y la cultura.

Pero, ante todo, hay que comenzar «Por una enseñanza general, gratuita y universal», absolutamente indispensable en una sociedad industrial, que debe durar al menos hasta los 18 años, ya

«que debiera abarcar la preescolar, la General Básica Pretecnológica y la Formación Profesional Especializada y el Bachillerato. (...), cumpliendo así el espíritu y la letra de nuestra Ley General de Educación, sin acabar con la enseñanza privada»<sup>4</sup>.

El mayor obstáculo para su implantación es precisamente la política educativa del régimen de Franco. De ahí el que se aborde a continuación «La crisis de nuestra educación y las tareas de nuestros Colegios», distinguiendo tres puntos capitales: “el sector estatal de la enseñanza y la crisis”; “el sector religioso de la enseñanza y la crisis” y “el Colegio Profesional y la calidad de la enseñanza”.

Aunque el sistema de enseñanza español es formalmente de triple red –estatal, religiosa y privada–, la crisis de nuestra educación se explica por la función subsidiaria de la enseñanza estatal respecto de la religiosa y la hegemonía de ésta durante la Dictadura de Franco. Las limitaciones del sector estatal de la enseñanza van desde el bloqueo de la creación de centros y el cierre de los escalafones del profesorado y la burocratización, la jerarquización y el centralismo institucionales en la inmediata posguerra, a la política de “parcheo” ante el grave problema de la selección del profesorado durante la expansión educativa final, pasando por la marginación y la domesticación continua del profesorado. La hegemonía del sector religioso de la enseñanza se debe a la legitimación nacional-católica del alzamiento contra la República y de la Dictadura de Franco por la Iglesia y al monopolio de la formación de la clase dirigente por ésta; y su contribución capital a la crisis se explica por la contradicción entre el medievalismo ideológico eclesiástico y la transformación capitalista de la clase dominante –dada la inculcación a la infancia y la juventud de un “saber de salvación”, con menosprecio de las ciencias profanas e ignorancia del mundo real, y la carencia de verdadera formación intelectual y moral–, unida al desprestigio, la “depreciación” y la desprofesionalización del profesorado<sup>5</sup>.

En estas condiciones, la asunción, promoción y propagación de la magna empresa de la reconstrucción de la educación de nuestro país le corresponde ante todo a los Colegios de Licenciados y Doctores como marco integrador y organizador idóneo, comenzando por el problema de la calidad y la eficacia de la enseñanza, pese al desinterés general por las mismas. Hay que sustituir la educación de las minorías dirigentes en el pasado por la enseñanza universal, teniendo en cuenta la desaparición de la moral de la autoridad y la escasez, propia de la sociedad agraria y artesanal, y el

---

<sup>4</sup> Sobre esto pueden verse también las notas 5.a. y 5.b.: «Enseñanza universal y gratuita, humanística y profesional» y «Por una educación humanística, científica y racional»

<sup>5</sup> Este tema se amplía con las notas 5.c. y 5.d.: «El sector religioso de la enseñanza y la crisis» y «La educación católica y el malogro de la personalidad».

ascenso de la moral de la permisividad, la abundancia y las satisfacciones en la sociedad industrial capitalista. Para ello, hay que valerse del aprovechamiento teórico de la experiencia docente, como la base más firme de la renovación pedagógica del profesorado y la condición absoluta de la mejora de la calidad de la enseñanza, del protagonismo del profesorado creativo y del esfuerzo de integración teórica de la tradición humanística occidental, la tradición cultural hispánica y la corriente general democrático-industrial. Y hay hacerlo, además, yendo desde la definición conjunta de los grandes objetivos de la moral general y de la moral concreta nacional por los colectivos de intelectuales, artistas y personalidades sociales a su inculcación en la Enseñanza General Básica [EGB] y el Bachillerato Unificado y Polivalente [BUP] por parte de los docentes.

\* \* \*

Tal es precisamente la temática de los textos integrados en la tercera y última sección, con centro en la *Alternativa por la escuela pública*: «Pasado, presente y futuro de la *Alternativa por la Escuela Pública*», «Enseñanza y Constitución», «Los profesionales y el cambio económico y social», «Colegios profesionales y sindicatos», «Los profesionales y la política educativa», «Alternativa por la Escuela Pública del Colegio de Licenciados y Doctores de Madrid», «Presentación de la Alternativa a los padres y a la opinión pública», «Papel de los Ayuntamientos en la planificación escolar», «Las APAS ante la escuela pública», «La selección del profesorado» y «Algunas ideas para el análisis de los contenidos de la enseñanza (Preescolar, EGB y BUP)».

«Pasado, presente y futuro de la Alternativa por la Escuela Pública», que fue la conferencia inaugural de las Jornadas sobre la Reforma de la Enseñanza, organizadas por el sindicato de Comisiones Obreras de Salamanca a finales de abril de 1989, se articula temáticamente a base de los cambios en el sistema de producción y la crisis del sistema de enseñanza tradicional, por una parte y las luchas por la reforma de la enseñanza, por otra. Pues, si el desarrollo industrial capitalista y la demanda escolar de las nuevas clases de la industria y los servicios en los años 60 acaban con el “sistema terrateniente”, constituido a raíz de las reformas liberales a mediados del siglo XIX, y con el monopolio escolar de la clase media tradicional, la convergencia de las reivindicaciones profesionales y políticas de la primera mitad de los 70 y la orientación izquierdista de los Colegios Profesionales llevan al rechazo de la escuela “franquista” y del bloqueo de la reforma escolar por las organizaciones religiosas y a la constitución de la Alternativa por una Escuela Pública en los Colegios de Licenciados y Doctores en Ciencias y en Filosofía y Letras en los diversos distritos universitarios.

«Enseñanza y Constitución» es tan sólo una nota breve sobre el tema, con dos puntos clave: la visión de la enseñanza como un factor del desarrollo social, económico y político en las modernas sociedades industriales –como derecho primario de todo individuo y guía científico-racional de su “saber hacer”, como garante de la satisfacción de las necesidades en capital humano de la economía industrial y como una fuerza política formidable, en tanto que amplia y poderosa reivindicación de las masas–, y la Constitución como aval de dicho derecho fundamental, de una enseñanza gratuita y de calidad, y de la nueva escuela pública, única que puede garantizar la realización de ese derecho y auténticamente democrática.

«Los profesionales y el cambio económico y social» reproduce la intervención del presidente del Consejo General de Colegios en el Homenaje a Rafaela Heracles, decana del Colegio de Licenciados y Doctores de Valencia, el 22 de noviembre de 1979, con la ampliación de una temática económica, profesional y política ya apuntada: expansión de la pequeña burguesía y erosión de las clases medias dependientes de rentas fijas, con la transición de la sociedad agraria y artesanal tradicional a la sociedad industrial; fuerte demanda de profesionales y radicalización izquierdista de la mayor parte de los nuevos profesionales de origen pequeño-burgués, salidos de la universidad y de los centros académicos de grado medio; y el papel de los Colegios Profesionales como punta de lanza de la lucha contra la Dictadura de Franco y en pro de la instauración de la democracia durante 1974, 1975, 1976 y parte de 1977.

En el texto «Colegios profesionales y sindicatos» se rebate históricamente el cuestionamiento de los Colegios profesionales por la derecha y por la extrema izquierda (tras la legalización de los sindicatos en 1977), y se fundamenta teóricamente la inexistencia de contradicción entre Colegios profesionales y sindicatos. Se apunta el origen, naturaleza y desarrollo de los Colegios profesionales, precisando sus funciones. Se resalta la tendencia a la sindicación de los profesionales con la industrialización del país y la alta inflación de la época. Se arguye que el sindicato es el instrumento idóneo para las reivindicaciones salariales y laborales de los profesionales, y la asociación profesional el cauce más satisfactorio para la actualización de la profesión y el control de su ejercicio en las sociedades atrasadas o en fase transición a la sociedad industrial y de servicios. Y se concluye con la necesidad consiguiente de mejorar y fortalecer los Colegios de Licenciados y Doctores como asociaciones profesionales de los enseñantes.

«Los profesionales y la política educativa» viene a enlazar precisamente con esto último. Por la contribución de los profesionales –como conciencia especializada del país y depositarios del conocimiento más objetivo de nuestra realidad total, al hallarse en todos los puntos cruciales de nuestra actividad productiva– a la elaboración del anteproyecto de la política educativa (un problema científico) y a la participación en su discusión y, en su caso, aprobación democrática (un problema político) por el país en su conjunto. Por la traducción de las grandes líneas de la política educativa a los programas de la docencia, valiéndose de la contribución de los científicos y técnicos a la fijación de sus contenidos básicos y del protagonismo de los docentes en la elaboración de los planes y programas concretos, con la colaboración de pedagogos y psicólogos. Por el perfeccionamiento de los métodos de enseñanza y de la investigación docente a partir de la práctica de enseñar, verdadero laboratorio de la ciencia de la educación, con la guía de los progresos de la pedagogía mundial y de la investigación docente en nuestro país. Y todo ello, para concluir resaltando el papel prominente de los profesionales en la determinación democrática de la política educativa, como especialistas insertos en la actividad económica, educativa y cultural, en tanto que alternativa racional al continuo tejer y destejer de la política educativa bajo el dominio de los intereses de los grupos de presión y el reino de los burócratas y los “expertos”.

«*Alternativa por la Escuela Pública* del Colegio de Doctores y Licenciados de Madrid» es una información sobre el origen, naturaleza y desarrollo del mismo hasta finales de 1976.

«El llamado “Documento Verde” –*Una Alternativa para la enseñanza: Bases de su discusión*– se presentó en la Asamblea General Anual de enero de 1975. Posteriormente, otro grupo de enseñantes (principalmente católicos progresistas) presentó luego otro texto –*Socialización. Una Alternativa para la educación*–, donde se resaltaba la gestión democrática de la enseñanza. En diciembre de ese mismo año, tras un largo debate, se repartió entre los colegiados una nueva versión del “Documento Verde”, que se presentó en la Asamblea General Ordinaria del 31 de enero de 1976 y cuya publicación dio origen a un debate sociopolítico de ámbito nacional similar al suscitado en su día “Libro Blanco” de la alternativa tecnocrática de Villar Palasí».

*La Alternativa* surge tras el fracaso de la reforma abierta por la Ley General de Educación de 1970, con el protagonismo de los enseñantes organizados democráticamente en el Colegio. Es un documento a debatir con el objetivo de conseguir un sistema de enseñanza que ponga a los jóvenes en condiciones de entender la complejidad de las relaciones tecnológicas y sociales de la sociedad industrial para orientarse y ser capaces por sí mismos de elegir libremente su propio futuro. Es un proyecto que pretende satisfacer las necesidades educativas de la democracia capitalista industrial y de la democracia avanzada o etapa de transición hacia el socialismo. No niega el derecho a la enseñanza privada, pero está en contra de que se la subvencione, aunque no de una manera dogmática sino realista y comprensiva. Incluye, tanto la adecuación de la enseñanza a cada región o nación, como la creación de organismos, elegidos democráticamente y representantes de los intereses económicos y de los grupos y clases sociales preocupados por la enseñanza. Considera el cuerpo único y el sindicato de clase como única vía honesta para la organización de los enseñantes. Busca la ampliación e intensificación del debate en torno al problema de la enseñanza conforme se avance hacia el establecimiento de libertades democráticas. Y entiende que los Colegios de Licenciados y Doctores en Filosofía y Letras y en Ciencias, como organización hasta ahora única de los enseñantes, tiene como función la defensa de los intereses y las condiciones laborales de sus colegiados y el estudio y difusión de las necesidades educativas del país.

La «Presentación de *la Alternativa* a los padres y a la opinión pública» tiene lugar en las Primeras Jornadas de Estudio de la Enseñanza en el verano de 1976. Resalta *la Alternativa* como un síntoma más de la transición a una sociedad industrial y de servicios, así como la respuesta entusiasta de las masas como principales destinatarios de la educación y las repulsas radicales de grupos y organizaciones minoritarios con intereses particularistas y deformadores. E invita a la revisión, profundización y esclarecimiento colectivos de *la Alternativa*, con especial atención a sus puntos polémicos y a los formulados de manera demasiado abstracta, haciendo especial hincapié en la significación, ampliación y especificación de sus principales puntos y en la elaboración final de unas conclusiones objetivas y coherentes.

Un punto importante a estudiar es el «Papel de los Ayuntamientos en la planificación escolar», lo que obliga a considerar previamente la dificultad de la planificación, la planificación de los servicios públicos, el centralismo y la eficacia de nuestro sistema educativo, así como la mejora de la calidad del servicio público y la participación de los usuarios.

La planificación es difícil y habría que comenzar contraponiendo la planificación autoritaria empresarial y la planificación “indicativa” capitalistas a la planificación

socialista. Además, en el caso de la enseñanza y en contraste con otros servicios públicos (como, por ejemplo, Correos), ha imperado tradicionalmente la empresa privada y brilla aún por su ausencia la planificación indicativa gubernamental. En cuanto al centralismo y la eficacia de nuestro sistema educativo, se ha ido de un extremo al otro: de la ineficiencia municipal y la indiferencia social secular a la creación estatal de la escuela como servicio público y sus progresos en la Segunda República; y de la respuesta puramente cuantitativa del Estado franquista ante el ascenso de la demanda escolar, preservando los intereses de la empresa privada, a la conversión de la enseñanza en un problema político y social muy grave y un ensayo de solución con la Ley General de Educación de 1970.

La mejora de la calidad del servicio público y la participación de los usuarios, requiere, ante todo, la planificación general de la enseñanza por el Estado y la de los contenidos y los métodos docentes por los enseñantes; y a esto hay que unir la colaboración de padres y enseñantes, teniendo en cuenta la naturaleza de la sociedad de consumo, el imperio de la publicidad y la influencia de los nuevos medios de comunicación en la configuración de la conciencia de la infancia y la juventud. Pero, por lo mismo, los padres y el sector más consciente del profesorado deben presionar por la mejora cuantitativa y cualitativa del sistema educativo frente a la resistencia de la empresa privada valiéndose las asociaciones de padres de alumnos [APAS] como cauce principal de la participación escolar de los padres a través de los municipios. Pues, en tanto que organización básica e inmediata del Estado, a todos los ayuntamientos les corresponde la planificación local de las necesidades escolares y a los de las grandes ciudades el principal impulso para la satisfacción de las mismas.

Otro tema importante a considerar es el de «Las APAS ante la escuela pública» aquí y ahora. Hay que pasar de la *Alternativa* como utopía a la *Alternativa* como nueva Ley garante de la enseñanza gratuita y de calidad mediante su aceptación por los trabajadores como algo propio. El objetivo de la estrategia a seguir es la escuela pública gratuita y de calidad como centro vivo e idóneo para los hijos de los trabajadores, y lugar de encuentro y cooperación estrecha entre padres y educadores; y la táctica, la presión sobre los partidos políticos democráticos, valiéndose del movimiento ciudadano y sus organizaciones, de los sindicatos, de los padres y de la integración de éstos en la gestión democrática de los centros<sup>6</sup>. Ante la “explosión de la enseñanza” y la crisis del sistema educativo tradicional hay que prever el cierre de los centros privados seculares a corto plazo y exigir la integración de sus alumnos y profesores en nuevos centros públicos, y la constitución de una asociación auténticamente democrática en todos los centros –privados, públicos o religiosos–, mediante el esfuerzo y la participación masiva de los padres trabajadores en los centros y la presión política sobre los partidos políticos y los gobiernos para conseguir mejores leyes

Otra cuestión clave a examinar es «La selección del profesorado» con el fin de reemplazar el actual sistema de oposición<sup>7</sup>, comenzando por esbozar modelos como el que aquí se ofrece.

---

<sup>6</sup> Sobre esto pueden verse las notas 12.b. y 12.c.: «Las Asociaciones de Padres de Alumnos y la renovación pedagógica» y «El movimiento ciudadano y la enseñanza básica en Madrid».

<sup>7</sup> Véase a este respecto la nota 12.a. «La selección del profesorado».

«Ante las dificultades que encierra el análisis de las cualidades intelectuales y morales para ejercer la enseñanza y la casi imposibilidad de poder detectarlas a priori en los candidatos, se impone un método de selección que evalúe los resultados del ejercicio de la enseñanza misma. Pero la selección por los resultados exige orientación y clara toma de conciencia para desarrollar la aptitud para enseñar y evitar daños a los educandos.»

«El sistema de selección propuesto se apoya en dos principios: la atención preferente al niño para aprovechar la experiencia ganada en la actividad docente; y el cuidado de los contenidos científicos al seleccionar, de acuerdo con el equipo de enseñantes, los conocimientos más adecuados para desarrollar la conciencia infantil.»

«Por lo demás, este método exige la formación de comisiones de selección en los centros docentes, que vigilarán y controlarán todo el proceso, contando con la colaboración de psicólogos y de los Institutos de Ciencias de la Educación: cinco años de interinidad o prueba; una evaluación de los resultados en un grupo de niños en el cuarto y otra en el quinto; y una memoria científico-docente final donde se expondrá el dominio de la materia a enseñar, la selección de los conocimientos a impartir, la verificación de la propia acción docente y la experiencia ganada a lo largo de los cinco años de ejercicio.»

Por último, esta contribución a la Alternativa por la Escuela Pública del Colegio de Licenciados y Doctores del distrito universitario de Madrid se completa con «Algunas ideas para el análisis de los contenidos de la enseñanza (Preescolar, EGB y BUP)<sup>8</sup>».

Los agentes y los recursos básicos de la enseñanza son los profesores, los alumnos y la comunicación simbólico-lingüística de determinados contenidos de la cultura. Pero, mientras en la sociedad rural y artesanal tradicional la enseñanza lo fue de minorías, con contenidos poco racionalizados, una racionalidad lógico-formal y fórmulas memorísticas y recursos mecánicos del aprendizaje, en la sociedad industrial y de servicios la enseñanza de masas requiere contenidos científicos, una racionalidad lógico-real y la relación de los conocimientos con las preocupaciones y las cosas sobre las que se sustenta la vida humana, como clave principal del aprendizaje.

Ahora bien, supuesto esto, deben tenerse en cuenta las diferencias entre la escuela infantil y primaria y la enseñanza general básica y el bachillerato. En la primera hay que ir desde la integración del maestro en el núcleo afectivo primario del niño desde el primer curso de la escuela infantil al impulso progresivo de los indicios de la racionalidad y del comportamiento infantil coherente con la realidad a partir de aquélla. La función del aula de secundaria es precisamente el impulso de dicha racionalidad mediante la socialización de los contenidos científicos básicos. Pero, tanto en un caso como en el otro, el aprendiz de maestro tiene que formarse científicamente en la universidad con buenos textos, pese al desfase inevitable entre la investigación y la enseñanza.

De ahí la importancia del análisis de los libros de texto. Hay que contrastar sus contenidos con el fondo de racionalidad constituido por los avances racionalizadores de las ciencias, viendo en qué medida contribuyen a la racionalidad del niño y el adolescente. Hay que examinar el uso que se hace en ellos de los datos, conceptos,

---

<sup>8</sup> A las relaciones escolares sólo se les dedica aquí la nota 12. d., «Sobre la coeducación».

leyes y teorías científicas, así como la idoneidad de sus recursos representativos y expresivos, habida cuenta de la industrialización del libro y su problemática. Y hay que hacerlo, prestando una atención especial a la transición gradual de los textos en los diversos ciclos y a la adaptación del libro a la edad intelectual de los alumnos.

Madrid, 15 de abril de 2019

# **I. FUNDAMENTOS TEÓRICOS**

# 1. Ciencia y educación, tecnología y producción<sup>9</sup>

En los países subdesarrollados y en los que se hallan en vías de desarrollo existe una actitud vacilante y confusa frente a la ciencia. Por una parte, la ciencia es una actividad propia de los países ricos y adelantados, que disponen de aparatos y máquinas costosas y complicadas, y, por la otra, se tiene el convencimiento de que la ciencia no “vale”, no es utilizable, para los países pobres y atrasados, carece en ellos de utilidad. Esta actitud de las gentes es una pesada herencia del pasado colonial o semi-colonial, cuando los estados y las clases dominantes querían hacer creer que la ciencia es fruto de la inspiración de individuos privilegiados<sup>10</sup>. Venía a reforzar esta actitud el hecho –accesible a todos los habitantes de esos países– de que su actividad productiva descansaba sobre las habilidades y destrezas tradicionales recibidas del pasado por imitación y transmisión oral, sin el apoyo de la ciencia ni del método científico; y, de ahí que la mayoría de sus gentes considerara (y considere) la ciencia como un lujo propio de países adelantados y de sus universidades, revistas y grandes empresas.

Con todo, los educadores deben superar y eliminar esas actitudes profundamente negativas y crear otras nuevas que propicien el desarrollo de la producción y los cambios técnicos y sociales que éste exige y lleva consigo. Tienen que luchar por crear en los jóvenes una actitud abierta, racional –mejor aún, científica–, frente a las tareas productivas, cualesquiera que éstas sean, y frente a las relaciones sociales para transformarlas en unas relaciones nuevas, modernas, contractuales, más racionales. Y han de cumplir esa tarea, por difícil que sea, ya que, sin ello, la realización y el desarrollo económico de sus países sufrirán graves retrocesos y desviaciones.

Supuesto esto, en esta comunicación se estudiarán tres puntos básicos: 1) la ciencia y la educación y sus relaciones, con vistas a desmitificar la ciencia y situarla en su verdadero contexto sociocultural; 2) el educador, como “usuario” y trasmisor de la ciencia<sup>11</sup>; y 3) la ciencia, en el más amplio sentido de ciencia natural y ciencia social, puesto que el educador tiene que acudir a ella en busca de un fundamento racional sobre el que desarrollar la sensibilidad del educando en tanto que un entramado firme de los sentimientos y la conducta moral, obviando así el grave vacío que se advierte en el ámbito educativo de los países capitalistas avanzados.

## ***a. La experiencia humana, materia viva de la ciencia***

Mientras persista la creencia de que la ciencia es fruto de los grandes laboratorios y de algunos cerebros privilegiados que se transmiten la “inspiración” como lo hace la

---

<sup>9</sup> Mecano-escrito, fechado en julio de 1975, correspondiente a la comunicación del autor en el Primer Congreso de Educadores del Tercer Mundo, celebrado en Acapulco del 5 al 8 de agosto. [N. del ed.].

<sup>10</sup> Recuérdese la lucha, no tan lejana, por apoderarse de los científicos alemanes y sus secretos.

<sup>11</sup> El educador tiene que recurrir a la ciencia para conocer al sujeto de la educación [al niño, al hombre] y para elaborar una concepción racional del mundo [o, más que para elaborarla por sí mismo, asimilar lo más racional, sistemático y coherente de ella] que, al transmitírsela a los niños, cumpla tres funciones distintas aunque complementarias: proporcionar a cada individuo el esquema básico, estructurador de su conciencia; dotarle así de una imagen científica y racional del mundo; y conseguir que se desarrolle en él una actitud racional ante el trabajo, ante la producción, sobre esa doble base previa. La tarea del educador debe ser, pues, técnica y humanista a un tiempo: proporcionar a los muchachos la base para que asuman una actitud científica ante la tecnología y sus fundamentos científicos, y proveerles con una concepción científica del mundo que los libere de agresiones y deformaciones espirituales.

llama de una vela a otra, en los países subdesarrollados o en vías de desarrollo continuará siendo una planta exótica que crecerá con grandes dificultades y no dará frutos o sólo los dará tardíos y raquíticos. Esa concepción de la ciencia parece destinada a perpetuar tal situación y a impedir a los países que la viven salir de su condición rompiendo el círculo vicioso en el que están encerrados. De ahí que deban romperlo sea como sea, comenzando por el modo más sencillo y económico de hacerlo. Los pueblos subdesarrollados necesitan la ciencia para saber qué han de hacer y para poder recoger la experiencia de las generaciones pasadas sin desperdiciarla; esto es, para adoptar una actitud racional –científica– ante la actividad productiva, especialmente en la utilización de los recursos naturales y humanos.

¿Es posible esto, teniendo en cuenta la forma en que la ciencia y su función social se entienden hoy? ¿Cabe alguna manera más sencilla de entenderla que facilite su utilización por los hombres de los países subdesarrollados? ¿Tiene sentido hablar de desmitificación de la ciencia y la lucha con ese fin?

El empleo de la ciencia “académica” al servicio de la producción es recientísimo. Antes cabe detectar dos tipos de ciencia: la ciencia académica de los intelectuales, que no incluyó nunca la actividad productiva entre sus fines, y la ciencia empírica de los artesanos, labradores, ganaderos y demás trabajadores, que nunca se formuló en trabajos teóricos y apenas lo hizo con el lenguaje. La primera respondía a los intereses y propósitos de dominio de las clases superiores, En cuanto a la segunda, baste recordar que, si bien en la cultura occidental hubo tratados sobre las actividades más inútiles y peregrinas hasta el siglo XVIII, ya Columela denunciaba la inexistencia de escuelas y tratados de agricultura, siendo ésta como es base y fundamento de la vida social<sup>12</sup>. Es más, esos dos tipos de ciencia continúan conviviendo, pues, si la académica informa la actividad de las empresas medias y grandes de los países capitalistas, buena parte de la agricultura y tanto pequeño negocio como hay viven al margen de toda orientación científica y como si la ciencia no existiera.

Ahora bien, ¿qué tipo de conocimiento fue el que orientó la actividad de millones de labradores, ganaderos, artesanos, pescadores y demás trabajadores con notable éxito? Esta cuestión es importante, porque, si se analiza bien, se llegará a una noción sencilla pero profunda de la naturaleza de la ciencia, en tanto que resultado de la acumulación sistemática de la experiencia ganada en la actividad productiva y en la actividad humana en general: la ciencia es el modo más sencillo y eficaz de organizar la experiencia humana.

Toda actividad generada por el individuo, pero sobre todo la actividad productiva, genera experiencia, que se transmite socioculturalmente bajo la presión de lo penoso del trabajo<sup>13</sup>. Pues, como el trabajo es penoso, todo trabajador se esfuerza en buscar el guía más idóneo para cada tarea a realizar, haciéndose con la mayor experiencia posible para, con esa base, ahorrar esfuerzos. De ahí la recogida y acumulación de la experiencia generada en la actividad productiva.

---

<sup>12</sup> Todavía hoy, en los países subdesarrollados, las principales actividades productivas se realizan sin recurrir a la ciencia y sobre la base exclusiva de los conocimientos “operativos” necesarios para hacerlas marchar.

<sup>13</sup> Un buen ejemplo es el perfeccionamiento de las herramientas, puesto que el más ignaro de los trabajadores se hace enseguida consciente de la perfectibilidad de la herramienta utilizada.

Aunque todos los hombres acumulan experiencia ganada en la actividad productiva, la inmensa mayoría no la elevan a pensamiento y se limitan a modificar e innovar en las herramientas o en las condiciones del trabajo. La dificultad radica en que, para hacer la propia experiencia ganada inmediatamente comunicable a los demás, hay que formularla en palabras –en lenguaje abstracto–, y, para conseguirlo, tiene que haberse creado previamente el hábito de formular en palabras –en lenguaje lógico– los fenómenos o procesos con que el individuo se enfrenta en cada acción. Algo que es, por cierto, cuestión de educación; es más, constituye la tarea primaria de los educadores y la base de la actitud racional del individuo ante la realidad.

Esta argumentación nos lleva a una concepción de la ciencia como fundamentada en la experiencia humana y, por lo tanto, en estrecha relación con la actividad del hombre en general y con el trabajo en particular, puesto que la ciencia nace de la actividad humana pasada y actual y está destinada a guiar la actividad futura. La ciencia aparece así como un subproducto de la actividad humana productiva, en tanto que forma superior de la experiencia humana, y –lo que es tanto o más más importante– de la experiencia humana en general, y no como correspondiente a determinados individuos privilegiados e inspirados. No; la recogida y acumulación de experiencia son propias y características de todo hombre. De modo que, quiéralo o no, todo hombre que cumpla alguna actividad necesaria y general –que trabaje– puede “hacer ciencia”: la ciencia básica, primaria, sobre la que levantar el complejo edificio de la ciencia académica así entendida<sup>14</sup>.

### ***b. La organización de la ciencia y su transmisión***

La materia prima de la ciencia es, pues, la experiencia ganada por los hombres en cualquier tipo de actividad y en el trabajo y en la actividad con otros hombres en especial. Porque el manejo de hombres (la organización, educación y dirección de hombres) y la crianza y la educación de los hijos son otra fuente riquísima e inapreciable de experiencia (y por tanto de conocimiento) acerca de la naturaleza humana y del comportamiento de los hombres en sociedad. De ahí que esas dos funciones socioculturales –el manejo de hombres en tareas colectivas y la crianza y educación de los nuevos hombres por los adultos del grupo– sean la motivación determinante de las ciencias sociales y las pseudociencias.

La experiencia generada por la socialización primaria de los nuevos miembros del grupo sociocultural, concretamente, no debe menospreciarse por el hecho de que sea propia de individuos –los padres– incapaces de formularla en pensamiento organizado, en lenguaje lógico. La crianza y la educación de los nuevos miembros –los niños– ocupan una parte importante del tiempo y los esfuerzos de los padres, que, dado el estado de total inermidad e indefensión de las criaturas al nacer, ponen con sus cuidados constantes las bases para el conocimiento del hombre.

Es más, el doble proceso de desarrollo de la ciencia –académica [escolástica] y aplicada [artes mecánicas]– no puede entenderse sin analizar y evaluar la primacía de la experiencia ganada en el manejo de hombres y todo el aparato sociocultural edificado sobre ella.

---

<sup>14</sup> Sobre la cuestión de la naturaleza y función de la ciencia y sobre su desmitificación, puede verse el libro del autor *Ciencia, técnica y humanismo* (Gráficas Espejo, Madrid, 1973). [N. del ed.].

Aunque su origen sea lejano, su desarrollo es claro y convincente. La sociedad se divide en dos clases: una clase dominada, entregada al trabajo más vil pero absolutamente necesario para el sostenimiento de la vida de todos, y una clase dominante, cuya dedicación preferente era (y, en ciertos casos, aún lo es) despojar a la clase productora de una parte variable pero sustancial del producto de su trabajo y conseguir, además, conservar esa situación de la manera menos costosa.

La división de la sociedad en dos clases determina, por de pronto, la división del trabajo entre ellas: en tanto que la clase dominada lucha con la naturaleza para producir los bienes necesarios para el sostenimiento de la vida material, la clase dominante se ocupa de la producción de mercancías espirituales y del dominio de quienes se esfuerzan en explotar la naturaleza. Dicho de otro modo: la explotación de la naturaleza y el perfeccionamiento de las herramientas y los objetos del trabajo [especies animales y vegetales, materias primas, etc.] son tareas propias y privativas de la clase miserable, la clase baja; y las tareas concernientes al dominio de los hombres y a su felicidad [esto es, a lograr que los explotados se sientan contentos y satisfechos con su condición (que es el ideal de toda clase dominante)] lo son de la clase superior.

Para conseguir su propósito las clases dominantes no sólo inventaron los ejércitos y perfeccionaron los equipos militares, junto con los jueces, las cárceles, los alguaciles y la policía; también idearon los dioses –con sus cortes celestiales, demonios e infiernos–, el arte y la literatura, la moral y el derecho, las escuelas y los gobiernos. Ahora bien, los ejércitos, los jueces, las cárceles y la policía son instrumentos importantes para la dominación de unos hombres por otros, pero también caros y peligrosos. De ahí que la clase dominante persiguiera como nuevos objetivos fascinantes el manejo de todo individuo desde su intimidad y la configuración de la psicología típica de la clase dominante y la clase dominada.

Para poder adentrarse en la conciencia humana –y dominar así a los individuos desde lo más íntimo de éstos– se elevó el orden existente al cielo y se le hizo descender luego como irresistible y divino –querido y deseado por los dioses–. De hecho, todas las mitologías, teogonías y teologías tuvieron como fin la justificación de la estructura aparente del mundo y del orden social querido por los dioses. Luego, en una etapa posterior, nacieron las filosofías, como un paso más adelante en la racionalización de los instrumentos del dominio lingüístico-simbólico de la clase dominada por la dominante.

Por otra parte, las mitologías, las teogonías, las teologías y la administración de los bienes de los templos por los sacerdotes forzaron la aparición de instituciones destinadas a transmitir los viejos y nuevos hallazgos como doctrinas, que tuvieron que ser adecentadas orgánicamente para poder ser comunicadas verbalmente. La necesidad de crear nuevas generaciones de funcionarios –religiosos o políticos– obligó a fundar escuelas y a elaborar cuerpos de doctrina; y así nació la ciencia académica. Pero, tanto ésta como las escuelas donde se elaboraba y se transmitía surgieron y se desarrollaron de espaldas a la producción y al margen de ésta, aunque los intelectuales y el conjunto de la clase dominante vivían de ella.

Hay que reconocer que las escuelas y los que en ellas enseñaron –sacerdotes, teólogos, juristas y filósofos– han ejercido una influencia decisiva en el desarrollo de la

ciencia actual, sobre todo al crear la concepción orgánica e integrada de la ciencia y del universo. El desarrollo lógico del lenguaje, la crítica y la concepción del universo (aun profundamente idealista) fueron resultado de la actividad académica y escolástica; y ésta constituyó el núcleo de toda la filosofía moderna y contemporánea, de la que nació a su vez la concepción racionalista y científica del universo. Pero, supuesto esto, hoy se impone la fusión de las dos corrientes tradicionales de la ciencia: la académica –que proporciona la forma (los conceptos y el lenguaje expositivo)– y la empírica, cuyos contenidos son la materia inagotable que vivifica y llena la ciencia tal y como hoy debe entenderse.

En fin, supuesto esto, el papel crucial del educador es el fomento de la actitud científica del educando valiéndose de la transmisión de los conocimientos y de la concepción de la ciencia como “organización sistemática de la experiencia”, en una época en que el lenguaje lógico [sistemático] y los conceptos tienden a ser cada día más del dominio general.

### ***c. El educador como usuario y transmisor de la ciencia***

Con todo, el educador no podrá cumplir eficazmente su misión si antes no ha sido capaz de desmitificar la ciencia hasta reducirla a su función real de guía de la actividad productiva y de la actividad humana en general, en tanto que la experiencia ganada y sistematizada por las generaciones pasadas; un dominio de la ciencia que se plasmará en una concepción científica y racional del universo. De lo contrario aparecerá siempre como fascinado y por debajo del nivel científico, y lo único que transmitirá al niño es un sentido reverencial hacia la ciencia que le llenará de temor y le impedirá dar un solo paso.

Para poder convencer a otros, el educador debe estar a su vez plena y totalmente convencido de que la ciencia tiene que estar al servicio del hombre –de cada hombre de sangre y hueso– y no es un tipo nuevo de religión o de cualquier otra forma de alienación; de que el destino de la ciencia es proporcionar al individuo un guía para la acción concreta –el trabajo– y para la vida en general y una concepción del universo que le libere precisamente de cualquier alienación; de que, en su función humanística, como concepción de la realidad, la ciencia libera al hombre del temor, y, en cuanto técnica, como guía concreta de la acción, elimina la dimensión penosa del trabajo y le libera del dolor.

### ***d. La ciencia y la idea del hombre***

Siempre que se habla de una concepción del mundo se habla, a mayor abundamiento, de una concepción científica –racional– del hombre, que hoy en día es, por cierto, una tarea primordial de la ciencia. El educador no recurre a la ciencia para hacerse con los contenidos que tiene que comunicar e inculcar; se ve obligado a hacerlo al buscar una concepción del mundo que implica una concepción de la sociedad y del papel del hombre en ella. Pero, por lo mismo, su esfuerzo principal debe dirigirse a formarse una idea clara y concreta de *a quién educa* [el sujeto de su esfuerzo], *en qué lo educa* [los contenidos de la ciencia y la técnica vigentes] y *para qué lo educa* [la función social que ha de cumplir el individuo], lo que implica conocer muy a fondo la sociedad en que se vive, su sistema de ocupaciones y el sistema de sus relaciones sociales, técnica y humanismo.

A la hora de educar no es lo mismo creer que cada niño es un compuesto de un cuerpo animal y un alma sustancial, simple (aunque se manifieste en tres facultades –memoria, entendimiento y voluntad–) y que ha sido concebida en su plenitud por un ser creador y supremo, que estar convencido de que el hombre es un animal, del orden de los primates y la superfamilia de los *hominoidea*, que al elevarse a un nuevo nivel de acción [el lenguaje y el pensamiento] estableció un medio radicalmente nuevo: la sociedad, entendida con todo lo que ésta lleva consigo, la cultura material y la espiritual.

No se puede educar correctamente si no se concibe al hombre como un animal (anatómica y fisiológicamente) cuya conducta viene determinada por respuestas elaboradas socioculturalmente que, una vez inculcadas al individuo e interiorizadas por éste, constituyen la “sustancia” de su personalidad; esto es, si no se piensa que, al nacer, cada niño *sit sicut tabula rasa, in qua nihil est scriptus*, de modo que, en él, la llamada vida espiritual parte de cero y todo lo recibe del propio medio sociocultural.

No hay concepción del hombre sin una concepción de la sociedad, que es la que modela la personalidad de cada individuo; ni concepción de la sociedad sin el conocimiento del desarrollo de la técnica y su nivel en la sociedad concreta que se estudie. Aunque tampoco basta conocer el nivel tecnológico de la sociedad, pues también hay que conocer sus valores preferentes.

Todos estos datos son capitales para que el educador sepa lo que debe hacer y logre cumplir su tarea con eficiencia.

### ***e. La concepción científica del hombre como tarea preferente***

La elaboración de algún tipo de concepción del mundo y su inculcación a los nuevos miembros del grupo sociocultural –los niños– ha constituido una tarea primordial de éste en todas las culturas y en todas las épocas.

Equipar a los nuevos miembros del grupo con una imagen de la realidad natural y social en la que han de desenvolver su vida es un rasgo característico y definidor del hombre. Como éste no vive en un medio animal y, por lo mismo, tampoco dispone de pautas de conducta heredadas, los adultos tienen que equipar a cada nuevo individuo con respuestas para la acción y con un esquema o imagen de la realidad donde tendrá que hacer su vida e integrarse como miembro de pleno derecho en la actividad productiva. El esquema o imagen de la realidad donde el individuo va a desarrollar su vida es la gran ventaja evolutiva del hombre frente a las demás especies animales, puesto que significa que lo que cada individuo interioriza y asume ha sido previamente enriquecido con la experiencia de todas las generaciones pasadas y que continuará enriqueciéndose constantemente por las actuales.

La interiorización de esa imagen de la realidad (como la de la experiencia del grupo en general) es posible gracias al lenguaje y el pensamiento como el tipo de acción característico de la especie humana, que facilita enormemente la difusión de la experiencia de unos individuos a otros. Es más: estructura la conciencia del individuo, posibilita la orientación de éste en el propio medio socio-cultural y su adaptación al mismo, y le proporciona, como conocimiento técnico y económico, una actitud racional y una guía segura en la explotación de la realidad. Tres funciones, tan

interrelacionadas, que son imposibles de diferenciar a niveles profundos, aunque convenga distinguirlas a efectos de análisis.

La organización de la conciencia del individuo humano debe corresponderse con su imagen de la realidad en su doble vertiente natural y social; de lo contrario, será incapaz de ordenar la experiencia procedente del propio medio sociocultural y de su participación activa en las tareas productivas. Porque no sólo se ve forzado a organizar determinados datos; también tiene que asimilar las líneas directrices para poder hacerlo y los propósitos y objetivos sociales sobre los que cristaliza la doble corriente de su experiencia, la social y la ganada por sí mismo.

Disponer de algún tipo de concepción del mundo fue muy importante en el pasado, y lo es hoy mucho más, cuando es también condición de salud mental. Mientras el hombre no tuvo el más ligero barrunto de la posibilidad de la liberación de la opresión, las concepciones del mundo –fundamentalmente en forma de representación religiosa– constituían formas de adaptación de los individuos a condiciones viables: eran instrumentos de sumisión y adormecimiento, pero también recursos para el consuelo ante condiciones de vida muy adversas y llenas de penalidades. Actualmente, las concepciones religiosas del mundo se hallan en plena quiebra por la presión de factores muy diversos, principalmente de origen capitalista. Pero, al perder vigencia las imágenes religiosas de la realidad, los individuos se encuentran desamparados ante el tremendo acoso de sus conciencias por los medios de comunicación social, la publicidad comercial y las formas de propaganda anarquizantes: políticas, religiosas, raciales, supersticiosas, científico-fantásticas y demás. Pues, ante las avalanchas de ese tipo de estímulos, no saben cómo reaccionar ni tampoco pueden lograrlo, por lo que se desconciertan y caen en la neurosis, cuando no son presa de fórmulas aún más irracionales de evasión, salvo que se esfuercen en superar su situación.

De ahí que, en las condiciones actualmente dominantes, la tarea primordial de los educadores en los países capitalistas avanzados sea darse a sí mismos una concepción científica de la realidad y esforzarse en proporcionar a los muchachos una concepción del mundo rigurosamente científica, que evite su caída en el caos y constituya la base segura de una actitud racional frente a la realidad en su conjunto y frente a la actividad productiva y la explotación de la naturaleza muy en especial.

### ***f. Concepción del mundo, tecnología y producción***

Según esto, una concepción racional del mundo no sólo libera al individuo del caos que le asedia, en razón de su dimensión humanista. También le dota de una actitud realmente racional frente a la actividad productiva, como condición indispensable para asimilar las tecnologías idóneas teniendo en cuenta el nivel de desarrollo de las fuerzas productivas, en razón de su dimensión técnica, puesto que la posesión de una concepción científica de la realidad le facilitará el decidir qué técnica o técnicas son las más adecuadas a la situación y le abrirá cauces fáciles para asimilarlas con la rapidez necesaria.

La posesión de la concepción del mundo, que es la más elevada manifestación de la ciencia, implica el dominio de los principios teóricos y de las leyes más generales de la misma. Y, por su parte, la técnica, no es otra cosa que la aplicación de las diversas

ciencias a la actividad productiva y a la resolución de los problemas que se les plantean a los grupos humanos en sus esfuerzos por sostener y mejorar las condiciones materiales y espirituales de vida de sus miembros.

La aplicación de la ciencia a los procesos de producción y la adaptación de una actitud racional frente a la realidad forman el instrumento que permite sustituir el “saber hacer” de los artesanos y los campesinos –no formulado en lenguaje lógico– por un “saber hacer” comunicable a todos los miembros de la sociedad, en cuanto su formulación técnica adquiere validez general. Pero el saber de la técnica no consiste sólo en recoger las enseñanzas no teóricas de la experiencia del pasado, pues a través de su ejercicio también se perfecciona la actitud técnica para resolver los nuevos problemas planteados por la introducción y adopción de técnicas más avanzadas procedentes de los países más adelantados.

### ***g. Concepción científica del mundo y comportamiento humano***

Por último, habría que hacer alguna referencia, aunque sea mínima, a la relación entre la ciencia en su función de concepción de la realidad y el comportamiento humano.

Un individuo dotado de una concepción racional del mundo puede conducirse de forma más racional y más justa con los demás miembros del grupo; y, sin embargo, esta relación directa entre la concepción científica del mundo y el comportamiento moral no es la más eficaz y condicionante, ya que las convicciones intelectuales ofrecen una débil base para unas relaciones sociales sanas y duraderas.

Con todo, en el caso del educador, se da una relación indirecta, pero muy importante, entre concepción científica de la realidad y comportamiento que consiste en valerse de la imagen de la realidad para desarrollar la sensibilidad infantil buscando la correspondencia entre desarrollo intelectual del niño y el de sus sentimientos. Pues, así, una sensibilidad sana y penetrada de la racionalidad que aporta la ciencia ofrecerá una base incommovible para el comportamiento moral del individuo a partir de un desarrollo y afinamiento de los sentimientos que lo sensibilice frente a los demás de una manera firme y permanente.

## 2. Las bases científicas de la enseñanza en España<sup>15</sup>

### *Introducción*<sup>16</sup>

Me ha sorprendido que, en un momento como el que estamos viviendo en nuestro país, algunos de vosotros hayáis elegido un tema como el que voy a esforzarme por desarrollar: “Las bases científicas de la enseñanza en España”. En apariencia (y sólo en apariencia) parecía más lógico que me hubierais invitado a tratar un tema más excitante, que tocara más de cerca la política: el gran tema de estos últimos meses, cuando se están produciendo unos cambios tan profundos en la organización política de nuestro país, que difícilmente dejarán de afectar de alguna manera a nuestras vidas.

Aunque a primera vista el tema se preste a una exposición académica rigurosa y aséptica, también es susceptible de un desarrollo apasionado y excitante que toque de cerca problemas políticos, plenos de interés. No hay que olvidar que los hombres buscan asidero y orientación en la religión y en las ideologías en momentos de crisis determinados por la confluencia de cambios acelerados en las condiciones de vida [en los factores de nuestra cultura material] y cambios más o menos profundos en la ordenación política. Ahora bien, en el presente momento histórico, las causas profundas de los cambios que se han producido y se están produciendo ante nosotros han arrastrado consigo y han llevado a la quiebra los principios de credibilidad y de seguridad de las concepciones religiosas del mundo y de las ideologías. Lo que no quiere decir que los hombres, zarandeados por los cambios y las crisis, dejen de recurrir a las religiones y a las ideologías. Siguen haciéndolo ¡y con más frecuencia e intensidad que nunca! Pero, en los países occidentales, las religiones dominantes tradicionales han perdido credibilidad y confianza en favor de concepciones del mundo más racionales y de formas más primitivas de religiosidad.

Con esto sólo pretendo constatar un par de cosas: que los cambios provocados por el desarrollo industrial –por el progreso técnico– han agrandado el vacío entre una concepción racional de la realidad (que llamaremos para abreviar concepción científica del mundo) y la concepción tradicional aportada por las religiones; y que ese vacío ha impulsado a los hombres a elegir entre una concepción racional [naturalmente, aquéllos que podían optar por ella] y una concepción mucho más irracional, más evasiva, en otras palabras, más supersticiosa. Aunque la ciencia ha conseguido un prestigio tal, en los últimos 100 o 150 años, que hasta el actual renacimiento de cultos orientales y de “ideologías” que habían sido arrinconadas en los desvanes de la historia se reviste de apariencia científica, de lo que es buena muestra el “realismo fantástico”

---

<sup>15</sup> Mecano-escrito, sin fecha, correspondiente a la conferencia pronunciada en el Colegio de Doctores y Licenciados del Distrito Universitario de Valladolid el 14 de mayo de 1976, dentro del ciclo *Los fundamentos científicos de la educación en España*, organizado por el Colegio de Doctores y Licenciados de Valladolid. Puede verse una síntesis de la misma en la nota 3.a.i. de esta primera sección, «Las bases científicas de la enseñanza. Resumen». [N. del ed.].

<sup>16</sup> Puede verse una primera redacción de esta Introducción *preliminares* en la nota 3.a.ii. de esta primera sección. «Las bases científicas de la enseñanza en España. Palabras preliminares» [N. del ed.].

del *Retorno de los brujos*<sup>17</sup> y de la revista *Planeta*<sup>18</sup>. Pues, dado que todo el desarrollo reciente y actual de las sociedades industriales tiene como base la actitud científica y los hallazgos de la ciencia experimental, no puede sorprender que el prestigio de la ciencia obligue a enmascarar con su apariencia mercancías podridas.

La firmeza y amplitud del fundamento de la confianza en la ciencia, que determina que le confiemos constantemente nuestras vidas, responde a nuestra convicción de que la ciencia no es sino la acumulación integrada y organizada de todas las experiencias ganadas por los hombres que nos han precedido en la Tierra en su lucha por sobrevivir. Por lo demás, aun cuando la ciencia, como cuerpo de conocimientos abstractos, rigurosos, comprobados y dispuestos para dirigir la actividad humana productiva, no se constituyó hasta el siglo XIX, desde mediados de éste fue penetrando irresistiblemente en todas las actividades productivas hasta convertirse en un factor claramente determinante de la producción, en fuerza productiva.

Ahora bien, aunque la ciencia fue recibida con entusiasmo en el campo de la actividad productiva [en la industria, en la agricultura, en la ganadería, etc.] porque acrecentaba la productividad y aumentaba los beneficios del capital, no fue aceptada sino rechazada en el ámbito de los asuntos humanos. Las clases dirigentes, que dominaban la actividad científica y su utilización, se resistieron a que se aplicara con la misma intensidad al estudio y dirección de las relaciones socioculturales y a la orientación concreta de la vida humana. Un rechazo que se debía al convencimiento de que, al ser el orden social irracional, no resistiría la mirada penetrante y fiscalizadora de la ciencia; de ahí que la práctica de enseñar no se haya elevado aún a cuerpo de doctrina realmente científica. Y, si la ciencia, pese a sus extraordinarios éxitos en el campo de la producción, no había penetrado en ese otro ámbito en los países industriales, ¿qué podría decirse en el caso de España, un país atrasado cuya base era aún la agricultura y la artesanía tradicionales, y donde la ciencia en general no era apreciada precisamente por su aplicabilidad? Aquí no hacían falta científicos; es más, dominaba una abierta desconfianza hacia ellos y hacia todo lo intelectual.

Con todo, el que los españoles no tuvieran el menor aprecio ni respeto por la ciencia y los científicos no debería sonrojarnos, puesto que habría sido irracional que nuestras clases dirigentes se entusiasmaran por algo que no sabían para qué valía. En España no había ciencia; mejor dicho, ni se hacía ciencia ni había una actitud científica; es más, hoy, cuando estamos más bien en la fase de transición a la sociedad industrial y no en la sociedad industrial, tampoco podemos vanagloriarnos de que la haya. Y, si la ciencia no se ha aplicado en la actividad productiva, donde se revela como una fuerza realmente portentosa, ¿cómo imaginar que pudiera haberlo hecho en el campo de la formación de hombres, en la educación?

---

<sup>17</sup> La tesis de Louis Pauwels y Jacques Bergier en este libro (1960) –"los brujos, las fuerzas irracionales e instintivas, lo fantástico, existen"– se discutió por entonces acaloradamente en todo el mundo. [*N. del ed.*].

<sup>18</sup> Louis Pauwels y Jacques Bergier fueron los editores de la revista entre 1961 y 1971, con temas como la investigación esotérica, las medicinas paralelas, el orientalismo, los fenómenos paranormales y los visitantes de otros mundos, con tal éxito que enseguida empezó a publicarse en varios idiomas. [*N. del ed.*].

La ciencia no hacía falta para nada en las sociedades tradicionales que tienen como base la agricultura y el artesanado. Las prácticas tradicionales de la producción se transmitían de padres a hijos en la agricultura, y de maestro a aprendiz en el artesanado; y la transmisión de ese saber era el núcleo de la educación. Los hijos se educaban y aprendían al lado de los padres, y recibían de ellos el saber hacer y la actitud general ante la vida: el respeto a los superiores, la veneración a la iglesia [con minúscula] y a sus ministros, y la resignación ante la miseria, el hambre y la muerte. Y, para eso, no era necesaria una enseñanza institucionalizada; habría sido un lujo.

En ese tipo de sociedad no había más enseñanza institucionalizada que la dirigida a preparar a los funcionarios de las organizaciones religiosas y del estado y a los médicos; y, si dejamos aparte la medicina, que en la enseñanza ocupaba un lugar poco importante, la actividad docente se ocupaba fundamentalmente de formar clérigos y abogados. Por lo demás, ese tipo de formación, más que de enseñar, tenía por objeto adoctrinar, modelar, persuadir, crear lealtades en los estudiantes. De modo que, en tales condiciones, carece de sentido preguntarse por las bases científicas de la enseñanza.

En nuestro país la forma de producción feudal tardía predominó hasta muy recientemente y, con ella, sobrevivieron también el orden social y la jerarquía de clases característicos de la misma. En cuanto al modelo de enseñanza dominante en nuestro feudalismo tardío [absolutista] de los siglos XVII y XVIII, apenas cambió a lo largo del siglo XIX y la mayor parte de lo que va del XX. Desde mediados del siglo XIX a mediados del siglo XX –en el período que, inexactamente, podríamos llamar liberal– nuestra enseñanza institucionalizada oficial y privada fue religiosa y estuvo más bien dirigida a adoctrinar a los jóvenes –a inculcarles los valores y privilegios católicos tradicionales– que a desarrollar su capacidad de razonar, su espíritu crítico, la actitud científica y experimental, en suma. Baste decir que, a mediados de los años 50, en colegios muy respetables de Madrid se practicaba todavía un *pensum*<sup>19</sup> que no tenía como objetivo formar profesionales para la actividad productiva y la investigación. En esas condiciones, ¿para qué necesitaba aquí la educación una base científica? Los objetivos prioritarios de nuestra enseñanza “tradicional” eran la formación religiosa, espiritual y moral de los estudiantes de acuerdo con las necesidades de la clase social dominante; y, para esta tarea, a los maestros les bastaba la práctica social heredada.

Esta manera de enseñar entró precisamente en quiebra cuando la producción industrial y los servicios comenzaron a ofrecer a los graduados puestos de trabajo bien remunerados que exigían, como contrapartida, unos conocimientos generales y alguna experiencia; y, de hecho, ésa ha sido la causa determinante de la última reforma de la enseñanza. Nuestra producción y nuestros servicios tienen hoy como base una tecnología científica y requieren, por lo mismo, trabajadores más cultos y equipados con algo que en nuestro país es nuevo: conocimientos realmente científicos y una actitud científico-experimental.

Se ha dicho (y se dice) que la enseñanza está al servicio de la “sociedad”, cuando en realidad lo está al servicio de la clase social dominante, que, por ser tal y la que da el tono, se nos aparece como toda la sociedad. Cuando esta clase era la aristocracia tradicional [caso de la monarquía absoluta] necesitaba funcionarios,

---

<sup>19</sup> Plan de estudios de una carrera [N. del ed.].

clérigos, algunos médicos y poco más. Pero, cuando ha pasado a ser la burguesía industrial, precisa directivos, administradores, ingenieros, economistas, publicitarios, vendedores, obreros especializados, etc., etc.: hasta las 25.000 clases de oficios y profesiones que necesita la producción capitalista para marchar bien y producir beneficios. Basta comparar esta otra forma de “sociedad” con la anterior para constatar la enorme diferencia de las exigencias educativas –del tipo de hombre– de una y otra.

Puesto que la sociedad capitalista requiere hombres con experiencia y conocimientos científicos muy variados, el objetivo de la enseñanza es la transmisión de los fundamentos de la ciencia y el fomento de la actitud científica experimental. De ahí que hoy los maestros tengan que ocuparse menos –o nada– de la transmisión de principios y valores, para dedicarse, en cambio, a inculcar a los estudiantes el espíritu y los conocimientos científicos que les habiliten para ocupar, en su día, un puesto en la actividad productiva con el que ganarse la vida, al mismo tiempo que desarrollan su personalidad.

Con estos supuestos, es ya fácil formular lo que requiere el planteamiento científico de la enseñanza. Por de pronto, ésta tiene que atender a tres factores importantes y determinantes: la sociedad, que condiciona el *para qué se enseña*; el contenido de la enseñanza –la ciencia, la técnica–, que indica *lo que se enseña*; y el sujeto que recibe la enseñanza, *a quién se enseña*. Pero, además, tendría que ocuparse también de los conocimientos que implica la actividad de enseñar y que, por lo mismo, debieran presidir y configurar la formación de los propios enseñantes.

Pues bien, una vez expuesta la idea general de la enseñanza, esas cuestiones se plantearán aquí con el orden siguiente por razones de la exposición: 1) a quién se enseña: el sujeto de la educación, el niño; 2) qué se enseña: la ciencia, la técnica, las artes; y 3) para qué se enseña: la inserción en la sociedad y en su sistema de producción, su sistema de ocupaciones.

### ***a. El sujeto de la enseñanza: el niño, el aprendiz de hombre***

Una enseñanza científica, racional y progresiva es inconcebible sin una concepción científica abierta del niño, que, dado que todo niño no es sino un aprendiz de hombre, implica a su vez el conocimiento teórico del hombre. Ahora bien, puesto que el conocimiento del hombre lo abarca todo –el conocimiento del universo físico, de la vida y, especialmente, de la sociedad–, todo conocimiento contribuirá directa o indirectamente de algún modo al mismo, por lo que resulta, como tal, indispensable para la enseñanza.

Como es bien sabido, el hombre tiene dos dimensiones. Por una parte es un ser físico y un ser vivo, un animal vertebrado, mamífero, un primate, y, en este sentido, es objeto de estudio de las ciencias naturales [física, química, biología –fisiología, bioquímica–]; y, por la otra, es un ser histórico, en evolución constante, cuya verdadera naturaleza se revela en sus obras, en lo que hace, en lo que crea, por lo que, en este otro sentido, su conocimiento implica necesariamente el conocimiento de la cultura, esto es, de todas las transformaciones que el hombre ha realizado sobre la Tierra. Aunque esto último es difícil, aunque no imposible, porque el conocimiento de la naturaleza humana es también un arma importante en la lucha de unos hombres

[las clases dominantes] con otros [las clases dominadas], y ese empleo, que se haya hoy en su punto culminante, crítico<sup>20</sup>, lo ha deformado terriblemente.

Todo enseñante tiene que tener una conciencia clara de las dos “naturalezas” que hay en el hombre –una naturaleza animal [el hombre es un animal] y otra sociocultural– y de que su conducta como miembro de la especie humana no es el resultado de la primera sino de la segunda. Podría decirse que hombre es un animal truncado, frustrado, porque a su naturaleza animal no le corresponde un comportamiento animal. De hecho, la lucha ideológica más enconada de la actualidad gira precisamente en torno a esta cuestión: para los genéticos y los etólogos, el hombre está determinado –aherrojado– por su naturaleza animal, de la que le es imposible evadirse; pero, para los humanistas y los socialistas, aunque es en rigor y necesariamente un animal, su conducta sociocultural le aleja cada día más de sus condiciones originales animales.

Esta última tesis es la que vengo sosteniendo desde mis últimos cursos en la universidad, hace más de diez años<sup>21</sup>. El hombre es un animal que ha sufrido una rigurosa domesticación histórica, que se repite con idéntico rigor en cada niño que viene a la vida. Todo niño es sometido desde el momento de su nacimiento a una minuciosa disciplina, manifiesta en tres niveles de normas: biológicas, psíquicas y culturales. Todos hemos sido o somos testigos de cómo la madre da de comer al niño, le hace dormir, lo pone a hacer sus necesidades a horas fijas e incluso le hace adoptar determinadas posturas cuando lo tiene en brazos o está en la cuna; o de cómo le habla desde que nace cuando lo alimenta, lo limpia y lo baña o lo duerme. La voz cariñosa de la madre le acompaña siempre que está despierto hasta convertirse para él en el estímulo más poderoso y condicionante, tanto en este tipo de situaciones como cuando empieza andar y quiere tocarlo todo, cogerlo todo, y la madre reprime todo impulso espontáneo con palabras a veces enérgicas y a veces persuasivas.

Esta represión de los impulsos espontáneos del niño mediante las palabras de la madre tiene unas repercusiones increíbles, realmente grandiosas, cuando el niño acaba por sustituir el impulso espontáneo por el impulso físico más importante para él: la palabra. Se inicia así el proceso de interiorización del lenguaje, que tiene como consecuencias la creación de la conciencia del individuo –entendida como centro de referencia y de respuestas determinante de la conducta– a partir de la asimilación de la cultura con todos sus elementos, principios y valores, y la constitución de la propia inteligencia en cuanto conocimiento de la realidad circundante. Todo ello, mientras la madre modela el carácter y condiciona los rasgos psíquicos del niño mediante la represión de sus impulsos y sus caprichos.

El proceso de domesticación –que acabo de exponer muy sumariamente– implica el rechazo, por innecesario, de toda explicación genética de la conducta del

---

<sup>20</sup> Aquí podría citarse la lucha por espulgar los libros de texto –especialmente en biología– de toda referencia al origen del hombre por evolución de otras especies animales, lucha que se encuentra hoy en pleno apogeo en los Estados Unidos, en cuya Universidad de California se ha formado un Comité de biólogos que sostienen la teoría creacionista para dirigirla.

<sup>21</sup> En diciembre de 1965, Eloy Terrón dimitió, como profesor adjunto de Ética y Sociología en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Complutense de Madrid, en solidaridad con el titular de la cátedra José Luis López Aranguren, destituido de la misma por la dictadura junto a otros catedráticos antifranquistas. [N. del ed.].

niño y de todo rasgo de la misma condicionada biológicamente. Ningún elemento del comportamiento infantil es heredado; toda su conducta es creada desde el exterior al ser interiorizada por el niño, coactiva o voluntariamente. Lo que implica que, al nacer, la conciencia del niño es cero, nula; hay que crearla y a su creación contribuyen también los enseñantes, sean conscientes o no de ello.

Esta concepción del niño –y, por tanto, del hombre– se explica por y conviene rigurosamente con el sentido más profundo de la evolución biológica, con la evolución de la cultura y con el condicionamiento que todas las sociedades humanas ejercen sobre sus miembros desde el nacimiento a la muerte. La demostración de su validez la proporciona su capacidad explicativa, ya que no se le escapa hecho alguno del condicionamiento ni del desarrollo de su personalidad se le escapa. De ahí que sea también un guía valioso de la actividad de enseñar y para el establecimiento de una política educativa correcta y justa, en tanto que la teoría hasta ahora más valiosa para combatir todos los irracionalismos, los apoyados en los modernos determinismos biológicos [el racismo, entre ellos] y los que descansan en las diversas versiones de la teoría de las ideas innatas.

El educador tiene que tomar partido en esta grave cuestión. Pues no es lo mismo que ejerza su actividad pensando que su tarea se reduce a contribuir a desplegar y desarrollar lo que el niño tiene dentro de sí en el momento de nacer [concepción aún muy corriente en los países adelantados] que el que entienda que su labor consiste en transmitir al individuo y hacerle interiorizar los elementos abstractos de nuestra cultura que constituyen la ciencia, contribuyendo así a la creación de su conciencia como sede de su personalidad. Aparte de que, si admitimos el determinismo biológico –o sea, que la capacidad intelectual del niño depende de su dotación genética– o las ideas innatas, ya podemos despedirnos de la hoy tan alabada “igualdad de oportunidades”.

Como puede deducirse de lo expuesto, la concepción científica del niño y del hombre es el resultado de una tarea científica de primer orden a la que contribuyen numerosas ciencias, entre las que cabe destacar por su aportación concreta la biología<sup>22</sup>, la psicología –la general y especialmente la evolutiva–<sup>23</sup>, la historia conjunta de la cultura, la historia del arte y la historia de la educación.

La biología, entendida como el estudio científico general de los seres vivos y su evolución, nos proporciona el conocimiento básico del hombre como animal: cómo la especie humana fue modelándose en interacción con otras especies hasta llegar a su estado actual. Para entender al niño hay que tener una noción clara y abierta de la naturaleza animal del hombre, su estructura anatómica y su fisiología, especialmente en lo que concierne a su sistema nervioso y a sus órganos de percepción. Con todo, el conocimiento más importante que suministra la biología, para entender al hombre en su doble naturaleza animal y sociocultural, natural e histórica, es la noción de organismo animal, entendido como un campo físico integrado, base de la unidad y de la individualidad animal, de la misma naturaleza de los estímulos animales y cuyo soporte material es el sistema nervioso. Pero la biología nos proporciona también el

---

<sup>22</sup>Véase la nota 3.b. de esta primera sección, *Biología de la Educación*. [N. del ed.].

<sup>23</sup> Véanse las notas 3 c. y 3.d. de esta primera sección, *Enseñantes y psicólogos frente al desarrollo del niño y Sobre la experimentación educativa in anima vili*. [N. del ed.].

conocimiento de la historia natural del hombre hasta que cesa la evolución adaptativa característica de toda especie animal al ser sustituida (con gran ventaja) por la adaptación sociocultural, propia de la especie humana. La historia natural del hombre conecta así con la historia del hombre y la cultura.

La psicología general tiene un interés especial para los enseñantes, puesto que la educación es sin duda la materia principal del conocimiento del hombre y por tanto del niño; en cuanto a la psicología evolutiva, todo o casi todo el material de la misma ha surgido con la práctica de la enseñanza.

La importancia de historia de la cultura en su conjunto y de la evolución de las herramientas y, en paralelo con ella, de las ideas y la organización social, en particular, es capital. Puesto que todas las sociedades humanas tienen como objetivo el encuadramiento sociocultural y el modelado psíquico de los individuos de manera que no perturben la organización social, el conocimiento de su evolución histórica proporciona la aportación fundamental para el conocimiento del hombre. Cada sociedad se esfuerza al máximo en educar a sus jóvenes miembros conforme a sus fines sociales, poniendo especial interés en prepararlos para las tareas que tengan que cumplir cuando se inserten en la actividad productiva y en las actividades más estimadas socialmente. Pero la historia de la cultura proporciona, además, un conocimiento creciente de la evolución del trabajo y del pensamiento, trascendental para conocer las diferentes etapas sucesivas por las que ha ido pasando la actividad humana en su evolución. Lo que tiene también un gran valor para el enseñante, puesto que cada niño deberá recorrer abreviadamente esas mismas etapas y por el mismo orden; de ahí que, en este sentido, la evolución del niño se haya considerado como una recapitulación de la evolución de la humanidad.

Dado que la educación de los sentimientos es también una tarea primordial de los enseñantes, al ser la interiorización y el afinamiento de la sensibilidad social el fundamento de la actitud moral, la importancia de la historia del arte radica precisamente en que viene a describir las diversas etapas de la sensibilidad humana.

En fin, en cuanto recoge la experiencia más valiosa de la práctica educativa, la historia de la educación contribuye igualmente a la concepción científica del niño y del hombre; y, sin embargo, aún estamos a la espera de que la enseñanza dé nacimiento a una ciencia genuina. Educar es probablemente la actividad más antigua, tanto como el trabajo, el hombre y la sociedad. Los hombres empezaron a educar conforme se fueron haciendo realmente tales al irse elevando a un nuevo modo de acción y experiencia: el lenguaje y el pensamiento [o lenguaje interiorizado y convertido en monólogo]. Pero el impedimento principal para que la educación se convierta en ciencia deriva de la deformación ideológica que ha pesado sobre la comprensión de la naturaleza del hombre desde el origen de la sociedad de clases: un ser expulsado del paraíso a este valle de lágrimas; el hombre peregrino en la Tierra; o el hombre como ser arrojado en el mundo, de algunas filosofías contemporáneas.

### ***b. El contenido de la enseñanza: la ciencia y la técnica***

Hablar de los contenidos de la enseñanza equivale a hablar del rasgo más característico y peculiar de la especie humana, del carácter realmente definidor del hombre frente a las restantes especies animales. Porque ¿de qué se trata cuando se

habla del contenido de la enseñanza? ¿Por qué se ha producido recientemente en nuestro país una drástica renovación de los contenidos de la enseñanza? Y ¿qué quiere decir poner al día las materias a enseñar? Lo queramos o no, creamos o no en el mito de la *anamnesis*, el hecho es que en la práctica nos comportamos como si estuviésemos convencidos de que hay que crear en el niño una “conciencia” [el nombre que se le dé no importa] que sea un reflejo o un trasunto de la realidad económica y social en la que, llegado a adulto, tendrá que insertarse.

Tras toda política y todo esfuerzo educativos hay un propósito único: configurar o conformar las conciencias de los niños y los jóvenes inculcándoles básicamente determinados conocimientos y determinadas actitudes a través de éstos. Se pretende modelar la conciencia de los nuevos miembros para insertarlos en el sistema productivo y para adaptarlos al sistema social existente en general. Lo que implica que la clase dominante o los grupos de poder imponen a los nuevos miembros un sistema de conducta –una conciencia– que favorezca de manera segura y poco costosa sus intereses.

De hecho, la práctica de la enseñanza muestra que clases o grupos sociales con poder suficiente deciden el sistema de conocimientos debe configurar las conciencias de los jóvenes. De ahí que, cuando ponen tanto empeño en controlar la enseñanza [a la vista están lo que ocurrió en España desde 1939 y las polémicas actuales sobre la “libertad de los padres para elegir centro”], es porque la enseñanza constituye un instrumento eficaz del dominio de las conciencias. Lo que se enseña, al integrarse y constituir la conciencia infantil y juvenil, determinará la conducta futura de los individuos, convirtiéndoles en sostenedores firmes del orden establecido. De ahí que, aunque lo nieguen en sus teorías [baste recordar a los creacionistas norteamericanos], las clases que se disputan el control social vengán a reconocer en la práctica que en el niño la conciencia se inicia en cero, que no se dan en él condicionamientos hereditarios de conducta.

Tal es el rasgo que define al hombre como hombre: ser el único animal en el que los determinantes de la conducta no se adquieren individualmente ni por herencia biológica [si es que ésta se da en alguna medida], sino que son elaborados por otros individuos de la propia especie, recogiendo la experiencia acumulada. La naturaleza de cada especie animal viene definida por su modo de acción de experiencia;. También en el hombre; pero, en éste la de cada individuo es el resultado de la interiorización de determinados aspectos de la experiencia histórica y sociocultural acumulada desde los orígenes de la especie y decantada en el lenguaje y en las herramientas. Los contenidos de la enseñanza son constelaciones de experiencia humana, depuradas de toda particularidad para generalizarlas hasta ponerlas al alcance de todos los individuos, por lo menos potencialmente.

La experiencia acumulada por las generaciones que nos han precedido es el tesoro más valioso y la base firme de la maravillosa expansión de nuestra la especie sobre la superficie de la Tierra y aún más allá de ella. Cuando cada uno de los millones y millones de hombres que nos han precedido y de los que hoy existen se enfrenta con un aspecto o parcela de la realidad, adquiere minúsculas partículas de experiencia, que condensa en la lengua, en las herramientas y en la misma acción; y, al querer utilizarlas para conducir la propia acción, esas partículas de experiencia fijadas en la lengua se acoplan unas a otras formando constelaciones de conocimientos que, en un cierto

nivel de abstracción, se convierten en ramas de la ciencia. Esas constelaciones de experiencia y las ramas de la ciencia procedentes de ella son el resultado de la actividad múltiple y diversa de millones y millones de individuos al operar y experimentar cada uno desde su particular punto de vista sobre lo real; con la enorme ventaja de que esos resultados se suman y esa suma se convierte muy pronto en la conciencia de un individuo que empieza, a su vez, a recoger experiencia, pero ya desde su propio punto de vista o de partida. Esta propiedad de la experiencia humana de ser fijada en el lenguaje y en las herramientas la hace acumulable indefinidamente, pues, al ser interiorizada por los jóvenes miembros del grupo, es como si éstos iniciaran la peripecia de su propia vida con un bagaje de experiencia de viejos, pero viejos innumerables y con miles de años.

Los hombres, viviendo en sociedad [no hay otra forma de vida humana], elaboran con la experiencia ganada por todas las generaciones del pasado un trasunto o imagen de la realidad que inculcan y hacen interiorizar a los nuevos miembros como determinantes de su conducta y contenido de su conciencia. De manera que cada generación nueva recibe como contenido de su conciencia la síntesis de la experiencia pasada; ésta es la razón de que los jóvenes se encuentren a gusto con los cambios introducidos en la sociedad que tanto inquietan a los viejos, una vez que los han interiorizado.

Por lo mismo, la tarea central de la enseñanza es elaborar (o contribuir a elaborar) una concepción del mundo verdadera, coherente y abierta a nuevos progresos y hacerla interiorizar a los estudiantes. Su carácter unitario y coherente tiene como base el hecho de que toda la experiencia humana ha sido ganada por las generaciones pasadas luchando por sobrevivir y por conocer una naturaleza única, un mundo único: el mundo en que vivimos [la unidad del mundo es el fundamento firme de la coherencia y sistemática de la concepción del mundo que aquí se postula]. De ahí que esa concepción del mundo tenga que ser hoy una síntesis integrada y sistemática de los hallazgos teóricos de todas las ciencias básicas.

Conforme el estudiante interioriza una concepción del mundo se constituye su conciencia, cuya estructura reflejará la del mundo exterior en que vive; y esa concepción del mundo, convertida en conciencia, será el guía seguro de su conducta, facilitándole la asimilación de nueva experiencia y permitiéndole adaptarse a los nuevos estímulos que vayan llegándole de la realidad, puesto que su integración impedirá que trastornen su equilibrio psíquico y desorganicen su personalidad.

Entendida así, como trasunto del mundo que lo rodea, la conciencia del individuo reflejará la realidad con la misma exactitud que la concepción del mundo de la que sea mera interiorización. Cuanto mejor refleje el mundo exterior, más certera será como guía de su acción; esto es, con más facilidad asimilará las técnicas destinadas a transformar productivamente la naturaleza y con más desenvoltura se insertará en la actividad productiva de la sociedad. Pero, además, una conciencia resultado de una concepción científica y correcta del mundo –de la que debe formar también parte la experiencia de las artes– le facilitará al joven el conocimiento de los otros hombres y sus problemas y el valorarlos como iguales y respetarlos como

prójimos [esto es, respetar sus vidas, sus intereses y sus sentimientos como los propios], en tanto que fundamento de la sensibilidad y del comportamiento moral<sup>24</sup>.

Ahora bien, ¿disponemos hoy de la concepción científica del universo que los educadores deberían transmitir a los niños? Objetivamente ya es posible su elaboración, dado el desarrollo “concéntrico” de las grandes ciencias orientadas al conocimiento de la realidad: la física, la química, la geología, la biología, la psicología, la historia de la cultura, la sociología, etc. Ese desarrollo “concéntrico” indica que todas estudian el mismo objeto, el universo material, y que su propósito es inferir leyes de ese objeto único. Hay que seleccionar las más generales e integradoras de las leyes descubiertas por las ciencias para construir con ellas un modelo del universo. Esto es, una imagen fiel del mundo en que vivimos, que será extraordinariamente útil en esta etapa de especialismo a ultranza de nuestro tiempo, al permitir a los científicos especializados atender a su minúscula parcela de la realidad desde una concepción totalizadora –desde la concepción científica del mundo propia del momento histórico–, contrastar constantemente su validez con su propia actividad y, por tanto, corregirla y depurarla.

La elaboración de la concepción científica del mundo será –mejor dicho, está siendo ya– la tarea de determinados científicos especializados precisamente en la investigación de las leyes más generales descubiertas por las ciencias. No investigarán las leyes generales del universo material directamente –lo que sería imposible–, pero las buscarán entre las ya halladas por las ciencias, por lo que su tarea será investigar sobre lo investigado, conocimiento sobre el conocimiento, en el sentido del viejo Aristóteles y de Hegel. Elaborar esa concepción del mundo sería tarea de la filosofía de la ciencia.

### ***c. La sociedad y la producción, condicionantes y beneficiarios de la educación***

Entendemos por sociedad el medio específicamente humano, el medio del hombre. En cuanto tal, la sociedad es creación de todos los hombres –de la especie humana– y la condición de existencia de cada uno de ellos. Como tal, modela rigurosamente a todos los individuos y es el ámbito donde éstos ejercen su acción, de la que la misma sociedad es resultado. Acoge al individuo humano cuando nace, lo arropa y protege hasta su muerte y es para él como una segunda naturaleza en la naturaleza: como una nueva naturaleza creada por los hombres para hacer más seguras sus vidas, más logradas, más plenas.

A lo largo de esta exposición la sociedad se entiende como todo lo creado por el hombre sobre la Tierra. Como medio humano, podría decirse que tuvo un comienzo humildísimo: los brazos y el regazo de la hembra del homínido que dio el salto al hombre, y protegieron a sus inermes y desvalidas criaturas. Paulatinamente, los hombres construyeron con sus brazos y sus manos refugios más seguros hasta lograr nuestras viviendas actuales, que nos protegen del frío y el calor y de todas las intemperies; y, simultáneamente, *crearon* las tierras de labor y las herramientas, los frutos y los animales domésticos, caminos en la tierra, en el agua y en el aire, canales y ferrocarriles, hospitales y fábricas, escuelas y laboratorios, etc., etc. Los hombres

---

<sup>24</sup> Véanse las notas 3.e. y 3.f. de esta primera sección, *La base teórica de una moral científica. Planteamiento del problema y Programa de ética*. [N. del ed.].

crearon con sus manos todo lo que hoy protege, asegura y hace que florezcan nuestras vidas, todas las obras que forman el medio humano. Pero, al hacerlo, hicieron algo más: ganaron experiencia –conocimiento– de la naturaleza y de todo lo que hay en ella, porque, como dijo un economista y filósofo, ya clásico<sup>25</sup>, los hombres, antes de fabricar un arado, fabrican un modelo del mismo en su cabeza<sup>26</sup>; práctica que es la base de todo conocimiento.

Esta gigantesca transformación de la biosfera para dar seguridad y cobijo a los hombres fue posible porque éstos vivían en sociedad, entendiendo por tal ahora la organización de los hombres que precede y sobrevive a los individuos. En este sentido, la sociedad es el marco en el que las relaciones entre los individuos configuran sus conciencias y determinan su conducta. Fundamentalmente, la sociedad es el perenne y constantemente renovado tejido que acumula, conserva y nutre las conciencias individuales con la experiencia necesaria para que contribuyan al sostenimiento y mejora de la propia sociedad; es el marco de la socialización y, por consiguiente, de la educación.

Ya sea directamente, como en las sociedades pequeñas, o indirectamente, como en los grandes estados modernos, la sociedad establece o fija los objetivos de la educación, tanto por lo que respecta a la inserción de los individuos en la actividad productiva, como por lo que atañe a la adaptación de los individuos al orden social establecido. Aunque es a este segundo aspecto al que aplica más esfuerzo a fin de conseguir individuos dóciles y fieles, y ese esfuerzo es el que acuña más rigurosamente la conciencia de sus miembros. Hasta ahora todas las sociedades humanas han puesto más empeño en adoctrinar ideológicamente a sus individuos que en proporcionarles la formación científica adecuada para hacer de ellos hombres y espíritus libres; ha sido más importante conseguir individuos acomodaticios, adaptables, que no personas competentes e independientes.

Las sociedades modernas, organizadas en estados, controlan y modelan las conciencias por medio de diversos dispositivos culturales y no sólo a través de la enseñanza. Para conseguirlo disponen de poderosos medios, como las iglesias, el trabajo y la estratificación de la sociedad en clases<sup>27</sup>, la prensa, la radio, la televisión, el cine y, sobre todo y a través de todos ellos, la publicidad comercial.

No obstante, el mecanismo determinante del condicionamiento de las conciencias es la estratificación social en clases y el trabajo. La adscripción a una clase social determina la ocupación profesional, el tipo de trabajo, que reafirma a su vez la

---

<sup>25</sup> Carlos Marx. [N. del ed.].

<sup>26</sup> «Concebimos el trabajo bajo una forma en la cual pertenece exclusivamente al hombre. Una araña ejecuta operaciones que recuerdan las del tejedor, y una abeja avergonzaría, por la construcción de las celdillas de su panal, a más de un maestro albañil. Pero lo que distingue ventajosamente al peor maestro albañil de la mejor abeja es que el primero ha moldeado la celdilla en su cabeza antes de construirla en la cera. Al consumarse el proceso de trabajo surge un resultado que antes del comienzo de aquél ya existía en la imaginación del obrero, o sea idealmente. El obrero no sólo efectúa un cambio de forma de lo natural; en lo natural, al mismo tiempo, efectiviza su propio objetivo, objetivo que él sabe que determina, como una ley, el modo y manera de su accionar y al que tiene que subordinar su voluntad. Y esta subordinación no es un acto aislado. Además de esforzar los órganos que trabajan, se requiere del obrero, durante todo el transcurso del trabajo, la voluntad orientada a un fin, lo cual se manifiesta como atención» (Marx, *El Capital*, Siglo XXI, Madrid, 1975-1981, I.1., p. 216). [N. del ed.].

<sup>27</sup> Históricamente, todas las sociedades aparecen divididas al menos en dos clases fundamentales: la clase dominante, explotadora, y la clase sometida o explotada.

pertenencia de clase. Aunque aún se puede ir más lejos: la inserción en una clase social condiciona hasta el carácter de los individuos a través de la relación que la clase les impone.

En los estados capitalistas la clase alta de empresarios y financieros es una clase muy aislada e internamente muy solidaria debido al proceso de concentración y centralización del capital, que reduce constantemente el número de sus miembros, que tienen predisposición para el pensamiento abstracto –por su alejamiento de la realidad productiva– y para tomar decisiones fríamente –por sus hábitos de mando.

Las relaciones de clase entre los individuos de la clase media –que ocupa una situación intermedia entre la alta burguesía y la clase trabajadora– condicionan igualmente su psicología, al provocar un intenso aislamiento entre ellos que los hace insolidarios y competitivos, socialmente propensos a la desconfianza y al particularismo e intelectualmente proclives al pensamiento abstracto unilateral, metafísico.

Las vacilaciones y la desorientación son manifestaciones típicas de la amplia clase de la pequeña burguesía, que, en cuanto clase trabajadora y a la vez propietaria, padece mucho más que la clase media todas las contradicciones. Los miembros de esta clase, cantera del proletariado, que suelen ser los adalides del patriotismo, son visceralmente insolidarios y conservadores por el miedo a perder su pequeña propiedad, siempre amenazada por el gran capital y por las reivindicaciones de la clase obrera; y, como los de la clase media, se dejan fascinar por las grandes palabras, sonoras y vacías, grandilocuentes.

Finalmente, la clase trabajadora está formada por distintos estratos de asalariados que, al carecer de cualquier clase de propiedad, no disponen de más ingresos que los procedentes de su fuerza de trabajo. Los trabajadores venden su trabajo a los empresarios capitalistas y compiten con ellos por la riqueza producida, pero en esa lucha no disponen de más armas que su solidaridad, su organización y su disciplina, que, como relaciones sociales, condicionan igualmente su conducta. Como su trabajo consiste en la transformación de materiales de la naturaleza, la realidad se les manifiesta a través del esfuerzo requerido para convertir las materias primas en mercancías. De ahí que, en general, sean realistas, al tender su pensamiento a ser objetivo (a plegarse al movimiento de la materia) y, lo que es más importante, que se inclinen a fusionar e integrar el propio con el de los demás (condición también favorecida por su abierta receptividad en razón de la solidaridad dominante entre los trabajadores).

La base material de cada sociedad o estado es su sistema productivo. Éste es muy complejo en los estados industriales modernos –el nuestro ya entre ellos–, tanto que abarca unas 30.000 ocupaciones distintas, desde el peón no calificado al científico industrial, pasando por vendedores, administrativos, jueces, militares, etc., etc. Cada uno de estos puestos de trabajo requiere una formación básica –unos conocimientos generales– y una especialización y unas destrezas, una experiencia concreta. Este complicado sistema de producción está, por otra parte, en constante transformación, pues continuamente unas ocupaciones desaparecen y nacen otras nuevas bajo el irresistible impulso del desarrollo técnico, cuyo motor es la sed de beneficios. Los aspirantes a esta enorme variedad de puestos de trabajo deben recibir una formación

adecuada que les facilite su acceso a los mismos. De hecho, con frecuencia las empresas se ven todavía obligadas a organizar cursos de adiestramiento, cuando sería más lógico (y más justo) que fuera la administración central o local la que se encargara de hacerlo. Con esto, y llevando la formación profesional a las comarcas agrícolas para favorecer la promoción de los jóvenes campesinos, se aseguraría la igualdad geográfica de oportunidades, aparte de que tanto la enseñanza básica como la formación profesional deberían ser financiadas por la hacienda pública, y no que tales gastos recaigan sobre las familias.

De este breve y apresurado resumen de la sociedad cabe deducir que en los estados industriales, la educación aparece determinada en un triple sentido: en cuanto la sociedad [entendiendo por tal la clase dominante] establece legalmente la política educativa [extensión de la educación, metodología, orientación de la enseñanza, etc.] valiéndose de los poderes del Estado; en cuanto éste refleja los intereses del sector empresarial de la clase dominante, que prefiere un tipo determinado de educación y un fuerte grado de conformismo para los empleados altos y medios e incluso para los trabajadores; y en cuanto la clase dominante –que en el plano político aparece como un conglomerado de partidos– fomenta determinada ideología y determinada actitud frente al poder político, y propugna que se inculquen a los jóvenes sus principios y valores preferidos.

Con frecuencia esta presión no la ejercen sólo los organismos del Estado sino también determinadas organizaciones particulares cuyos miembros tienen gran interés en reforzar una determinada línea ideológica. Lo que puede percibirse fácilmente hoy, en el caso de nuestro país, donde diversos grupos e individuos tratan de movilizar a los padres para frenar o anular determinadas tendencias al cambio presentes en nuestros centros de enseñanza oficial y en algunos privados.

En fin, para el establecimiento de una política educativa aquí y ahora, es indispensable un conocimiento objetivo de la estructura de clase de la sociedad española y de las ideologías y valores preferidos, así como un amplio inventario de los puestos de trabajo de nuestro sistema productivo y de sus tendencias de progreso. Esto nos proporcionará datos muy valiosos acerca de para qué educamos a los niños, en el doble sentido de su formación profesional y su acomodo social. Pues, aunque los niños tendrían que merecernos más respeto como sujetos de educación, de hecho el factor verdaderamente determinante de la educación es la “sociedad” y su principal instrumento de poder, el Estado.

### 3. Notas

#### a. Las bases científicas de la enseñanza en España<sup>28</sup>

##### i. *Resumen*

La enseñanza es el proceso determinante de la educación, debido a que la conciencia se constituye a partir de la experiencia elaborada en conocimiento; y, como la educación es el proceso central, básico, de la socialización, y la enseñanza, una actividad decisiva en la sociedad, la clase dominante, o el Estado en su nombre, tiende a controlarla y a ponerla a su servicio.

En los estados industriales contemporáneos conviven clases sociales con intereses distintos, generalmente contradictorios. La que detenta el poder domina la enseñanza y hace todo lo posible por ponerla a su servicio, a veces contra de los intereses de las restantes. Esto deforma ya de por sí la enseñanza y la hace irracional, al ser su objetivo modelar y condicionar las conciencias de los niños para convertirlos en acomodaticios, conformistas y adaptables. Pues, en semejante sistema, no se busca la formación de hombres de espíritu abierto, críticos, libres y capaces de innovaciones e iniciativas para hacer avanzar la ciencia y la técnica y progresar a la sociedad, ni tampoco capaces e idóneos sino después de haber sido adoctrinados y moldeados.

Pero, al ser el rasgo característico de los estados industriales avanzados su división en clases antagónicas, los enseñantes, dadas sus condiciones de trabajo y su remuneración, se sienten en contradicción con la clase dominante y tratan de resistirse a formar parte central del aparato de adoctrinamiento de los niños y aspiran a desempeñar su tarea sin ser manejados ni mediatizados. Quieren ser hombres libres y contribuir a formar hombres libres. Pero, para conseguirlo, necesitan reorganizar la enseñanza sobre otras bases, racionales y científicas; una aspiración, por cierto, justa e irresistible, como conforme a la recta conciencia y al respeto al prójimo.

La cuestión central radica en cómo orientarse en la intrincada fronda de ideologías contrapuestas que es la pedagogía actual; que no es ciencia, sino un sistema de recetas para conseguir adoctrinar a los jóvenes fácil y económicamente. Ahora bien, para descubrir las líneas directrices de una ciencia de la educación verdadera, objetiva y progresiva, son necesarios un gran esfuerzo de análisis y una gran capacidad crítica. Y, para lograrlo, hay que tener el convencimiento de que la educación es un proceso fundamental para la sociedad y entenderla en sus verdaderas relaciones con ésta y con su sistema de producción, empezando por preguntarse: *para qué se educa*, cual es el objetivo de la educación, y quien va a beneficiarse de ella; *a quien se educa*, quién es el sujeto de la educación (un niño cuya conciencia se inicia en cero y que se va a convertir en hombre adulto útil y adaptado a la sociedad a través del proceso educativo); y *en qué se educa* (en ciencias, técnicas y artes que, una vez asimiladas por el niño, desarrollan su personalidad).

---

<sup>28</sup> Bajo este epígrafe se transcriben dos manuscritos independientes: uno, con el resumen de la intervención de su autor en el ciclo *Los fundamentos científicos de la educación en España*, organizado por el Colegio de Doctores y Licenciados de Valladolid, con vistas a su exposición, el 14 de mayo de 1976; y otro, con el ensayo de las “palabras preliminares” de ese mismo texto. [*N. del ed.*].

Por tanto, las bases científicas de la educación se nos presentan como las ciencias que estudian y nutren los tres factores de la educación: 1) la ciencia de la sociedad –la sociología–, el conocimiento del sistema productivo –la economía–, el inventario de los puestos de trabajo y las necesidades de mano de obra, etc.; 2) las aportaciones de la biología, la psicología, la historia de la cultura, etc., al conocimiento del niño, al que, como conocimiento del hombre, ninguna ciencia le es realmente ajena; y 3) las ciencias que se dirigen a conocer la realidad material, cuyas leyes más generales lo son de esa realidad única e integrada que es el universo; porque hay que proporcionar al niño una imagen de ese universo –una concepción científica del mundo– que se convierta en el entramado integrador y organizador de su conciencia y oriente y guíe su conducta conforme a la razón y a las leyes de la realidad, como el fruto más elevado de la experiencia de todos los hombres que nos han precedido sobre la Tierra<sup>29</sup>.

---

<sup>29</sup> Hay otro manuscrito con una redacción alternativa de este resumen:

«La enseñanza es el proceso determinante de la educación, debido a que la conciencia se constituye únicamente a partir de la experiencia elaborada en conocimiento. Por eso, en cuanto la educación es el proceso central, básico, de socialización, la enseñanza de la sociedad es tan decisiva, que la clase dominante –o el Estado, en su nombre– tiende a controlarla y a ponerla a su servicio.

En todos los industriales contemporáneos conviven distintas clases con intereses distintos (generalmente contradictorios) y una de ellas, la que detenta el poder, domina la enseñanza y hace todo lo posible por ponerla a su servicio, en contra de los intereses de las restantes. Sólo este hecho, deforma ya de por sí el sistema de enseñanza y lo hace irracional, al ser su objetivo modelar y condicionar las conciencias de los niños con el propósito de convertirlos en adultos acomodaticios, conformistas y adaptables.

En semejante sistema no se busca la creación de hombres de espíritu abierto, críticos y libres, capaces de iniciativas e innovaciones para hacer progresar el conocimiento, la técnica y la sociedad, a no ser en segundo lugar, después de adoctrinados y moldeados. Pero, como el rasgo característico de los estados industriales avanzados es la división en clases antagónicas, los enseñantes, dadas sus condiciones de trabajo y su remuneración, se sienten en contradicción con la clase beneficiaria, por lo que tratan de resistirse a formar parte del aparato de adoctrinamiento de los niños y aspiran a desempeñar su tarea sin ser adoctrinados ni mediatizados. Quieren ser hombres libres y contribuir a formar hombres libres, y, para conseguirlo, necesitan reorganizar la enseñanza sobre otras bases, sobre bases científicas, racionales. Una aspiración justa e irresistible, porque es conforme a la recta conciencia y al respeto al prójimo.

La cuestión principal radica en cómo orientarse en la intrincada fronda de ideologías contrapuestas que es la pedagogía actual, que no es ciencia sino un sistema de recetas para conseguir adoctrinar fácil y económicamente a los jóvenes. Esto exige gran capacidad crítica y un gran esfuerzo de análisis para descubrir las líneas directrices de una ciencia de la educación objetiva y progresiva.

Para conseguirlo, hay que partir del convencimiento de que la educación es un proceso fundamental para la sociedad y entenderla en sus verdaderas relaciones con ésta y con su sistema de producción, comenzando por preguntarse: *para qué se educa* –cuál es el objetivo y quién va a beneficiarse de la educación–; *a quién se educa* –quién es el sujeto de la educación: un niño cuya conciencia se inicia en cero y que se va a convertir en un adulto útil y adaptado a la sociedad a través de la educación–; y *en qué se educa* –en las ciencias, las técnicas y las artes que, asimiladas por el niño, desarrollan su personalidad–.

Las bases científicas de la educación son, pues, las ciencias que estudian y nutren los tres factores de la educación: 1) la ciencia de la sociedad –la sociología–, el conocimiento del sistema productivo –la economía–, el inventario de los puestos de trabajo y las necesidades anuales de mano de obra, etc.–; 2) el conocimiento del niño, que, en tanto que conocimiento del hombre exige el de la biología, la psicología, la historia de la cultura, etc., dado que ninguna ciencia es realmente ajena al conocimiento del hombre; y 3) las ciencias de la realidad material, cuyas leyes más generales lo son de esa realidad única e integrada que es el Universo.

Hay que proporcionar al niño una imagen de ese Universo, una concepción científica del mundo, que se convierta en el entramado integrador y organizador de su conciencia y oriente y guía su conducta conforme a las leyes de la realidad y a la razón. Porque esa concepción del mundo es el fruto más elevado de la experiencia de todos los hombres que nos han precedido sobre la tierra.

## ii. *Palabras preliminares*

El conocimiento del tema que algunos de Vds. habían elegido para esta conferencia me produjo una gran sorpresa; no lo esperaba. En estos días la gente desea que le hablen de otras cuestiones; la política es el gran tema de moda que lo invade todo. Por eso el que algunas personas se interesen por las bases científicas de la enseñanza en nuestro país es digno de elogio. Como no esperaba semejante propuesta, en un primer momento dudé en aceptar el encargo. Sin embargo, cuando medité sobre el tema, me di cuenta de su enorme trascendencia. No puedo por menos de confesar que les quedo muy agradecido a aquellos de Vds. que hayan tenido la idea de elegir el tema, que intentaré abordar como mejor pueda<sup>30</sup>.

Considero muy importante esta cuestión porque estoy completamente convencido de que el conocimiento científico es el único asidero firme que le resta al hombre en un mundo en el que todo cambia a un ritmo acelerado.

Precisamente en los últimos quince o veinte años hemos estado asistiendo a cambios tan acelerados en nuestro modo de vivir y en nuestras costumbres, que han sido calificados de trepidantes por algunos pesimistas –quizás, más bien, reaccionarios–; y eso que se trataba sólo de cambios en algunos elementos de nuestra cultura material: difusión del automóvil, uso de la radio, aparición de la lavadora, el tocadiscos, el magnetofón y la televisión, intensificación del turismo, emigración del campo a las ciudades, desarrollo de las industrias de consumo, aceleración de las modas en el vestir hasta terminar con la moda en el sentido tradicional, cambios en el aspecto corporal (barba, pelo largo,...), etc. Las facilidades de locomoción cambian el sentido de los viajes, irrumpe –también para nosotros– el turismo, aparece la segunda vivienda,... Todo esto trae como consecuencia cambios en las relaciones personales, aunque más bien superficiales. Éstas han sido penetradas por la propaganda comercial, que –a través de la televisión y otros medios de comunicación de masas– parece (y no sólo parece) trastocar todo; y, sin embargo, los cambios ocurridos a nuestro alrededor no afectaron (ni podían afectar) a los cimientos de nuestra convivencia y nuestro orden social. Los principios y valores de nuestra sociedad siguen ahí

---

<sup>30</sup> Hay un último manuscrito, más breve e inacabado, con una redacción alternativa de este primer párrafo. «Cuando tuve conocimiento del tema de esta conferencia me produjo cierta sorpresa: no es demasiado corriente y, en el primer momento, lo encontré sin sentido. Pero, a fuerza de repetirlo, me fui familiarizando con él hasta encontrarlo pleno de sentido y de enorme trascendencia; sobre todo, al comparar el estado actual de nuestra enseñanza con la enseñanza del pasado.

Me di cuenta – ¡ya era hora! – de que la enseñanza tiene unas bases científicas. Ninguna tarea humana necesita más perentoriamente de un guía y de contenidos científicos que la enseñanza. La humanidad es harto paradójica: cualquier actividad productiva tiene una amplia base científica (teorías, leyes, normas de operación y de análisis,...), pero la producción de hombres –esto es, del capital más valioso y que produce el capital– ha carecido hasta ahora de un guía firme y riguroso; y no por la falta de datos de la experiencia precisamente, pues ninguna actividad humana es tan rica en ese sentido como la enseñanza, y en general la educación, ya que criar y educar niños ha consumido la mitad del esfuerzo de la humanidad que nos ha precedido.

¿Por qué, entonces, la enseñanza –el factor más consciente de la educación– no ha elaborado la experiencia en teoría sino que ha permanecido abandonada a impulsos y tendencias irracionales? Deberíamos meditar seriamente sobre esta paradoja, cuya enunciación basta para que atraiga y centre sobre ella la cuestión; y, aunque no sea éste el momento más apropiado, es necesario decir lo imprescindible para continuar nuestra marcha.

En el pasado –en la sociedad agraria tradicional–, que nosotros tenemos aún tan cerca...» [N. del ed.].

incólumes, imbatidos; nuestro orden político nos protegió en esa etapa de transformación de un país agrario de pequeños productores en el país industrial que hoy es España.

Pese a tantas lamentaciones de los pesimistas, los cambios en nuestra cultura material no han afectado para nada a lo permanente: al orden, a la autoridad, a las viejas y acrisoladas virtudes de nuestra raza, que son el verdadero fundamento del orden social. Los cambios más graves y peligrosos son los que se avecinan ahora, pues éstos sí que pretenden afectar a nuestra convivencia y a nuestro orden social. Y es que en realidad esos cambios de nuestra cultura material acaban empujándonos a cambios más profundos en el subsuelo de nuestra convivencia. Cuando esto ocurre nada permanece firme y no nos queda nada a lo que asirnos, aunque, si bien parece que vamos a ser engullidos por el vórtice del cambio, descubrimos que hay una tabla de salvación, un modo de sistema riguroso de referencia, que se mueve y cambia mucho pero que —como diría Forges— lo hace con orden: la ciencia.

La ciencia es nuestro asidero más firme y nuestra guía más segura cuando todo se modifica y cambia a nuestro alrededor y cuando —en apariencia— los principios ceden y los valores se trastruecan. Confiar nuestra seguridad y nuestro bienestar a algo tan poco representativo como la ciencia puede que nos asuste; pero no hay que olvidar que esa ciencia es el fruto de todos los esfuerzos de los hombres que nos han precedido. Frente a quienes dudan de su eficacia y seguridad para dirigir y orientar nuestras vidas podemos argumentar que la eficacia de la ciencia está bien demostrada, puesto que constituye la base de la más avanzada tecnología actual: de la energía nuclear, la electrónica, los cohetes que han llevado a los hombres a la Luna, los antibióticos y todo el restante arsenal terapéutico, los abonos nitrogenados, las comunicaciones, los transportes y demás.

A poco que se medite, se comprende que —paradójicamente— la ciencia nos sirve de guía para la obtención de todos los bienes y servicios sobre los que se edifican nuestras vidas pero no para la formación del capital más valioso, sin el cual todos los capitales físicos permanecen inactivos: los hombres. En las sociedades industriales contemporáneas hay una actitud ambigua ante la ciencia: se considera absolutamente necesaria para hacer marchar nuestras industrias, por lo que algunos hombres deben poseerla, aunque con la condición de aplicarla solamente a la mejora de la productividad de las empresas y a la generación de beneficios, pero su aplicación al análisis de la sociedad y del orden social capitalistas se considera peligrosa. Y de ahí la oleada de irracionalidad que viene haciendo estragos en los países más avanzados —Estados Unidos, Alemania Federal, Inglaterra, etc.— desde la segunda mitad de la década de los 70.

## **b. Biología de la educación<sup>31</sup>**

Sorprende que en España la biología no entre para nada en la formación de los psicólogos, los pedagogos o enseñantes, los sociólogos e incluso los filósofos. Pues ¿cómo puede aprenderse psicología o pedagogía sin tener noción de la evolución del hombre? ¿Cómo es posible estudiar los receptores externos e internos, el pensamiento [mejor, la conciencia], la conducta, etc., sin saber cómo se organizaron y constituyeron unos y otros? ¿Cómo puede entenderse la conducta humana sin conocer su organización básica [fundamental] animal, que es su verdadero sujeto y soporte?

La biología tiene mucho que decir acerca del hombre. La conducta es la función determinante del animal –lo que caracteriza al animal–, puesto que éste es esencialmente acción y experiencia, esto es, conducta. La conducta animal la estudia la fisiología. Pero la conducta humana tiene una dimensión fisiológica y otra sociocultural, no menos importante; y sólo conociendo la biología del animal humano, hasta donde sea posible, se pueden empezar a estudiar las modificaciones introducidas en nuestra especie por el medio sociocultural.

La psicología estudia justamente las profundas modificaciones que el medio sociocultural ha ido introduciendo en el comportamiento del animal humano a lo largo de la historia. Investiga las regularidades que el complejo sistema sociocultural ha impuesto a la acción y experiencia del animal que es el hombre para adaptarlo mejor a las condiciones de vida que ofrece la naturaleza. Pero, si esto es así, ¿cómo pueden conocerse los efectos de tales modificaciones sin conocer la conducta animal de las especies más próximas a la especie humana y estrechamente relacionadas con ella? ¿Cuál es el soporte sobre el que se insertan tales modificaciones? ¿Hasta qué punto, en qué grado o con qué profundidad, el complejo sociocultural modifica y transforma la “presunta conducta originaria animal del hombre”, de la que los antropoides actuales pueden proporcionarnos una imagen aproximada? Es más, ¿pueden todos aquellos que estudian algún aspecto de la conducta prescindir de un conocimiento biológico del hombre, que se despegó de las demás especies animales precisamente bajo su presión selectiva?

Por lo demás, un conocimiento de este tipo es indispensable para salvar la discontinuidad introducida por la autoconcepción milagrosa del hombre como compuesto de un cuerpo animal y un alma espiritual, sede de sus caracteres peculiares. Hay que salvar la discontinuidad anticientífica, todavía existente (de forma larvada), entre el conocimiento cultural y el conocimiento “llamado” natural. Es necesario conectar los dos conjuntos de conocimiento –el científico natural y el científico social– hasta convertirlos en un único sistema orgánico.

Necesitamos una biología rigurosamente científica para los estudiosos de la conducta humana. Esto es, una ciencia que estudie el origen y evolución de los seres vivos y que se esfuerce por entender la aparición de los primeros seres vivos a partir de la evolución de la materia inorgánica, el surgimiento de las diversas especies por la acción selectiva de unos seres vivos sobre otros en su impulso por ocupar la superficie

---

<sup>31</sup> Manuscrito, fechado el 9 de enero de 1972. [N. del ed.].

más favorable de la biosfera, los caracteres diferenciales de lo viviente en general, los caracteres particulares de los vegetales y de los animales, y, sobre todo, cómo a partir de una sola célula resultó un animal tan complejo como el hombre.

### c. Enseñantes y psicólogos frente al desarrollo del niño<sup>32</sup>

Como es bien sabido, la educación ha estado rigurosamente condicionada por tres elementos en todos los lugares y épocas: la estructura social, la concepción del hombre y el desarrollo de la técnica y de la ciencia. La estructura social indica *para qué se educa*; la concepción del hombre nos dice *a quién se educa*; y, en fin, el desarrollo de la técnica y de la ciencia señala *en qué se educa* (determina los contenidos de la educación).

La estructura social es el objeto de estudio de sociólogos, economistas, historiadores, juristas y demás; la técnica y la ciencia, la tarea de todos los hombres que, ocupados en alguna actividad, reflexionan sobre su quehacer y extraen y elaboran nueva experiencia, más tarde sistematizada por científicos y profesores; y el desarrollo del individuo humano, el quehacer de filósofos y metafísicos, y sobre todo de enseñantes y psicólogos.

El desarrollo del individuo humano –al menos en su primera etapa y más decisiva– consiste en el paso de la dependencia absoluta en que se encuentra el niño al nacer a la autonomía –el valerse por sí mismo– e independencia del adulto. Si se admite esto como un hecho –que el desarrollo del niño consiste en pasar de la dependencia a la autonomía–, se tendrá un postulado rico en inferencias que pueden servir de base a la práctica del enseñante y de materia de reflexión al psicólogo. La labor del enseñante consiste precisamente en “nutrir” al niño –sujeto del proceso educativo– de información y normas de conducta para que el logro de su autonomía sea más eficaz y completo. Pues, la autonomía verdadera, libremente adoptada y asumida, no es sino el resultado de un grado óptimo de conocimiento verdadero de la realidad en tanto que guía de la propia vida y del dominio de uno mismo; y la tarea del enseñante, proporcionar al niño los conocimientos teóricos necesarios para edificar su imagen de la realidad y los conocimientos “operativos” indispensables para lograr enmarcar y regular su conducta.

Ahora bien, el enseñante no puede intervenir sobre el desarrollo del niño y, a la vez, estudiar y elaborar teóricamente los datos experimentales de ese desarrollo; de esto último se ocupa una ciencia ya institucionalizada, la psicología. Pero, aunque son tareas distintas, también son complementarias. El enseñante necesita las conclusiones teóricas de la psicología para orientar sus esfuerzos y no ir a ciegas; y el psicólogo, la experiencia del enseñante sobre la etapa de transición de la dependencia a la autonomía más rica, ilustrativa y fecunda para el conocimiento del hombre, y la fundamentación de una ciencia verdadera y experimental del mismo.

Tal es la razón principalísima de la convivencia en un mismo Colegio profesional de psicólogos y enseñantes. Pues, a fin de cuentas, unos y otros tienen que colaborar en la consecución de una meta común: la formación de hombres más justos, más libres y capaces de fundar una verdadera convivencia democrática.

---

<sup>32</sup> Manuscrito, sin fecha ni título [N. del ed.].

#### d. Sobre la experimentación educativa *in anima vili*<sup>33</sup>

Los cambios trepidantes de las tecnologías parecen arrumbar y arrinconar viejos problemas y viejas verdades. En nuestro país, tras un conservadurismo fosilizado, hemos dado el salto a un innovacionismo trepidante; hemos llegado a la innovación. Nos hemos dejado arrastrar –mejor dicho, nos hemos embalado– tan de lleno por la vía de la adopción de innovaciones que, en mi opinión, estamos a punto de entrar en una grave crisis educativa. Es posible que hayamos incurrido en una práctica gravemente peligrosa para la salud mental e intelectual de la generación más joven: la que está siendo objeto de “conejillo de indias” en unos ensayos mal planeados y peor ejecutados. Mal planeados, porque un ensayo se planea cuando se sabe “bastante” del sujeto del ensayo y del objeto que se ensaya, pero ambas “cosas”, por muchas ilusiones que nos hagamos, nos son desconocidas: el niño, por ser niño, y la técnica educativa, porque no la hemos creado o ideado aquí sino que la adoptamos con cierta ligereza imitando lo que se hace afuera. En cuanto a su ejecución, para qué hablar: para educar vale cualquiera, el que no vale para otra cosa; una persona fracasada en una oposición o en una prueba de admisión siempre podrá dar clases.

En el fondo –muy en el fondo– somos un pueblo muy materialista en el sentido más vulgar. Cuando hablamos de valores humanos y del hombre nos dejamos llevar con facilidad por la vanilocuencia y el oropel, pero ese respeto –esa admiración– por el hombre es sólo materia de declaraciones y discursos; en la práctica, en la vida real del trato con los demás, impera el mal ramplón materialismo y obramos como si el hombre fuera uno de los “objetos” menos valioso. Los ejemplos al respecto abundan. Así, hasta hace muy pocos años, era muy restringido el acceso (y la salida) a las carreras técnicas, si bien cualquiera podía ser médico, practicante, enfermero, maestro, profesor, etc., y sentíamos un gran respeto por los ingenieros, aunque no tuvieran otra función que firmar expedientes en su despacho, en razón de nuestro sentido reverencial del dinero: los ingenieros ganaban sueldos enormes según el patrón del celtíbero corriente. Como también sabemos todos muy bien la facilidad que ha habido aquí siempre para “dar clases”. Pues, desgraciadamente, esto no deja de responder a una lógica. En un país atrasado, como el nuestro, con una agricultura recargada de mano de obra a tasas elevadas, nada había más barato que el hombre, de modo que, si un obrero moría o se desgraciaba en un accidente, había centenares esperando ocupar su lugar. Pues, por muy pueblo católico a “macha martillo” que nos declaráramos y por muy dados a la retórica que hayamos sido (y seamos), el hecho de la baratura del hombre pesaba (y pesa y seguirá pesando) sobre nosotros, al ser los obreros los únicos elementos de una empresa o de cualquier otra institución que aquí nunca figuran con su valor en el inventario.

Si viviéramos en una sociedad penetrada por una valoración tremenda de nuestros semejantes, ese respeto “religioso” se plasmaría y manifestaría preferentemente en el comportamiento de quienes necesariamente tienen que actuar e influir de algún modo sobre otros hombres adultos y especialmente sobre los niños: los psicólogos y los enseñantes. Dos categorías de profesionales que tienen el temible privilegio de “tarar” a sus pacientes o alumnos al influir de por vida sobre ellos, puesto

---

<sup>33</sup> Manuscrito, sin fecha, con una nota a lápiz en la cabecera de la primera cuartilla: “revisar el final” [N. del ed.].

que las taras psicológicas no son menos graves que las taras biológicas. ¿No es demasiado frecuente por desgracia que un profesor le haga odiosa su asignatura a un niño? ¿Y alguien duda que quien hace esto lo tara de por vida? ¿No es bastante habitual el inculcar en los pequeños preescolares o escolares de los primeros grados concepciones falsas y arbitrarias, que el niño tardará en desarraigar, si es que lo consigue?

La experimentación educativa —el ensayismo dominante actualmente en la enseñanza—, más que una experimentación seria, se parece demasiado a la experimentación clínica, como para poder resistir la tentación de denominarla *in anima vili*.

**e. La base teórica de una moral científica. Planteamiento del problema<sup>34</sup>**

- 1- El tipo de moral dominante en nuestro país durante la era de Franco.
  - a. La moral impuesta por los vencedores de la guerra civil; la moral católica tradicional.
    - i. Principales rasgos de esta moral; su componente autoritario.
    - ii. Fuerzas que la impusieron y la mantuvieron; presión social de las masas sobre los vencidos.
    - iii. Bases económicas y sociales de la sociedad española; de los vencedores y de los vencidos.
    - iv. Influencia de las condiciones de vida sobre los sentimientos morales y sobre el comportamiento.
  - b. La moral y las clases sociales.
    - i. La moral de la aristocracia y la alta burguesía.
    - ii. La moral de la clase media y la pequeña burguesía.
    - iii. La moral de la población campesina.
    - iv. La moral de la clase obrera.
    - v. Moral y partidos políticos; el anarquismo y el socialismo.
    - vi. La Iglesia Católica y la moral.
  - c. Se inicia la decadencia de la moral tradicional [nacionalcatolicismo].
    - i. Los vencedores de la guerra civil alcanzan la cima de su poder e influencia y el máximo desarrollo de sus posibilidades de clase.
    - ii. Se inicia la transformación de la aristocracia tradicional en estrato financiero y en burguesía industrial.
    - iii. Comienza la decadencia y quiebra de la moral autoritaria tradicional: primero, por sus elementos más externos; después, por sus elementos más político-nacionalistas, más hipócritas; y, por último, por su núcleo religioso.
    - iv. Esta quiebra se produce, primero, por una acción convergente de los máximos vencedores y los máximos derrotados de la guerra civil –la clase dominante y la clase obrera– y, posteriormente, por la acción de la pequeña y media burguesía.
  - d. La industrialización y sus consecuencias sobre la moral tradicional, la riqueza y el consenso de las clases alta y media,

---

<sup>34</sup> Manuscrito, sin fecha. [N. del ed.].

- i. La concentración de la población, la urbanización y la inmigración desde el campo: los recién llegados desconocen las normas y las quebrantan.
  - ii. Comparación de las normas vigentes entre los campesinos y en las zonas urbanas: en el campo, las relaciones personales escasas exigen una moral autoritaria; en las ciudades industriales, la intensidad de las relaciones sociales favorece los lazos de solidaridad y el desarrollo de una moral nueva basada en el respeto espontáneo al hombre. Nueva sensibilidad, nueva moral.
  - iii. El efecto reforzador del turismo, en crecimiento durante la segunda mitad de los años 50 y los 60; su efecto demostrativo y su aporte de nuevas modas, etc.
- e. El crecimiento de la industrialización y la expansión del consumo como consecuencia necesaria del mismo.
- f. La expansión del consumo empieza a romper las relaciones del hombre con las cosas, paso necesario para
  - i. El quebrantamiento de las normas culturales y tradicionales en el vestir, el aseo, la comida, etc.
  - ii. La violación de las normas que antes las gentes no se atrevían a violar, bajo la presión de la incitación al consumo y la renovación constante de los objetos de uso. Por este portillo abierto se inicia la demolición de todas las normas que no implicaban la intervención del guardia.
  - iii. La incitación constante al consumo, por medio de la publicidad, es condición del prestigio y éxito personales y de una existencia satisfactoria conforme al modelo que la “sociedad” nos brinda, por la llamada irresistible a disfrutar de todos los bienes que ofrece la “sociedad de consumo”. Así surgen las diversas formas de ganar dinero: las actividades al borde de la ley; la delincuencia contra la propiedad; y, en fin, la forma predilecta de control del trabajador por medio de la hipoteca de las cosas, los pagos aplazados [las letras], el pluriempleo, las horas extras y la plena entrega al empresario para mejorar y ganar más dinero a fin de poder consumir más.

**f. Programa de ética<sup>35</sup>**

1. Bases científicas de la moral: la concepción científica del mundo como fundamento de una moral no religiosa, laica.
  - a. La evolución física del universo: unidad y coherencia del cosmos.
  - b. Las condiciones necesarias para la aparición de la vida.
  - c. El origen de la vida y la primera etapa de la evolución, hasta la aparición de los animales.
  - d. La dramática y conflictiva evolución animal: aprender a respetar la vida.
  - e. El origen del hombre. La primera etapa de la aparición del hombre.
  - f. La aparición de la sociedad y el lenguaje. El origen de la conciencia humana (sentimientos e inteligencia). Los comienzos de la cultura.
  - g. La dolorosa historia natural del hombre. Aprender a respetar la vida humana.
  - h. El hombre como ser social y su lento ascenso a través de la técnica: los hombres construyen un hogar sobre el mundo del que son un resultado.
2. - Moral y sociedad humana.
  - a. Dependencia infantil y afectividad.
  - b. El núcleo afectivo primario y su desarrollo: sentimientos (sensibilidad) e inteligencia.
  - c. El despliegue de los sentimientos en niños y jóvenes como fundamento de la moral. El respeto a la vida y el respeto al hombre: hacia una moral de la simpatía.
3. La evolución de los sentimientos y la moral en la historia.
4. Las reflexiones de los hombres.
5. Hacia una moral para nuestro tiempo.

---

<sup>35</sup> Manuscrito, fechado en 1986. [N. del ed.].

## **II. CRISIS DEL SISTEMA DE ENSEÑANZA**

# 1. Orígenes del actual sistema de libertad de enseñanza<sup>36</sup>

## a. Planteamiento del problema

Es imposible comprender el papel que la Constitución atribuye a la enseñanza sin entender, por una parte, el tratamiento legislativo que los sucesivos gobiernos de Franco dieron a la educación, como consecuencia de la correlación de fuerzas que se estableció tras su victoria en la Guerra Civil, y, por otra, los cambios que, como resultado de esa victoria, se dieron en nuestro país: emigración, urbanización, desarrollo industrial, crecimiento del turismo, etc.. Pues a nadie se le escapa que la mayoría de los apartados del artículo 27 reflejan preferentemente una lucha de intereses y no la configuración de unos objetivos generales de alcance intelectual y moral y de convivencia social, que es lo que sería de esperar en la Constitución de una sociedad que inaugura la democracia y un nuevo tipo de relaciones sociales.

Para una sociedad ilusionada y esperanzada con la inauguración y el establecimiento de la democracia y su encuadramiento legal –su declaración de derechos fundamentales– resulta una triste sorpresa descubrir que el problema capital, decisivo y determinante, que domina las declaraciones de los líderes políticos y religiosos y llena las columnas de la prensa, es la “libertad de enseñanza”; esto es, no el derecho de enseñanza, sino el derecho de la iglesia y otros empresarios a establecer centros de enseñanza y el derecho de los padres a elegir para sus hijos el de su preferencia<sup>37</sup>.

Ante tanta exaltación de la libertad de enseñanza se tiene la impresión de acabamos de salir de una época histórica, determinada rigurosamente por el desenlace de la Guerra Civil, en la que la enseñanza –mejor dicho, la educación [la formación del hombre integral sobre el modelo de la unidad cristiana anterior a Lutero]– fue entregada precisamente a la más plena hegemonía de quienes desde hace unos tres años reclaman y proclaman imperiosamente la libertad de enseñanza; esto es, de un largo período en el que la enseñanza de nuestro país estuvo dominada –oprimida– por una especie de estalinismo ideológico, por un doctrinarismo fanático, negador de todo derecho y de toda libertad.

Para el ciudadano corriente debe resultar confuso y difícilmente comprensible el que se le ofrezca, como el valor más elevado y excelso de la libertad de enseñanza, la libertad de elegir un tipo de educación para sus hijos y no, en cambio, la calidad de la enseñanza, las facilidades educativas, la escuela próxima al hogar, las escuelas maternas y los servicios de comedor para las madres trabajadoras, la adecuación de los horarios escolares a los horarios de trabajo, la participación de los padres en la gestión educativa y otras medidas similares.

---

<sup>36</sup> Mecano-escrito, sin fecha, pero inmediatamente posterior a la promulgación de la Constitución de 1978. [N. del ed.].

<sup>37</sup> Véanse al respecto los artículos «Libertad de enseñanza» y «Notas sobre la libertad de enseñanza», de 1978, en el libro *Escritos de sociología del sistema educativo español, de Eloy Terrón*, Biblioteca Virtual Eloy Terrón, Madrid, 2019, pp. 451-459 y 460-466). [N. del ed.].

A la gran mayoría de los padres –y especialmente a los trabajadores– se les lanza por delante la palabra libertad como un señuelo mágico para ofrecerles la libertad de enseñanza como la libertad de elegir. ¿Acaso no han estado suprimidas todas las libertades bajo el régimen de Franco? Porque en éste la enseñanza padeció una opresión y falta de esa libertad que ahora se reconoce como valor supremo. ¿No negó el régimen franquista la libertad de enseñanza? ¿No encuadró y adoctrinó a las nuevas generaciones con determinados dispositivos socioculturales?

Una brevísima excursión a través de la legislación sobre la educación desde el final de la Guerra Civil ayudará decisivamente a entender las leyes sobre educación que se hallan desde hace varios meses en las Cortes, pendientes de discusión y aprobación, y que serán aprobadas si Dios no lo remedia.

### ***b. La floresta legislativa del régimen de Franco***

La proliferación y minuciosidad característica de la legislación del régimen de Franco estaban muy arraigadas en la mentalidad casuística y burocrática de nuestra vieja clase media, que era la que más se nutría de la cultura del Boletín Oficial del Estado, de lectura preferente para ella. Esa prolijidad derivaba también de la creencia ideológica de la ultraderecha en la eficacia transformadora de las leyes, bien patente ya en las disposiciones de la legislación de Burgos en el primer año de la Guerra Civil, confundiendo las normas jurídicas con su realización social. A lo que hay que añadir la gran facilidad de la burocracia estatal para legislar cuando la dificultad legislativa estuvo centrada en una sola persona, mucho más fácil de convencer que a la mayoría de un parlamento; de hecho, la vieja clase media española prefirió siempre entenderse con un dictador a tener que hacerlo con un cuerpo legislativo democrático.

Sólo así puede entenderse y justificarse la zarabanda de leyes en materia educativa que se inicia a los pocos días de la sublevación de julio de 1936. Fue como si, tanto la Junta de Defensa como los altos empleados de la burocracia del nuevo Estado, se hubieran sentido poseídos de una verdadera furia y venganza legislativas, bien manifiestas en el lenguaje panfletario y agresivo de los Decretos-leyes, Decretos, Órdenes, Circulares y demás disposiciones normativas que llenaron el *Boletín Oficial* durante la Guerra Civil.

Las primeras fueron, por cierto, tremendamente represivas. Así, con el Decreto nº 6 b, de 8 de noviembre de 1936, se crean las comisiones depuradoras, especialmente del Magisterio, ya que

“durante varias décadas el Magisterio en todos sus grados y cada vez con más raras excepciones ha estado influido y casi monopolizado por ideologías e instituciones disolventes, en abierta oposición con el genio y la tradición nacional, lo que hace preciso que en los solemnes momentos porque atravesamos se lleve a cabo una revisión total y profunda en el personal de Instrucción Pública, trámite previo a una reorganización radical y definitiva de la enseñanza, extirpando así de raíz esas falsas doctrinas que, con sus apóstoles, han sido los principales factores de la trágica situación a que fue llevada la enseñanza”<sup>38</sup>.

---

<sup>38</sup> La dura crítica, los ataques y la represión ejercida sobre los maestros contrasta con los elogios, más o menos abiertos a los civiles ultras, catedráticos de instituto, y con la confianza que parecen inspirar éstos a los militares. Una cuestión que merecería una reflexión aparte, por las diferencias sociales que refleja.

Otras disposiciones vinieron a desarrollar y a reforzar luego ese Decreto, como la Orden de 10 de noviembre de 1936, la Orden de 17 de febrero de 1917 y, en especial, la Circular de 7 de diciembre de 1936, firmada por el Presidente de la Comisión de Cultura y Enseñanza, D. José María Pemán, especialmente dura y donde se afirma que el resurgir de España estará condicionado por el rigor de la depuración del Magisterio en todos sus niveles.

También merecen una mención especial la Orden por la que se declararon obligatorias las enseñanzas de Religión y Moral Cristiana y de Historia Sagrada en la Enseñanza Primaria y en la Media, la Orden del 23 de diciembre de 1936, por la que se prohibía la edición y circulación de libros y revistas disolventes de matiz socialista o comunista, que debían ser recogidos y destruidos en el término improrrogable de 48 horas, el Decreto nº 127, por el que se prohibía la coeducación, firmado por el General Cabanellas en Burgos el 23 de septiembre de 1936, y la Orden del 16 de septiembre de 1937. Y es especialmente sorprendente la Orden, dada en Burgos y firmada por Francisco Gómez-Jordana el 14 de septiembre de 1937, por la que se ordena el cierre en las ciudades y villas ya “liberadas” de 31 institutos elementales, 8 institutos nacionales y 2 Institutos-escuela<sup>39</sup>.

Con todo, el análisis de éstas y otras disposiciones menores carece aquí de interés, ya que el tema central que se indaga –la libertad de enseñanza– sólo aparece en otra de rango más elevado: la Ley de 20 de septiembre de 1938 por la que se reforma la Segunda Enseñanza y se establece el llamado Plan 1938, fiel reflejo de las ideas e ilusiones del conglomerado de fuerzas reunidas para destruir la República y de las contradicciones de intereses e ideológicas entre ellas.

Quizás a causa de la situación de guerra, que exigía no radicalizar ninguna de las tendencias de las fuerzas que desencadenaron la Guerra Civil, esa Ley parece recoger solamente las orientaciones más comunes a todas ellas, al mismo tiempo que procura complacer a determinados grupos sociales a los que más tarde se les tendrá poco respeto: concretamente, a la clase media, a la que –en las personas de los catedráticos– se les dan buenas palabras y no tan buenos hechos. Eso sí, se exalta la cultura “tradicional” española y se legitiman y confirman las ilusiones imperiales feudales tardías –“nuestra época imperial, hacia la que retorna la vocación heroica de nuestra juventud”–, tratando así de unir la nacionalidad-idea reciente [de fines del siglo XVIII] con el imperialismo fantástico netamente feudal de los siglos XVI y XVII, al “poner de manifiesto la pureza moral de nuestra nacionalidad española”.

Como carecen de verdaderos contenidos, las ideas de nacionalidad e imperio se rellenan con los religiosos del catolicismo: la médula histórica (congelada) de la nación, la patria, el imperio –“la categoría superior, universalista, de nuestro espíritu imperial, de la Hispanidad...”– es la religiosidad católica. La lengua *castellana* se exalta como “sistema nervioso de nuestro imperio espiritual...”. La capacidad formativa de las lenguas clásicas –que según la Ley no tienen igual– se sobrevalora. No es necesario señalar el lugar que concede la Ley a la “sólida instrucción religiosa, que comprende desde el Catecismo, el Evangelio y la Moral, hasta la Liturgia, la Historia de la Iglesia y

---

<sup>39</sup> D. Romualdo de Toledo y Robles debía referirse a estos institutos cuando afirma que, gracias a él, “han sido eliminados 60 Institutos creados por la *nefanda república* y hecho posible la expansión de los colegios de las Órdenes Religiosas”. [Pude ver una copia del manuscrito entre el “papelote” adquirido por un traperero a la Sra. Viuda del director general de Enseñanza Primaria entre 1938 y 1951].

una adecuada Apologética, completándose esta formación espiritual con nociones de Filosofía e Historia de la Filosofía”<sup>40</sup>. Como tampoco podía faltar la llamada al fervor y al entusiasmo, “la revalorización de lo español, la definitiva extirpación del pesimismo anti-hispánico y extranjerizante, hijo de la apostasía y de la odiosa y mendaz leyenda negra...”.

Esta llamada al heroísmo y al entusiasmo –lenguaje retórico y vanilocuente– es una actitud mimética de la guerra y del clima épico de la retaguardia, que, de alguna manera, impregna todo el Plan de estudios de 1938. Y así se explican también lo recargado de asignaturas del programa [7 en los primeros cursos y 9 en los tres últimos, sin contar la educación física, la política, el dibujo, etc.]<sup>41</sup> y las dos con que culmina el sentido heroico del Plan: “Historia del imperio español”, en el sexto curso, e “Historia y sentido del Imperio Español. Valor de la Hispanidad”, en el séptimo y último.

Por otra parte, en esta primera ley importante del franquismo se perfilan ya –unos de manera clara y abierta y otros de forma solapada– los elementos dominantes en la educación de la era de Franco; y digo educación, y no enseñanza, porque el objetivo del Poder en este dominio era fundamentalmente encuadrar y adoctrinar a la infancia y a la juventud con el propósito confesado de que jamás pudiéramos retornar al nefasto régimen liberal [a la democracia liberal y capitalista]. Formar y condicionar ideológicamente a los niños y a los jóvenes constituyó una obsesión del régimen. De ahí que el legislador confiese ya en ésta que “una modificación profunda de este grado de Enseñanza es el instrumento más eficaz para, rápidamente, influir en la transformación de una sociedad y en la formación intelectual y moral de las futuras clases directoras”, así como la frecuencia de expresiones como “formación de la personalidad integral”, “formación de una personalidad completa”, “formación social y humana del alumno, fin primordial perseguido en el presente plan” y otras parecidas.

Otro elemento importante, que aparece también ya en esta Ley, es la retórica vanilocuente, tan abundante, reiterativa y entreverada de vetas líricas –de un lirismo ramplón y decimonónico– de los últimos cuarenta años, como cubierta edulcorante de una ideología absoluta, carente de atractivo, emoción y racionalidad.

En cuanto a la religión católica –en la versión del catolicismo más integrista y reaccionario–, fue elevada a la categoría de factor aglutinante de todas las fuerzas amalgamadas en el frente contra la República y, a la vez, justificante del alzamiento. Lo que revela la absoluta pobreza ideológica de dicho movimiento político y el carácter reaccionario de su programa. Como también explica que las fuerzas así integradas, que al carecer de la capacidad de actuar políticamente –esto es, de convencer a la mayoría de los ciudadanos– no tenían a su alcance otro recurso que la fuerza, recurrieran en la

---

<sup>40</sup> Conviene retener el papel de la filosofía como complemento de la formación (mejor dicho, de la instrucción) religiosa.

<sup>41</sup> Esta amalgama de asignaturas hacía del Plan de 1938 un Bachillerato compuesto, que, según Joaquín Ruiz Jiménez parecía encerrar tres planes de bachillerato: uno de Humanidades, clásico; otro de Matemáticas; y un tercero de Ciencias Naturales. Recuérdese que ya por los años 20 y 30 se discutían las ventajas del bachillerato clásico, el moderno (que incluía ciencias naturales e idiomas) y el científico natural; en opinión de Ruiz Jiménez, los legisladores de Burgos cortaron por lo sano refundiendo, con sentido heroico, los tres bachilleratos en uno: el de 1938.

práctica a la insurrección armada mediante la utilización del Ejército y las fuerzas de Orden Público<sup>42</sup>.

Ahora bien, esta utilización entusiasta de la religión como bandera política tiene también un reverso peligroso: la demostración de la existencia de un componente esencial político en toda religión (pues, de no tenerlo, no podría ser utilizada como bandera política)<sup>43</sup>.

Otra aspecto a analizar es la coincidencia de objetivos –si no la identificación– del sector más amplio e integrista de la Iglesia católica y el sector agrarista [latifundistas, y medianos y pequeños campesinos asustados por la Reforma Agraria], muy poderoso en la sociedad española. Eso explica que la casi totalidad de la jerarquía eclesiástica, la mayor parte de los sacerdotes parroquiales y la totalidad de las órdenes religiosas se adhirieran –si no participaron en él– al levantamiento contra la República. La Iglesia no sólo apadrinó la lucha a muerte contra los “rojos”; también puso todo su poder en juego para el éxito de la insurrección. De hecho, fue tan lejos, que convirtió una guerra civil, desencadenada por la clase dominante tradicional para mantener sus privilegios, en una *cruzada* contra los infieles del pueblo español.

De hecho, la idea de cruzada aparece constantemente en la retórica vanilocuente de todos los políticos franquistas al esforzarse en demostrar que la guerra tuvo por finalidad únicamente restablecer el culto católico en el país. Así, el ministro Ibáñez Martín, en concreto, dijo, en ocasión muy solemne, que

“si el Estado español hubo de surgir de una Cruzada de la fe, en la que era necesario restablecer por la victoria de las armas los sagrados ideales de nuestra religión, conculcados por el enemigo, la ejecutoria política más definida de sus gobernantes ha sido precisamente la de acusar en sus leyes y en su obra restauradora el concepto católico de la vida”.

En agradecimiento a su apadrinamiento de la guerra civil y cruzada de la fe, las fuerzas políticas que integraron el bando franquista entregaron con entusiasmo la educación de los niños y los jóvenes a la Iglesia, y en especial a las órdenes y congregaciones religiosas<sup>44</sup>. Sorprendentemente, estas concesiones –muy importantes desde el punto de vista del significado que adquiere de hecho la enseñanza media en los colegios religiosos– aparecen completamente enmascaradas en la Ley de Enseñanza Media de 1938. Aunque la libertad de crear colegios está dirigida a las

---

<sup>42</sup> Después de la Restauración borbónica, representantes integristas del Carlismo declararon en diversas ocasiones que no querían que el pretendiente carlista subiera al trono a través de unas elecciones y que sólo debía llegar a él por la fuerza de las armas. Sin duda, tenían razón, ya que jamás habrían podido convencer a la mayoría de los electores españoles para que votaran al Pretendiente.

<sup>43</sup> La utilización de la religión para movilizar a las masas con fines políticos –en la Ley de 1938 se dice que “el catolicismo es la médula de la Historia de España”– ha sido y es habitual en España, y así lo demuestran todas o las principales luchas sostenidas por los monarcas y gobiernos españoles. Esta compenetración entre catolicismo y nacionalidad –más bien, con el Poder– tuvo su fundamentación durante el largo período histórico llamado Reconquista: la serie de luchas sostenidas por unos monarcas cristianos que regían poblaciones atrasadas, pobres e ignorantes, contra una población mucho más adelantada, más culta y más rica. En realidad, ¿cuál era la diferencia más característica entre los reinos cristianos y mahometanos españoles?: la religión. De ahí que este rasgo diferenciador se convirtiera en la bandera movilizadora y justificadora de las guerras llevadas a cabo contra los infieles, así como la identificación, de hecho, entre “nacionalidad” y religión católica.

<sup>44</sup> Habría que analizar y valorar el papel de las órdenes y congregaciones religiosas desde el punto de vista pastoral, educativo, cultural, etc.

órdenes religiosas, no aparece como tal; lo hace, además, en la base XV, casi al final de la Ley y sin ningún relieve [“Toda persona individual o colectiva de nacionalidad española puede crear en España establecimientos privados de Segunda Enseñanza”]; y en ninguna parte se habla de libertad de enseñanza ni aparecen los argumentos con que la Iglesia reclamaba el derecho a crear colegios<sup>45</sup>.

Es más, pretende apelar a justificaciones “científicas” para fundamentar la libertad para crear centros “privados”. Ya en el mismo preámbulo, al hablar de la separación de la función docente y la examinadora –a la que se atribuyen grandes virtudes por la influencia que habría de ejercer en la “responsabilidad del Profesorado” y en “el mejoramiento racional en el orden científico...”– se descubre la razón más importante e insólita de la libertad de enseñanza.

“La Inspección, técnicamente realizada, con afanes fecundos de superación, y el estímulo de la iniciativa privada en la creación de Centros de Enseñanza que sirvan de emulación a las instituciones oficiales, son aspiraciones que hace tiempo alcanzaron realización eficaz y brillante en países hondamente preocupados por los problemas de la cultura”<sup>46</sup>.

Con esta Ley se pretendía liberar a los centros religiosos de cualquier dependencia de los catedráticos de Instituto [a los que se colma de elogios, para que no se enfaden<sup>47</sup>] con argumentos pseudocientíficos, como el mencionado de la “separación de la función docente de la examinadora”. Para ello, se crea el “Examen de Estado” y se atribuye a la Universidad: “Las relaciones entre la enseñanza oficial y privada, así como su funcionamiento, sufren un cambio con esta organización”<sup>48</sup>.

Por lo demás, para entender la pugna actual entre enseñanza libre y enseñanza pública resulta muy interesante examinar la argumentación de la Iglesia [esto es, de las órdenes religiosas] en favor de su derecho a crear centros de enseñanza y a enseñar en condiciones similares a las de los centros públicos de enseñanza. Aunque sorprende no encontrar consignada ni una sola frase en la Ley de 1938, cuando en la Ley de Enseñanza Primaria de 1945 y en la Ley de Enseñanza Media de 1953 hay no ya declaraciones sino artículos enteros en ese sentido. Tanto más, cuanto que esa Ley, en la que la libertad de crear centros pasa casi desapercibida, es la que abre la puerta a la enorme expansión de la enseñanza privada en los años 40, 50 y 60.

En estos años la Iglesia justifica su derecho a enseñar con el mandato evangélico –“id y enseñad a todas las gentes”– y con el que le asiste como sociedad perfecta; y, no sólo para enseñar religión y predicar la doctrina cristiana, sino también para impartir las ciencias profanas. Puesto que sólo los religiosos podrán crear un

---

<sup>45</sup> Esto lleva a pensar que había algún grupo que no aceptaba de buen grado esta concesión. ¿Los profesores de Instituto?

<sup>46</sup> Los legisladores debieron de haber oído hablar de las virtudes de la concurrencia industrial y comercial de las empresas sobre el precio y calidad de los artículos fabricados, y creyeron que esto era aplicable a la enseñanza.

<sup>47</sup> Los elogios a los catedráticos de Instituto consignados en el preámbulo de la Ley hacen pensar que eran bastante reaccionarios, por lo que no se explica la enemiga que los enfrentaba con los colegios, a no ser por razones del espíritu de cuerpo.

<sup>48</sup> Conviene recordar que los colegios religiosos, agrupados en la Federación de Amigos de la Enseñanza [FAE] –antecedente de la actual Federación Española de Religiosos de Enseñanza [FERE] – hacía años que venían luchando por independizarse de los Institutos; una dependencia agravada durante los años de la República, ya que los alumnos de los colegios religiosos tenían que rendir examen curso por curso ante los catedráticos de Instituto, como si se tratase de alumnos libres.

auténtico clima de piedad cristiana y de edificación espiritual, ni siquiera se puede confiar en la enseñanza de un Estado católico<sup>49</sup>.

En esta etapa todavía no se insiste en el derecho de los padres a elegir el tipo de educación para sus hijos –al fin y al cabo, la familia es una sociedad imperfecta-, ni tampoco se habla de libertad de enseñanza. Aunque esta nueva idea no tardará en aparecer. Así, el padre Eustaquio Guerrero, S.I., en su resumen de las *Cuestiones de Enseñanza. Pensamiento de las Congregaciones Religiosas sobre la ley vigente de Enseñanza Media* [Valladolid, 1945, apartado 3º], habla del “reconocimiento de la libertad de enseñanza”,

“en el sentido de respetar y tutelar el derecho de la Iglesia, de los padres de familia y de los particulares a erigir y regir centros medios, autorizando los estudios en ellos cursados... Esa libertad que, en derecho divino<sup>50</sup>, ya natural, ya positivo, facilita a la Santa Iglesia la erección de centros donde desarrollar, por las Órdenes y Congregaciones Religiosas especialmente, sus principales instrumentos educativos, una saludable y necesaria labor de apostolado, al par de que a los padres de familia y a los particulares facilita la satisfacción de sus legítimas preferencias en la educación de sus familiares, y a los mismos organismos docentes, estímulos, con la noble competencia, a la incesante superación y al ensayo de progresivas iniciativas (...).»<sup>51</sup>.

Todo ello, para terminar afirmando, en ese mismo apartado 3º, que

“...nunca ha de restringirse la justa libertad en ellos reconocida [referencia a las Bases I y XV de la Ley de 1938] a toda persona individual o colectiva, sino más bien ampliarse y garantizarse con especiales concesiones a las instituciones de la Iglesia –equiparadas en la ley a todas las demás privadas- y con la protección pecuniaria estatal”<sup>52</sup>.

Aunque el Padre Guerrero se lamenta de que la Ley de 1938 equipara a los colegios de las Congregaciones Religiosas con los privados, su queja es puramente protocolaria, puesto que los colegios privados jamás fueron dignos rivales de los religiosos, y ni siquiera los Institutos oficiales representaron peligro alguno para ellos.

El hecho es que, por estos motivos y estas causas, entre otros, los colegios de las Congregaciones Religiosas adquirieron entonces un impulso y un esplendor como jamás podían haber imaginado. Los números son harto elocuentes al respecto. En el curso 1931-32, los alumnos de la enseñanza colegiada –esto es, de las Órdenes y Congregaciones Religiosas– habían sido 10.705, los oficiales 26.265 y los libres 68.679; y estas cifras se mantuvieron durante los cursos de la República, con una media de 11.702 en la enseñanza colegiada, 38.246 en la enseñanza oficial [con 50.009 en el curso 1933-34, lo que revela el fuerte impulso dado por los gobiernos de la República a la enseñanza oficial] y 67.067 en la enseñanza libre. Unas cifras que muestran cómo la

---

<sup>49</sup> En sus conclusiones, tras el Congreso de Pax-Romana celebrado en El Escorial, en junio de 1946, la FAE indicó a los católicos selectos que procurasen ganar el mayor número posible de cátedras universitarias.

<sup>50</sup> Todavía estaban muy lejos de descubrir el artículo 26 de los Derechos Humanos.

<sup>51</sup> Naturalmente, los padres podían elegir entre enviar a sus hijos con los maristas, los escolapios, los agustinos, los marianistas, etc., etc. y, si no, podían enviarlos a un Instituto oficial, que no obstante su menor prestigio, trataba de competir en formación religiosa con aquéllos.

<sup>52</sup> *Anuario de la Enseñanza privada en España*, FAE, Madrid, 1947.

República intentó resolver el problema de la enseñanza media duplicando el número de plazas en los Institutos, mientras la enseñanza colegiada creció muy poco<sup>53</sup>.

Tras la victoria del Ejército de Franco el panorama académico cambió de forma notoria. En el año académico 1943-44 el número de alumnos oficiales descendió a 40.201, pese a que (según las estadísticas) los Institutos habían aumentado de 95 a unos 115, y el de alumnos colegiados se elevó a 97.603. Una tendencia esta última, que persistiría [100.735 en 1944-45; 106.414 en 1945-46; 141.018 en 1953-54; 205.974 en 1957-58; 303.067 en 1963-64; 403.475 en 1966-67 y 485.743 en 1968-69], en tanto que el número de alumnos oficiales no superó las cifras de los últimos cursos de la República hasta 1955-56, para crecer luego lentamente hasta los años 60, cuando tuvieron que crearse las Filiales y Secciones Delegadas de Instituto y otros tipos de centros públicos o semipúblicos para atenderlos: 360.874 alumnos en el curso de 1968-69, 554.054 en 1972-73 (frente a los 449.975 de la enseñanza colegiada) y 406.557 en 1975-76 (frente a 280.885 de la enseñanza colegiada, principalmente en colegios de las Congregaciones Religiosas).

El número de alumnos libres merece consideración aparte. Disminuye en los años 40 [en torno a 22.000 en 1943-46]. Aumenta rápidamente desde 1950 [de 76.312 en 1953-54, 103.170 en 1955-56, 136.313 en 1958-59, 215.808 en 1961-62 y 312.328 en 1966-67 hasta 376.816 en 1969-70]. Y vuelve a disminuir con la aplicación de la Ley General de Educación, primero de forma rápida y luego más lentamente. Unas cifras que indican que el ritmo de creación de centros, tanto oficiales como privados, era lento a pesar del crecimiento de la segunda mitad de los años 60 y comienzos de los 70; tanto, como para que hubiera cientos de miles de niños en la enseñanza libre, probablemente en su mayoría procedentes de las “academias de piso”.

Es necesario señalar que, durante los años 50 y 60, el Gobierno mantuvo la tesis de la función subsidiaria del Estado en el dominio de la educación y no creó ningún centro nuevo de Segunda Enseñanza, permaneciendo el número de Institutos prácticamente invariable entre 1940 y 1960: 119. Esto, mientras crecía el número de alumnos libres desde 24.000 en 1944-45 a 144.000 en 1959-1960.

No puede aceptarse que esta política educativa no estaba destinada y dirigida a favorecer la enseñanza de las Congregaciones Religiosas. Un dato corroborado, por cierto, por Joaquín Ruiz Jiménez hacia 1952-53 al aludir en un discurso ante la Comisión de Educación a la creciente orientación de los muchachos hacia los Institutos. Lo que, unido al rápido crecimiento del número de alumnos libres en la segunda mitad de los años 50 y durante los 60, en paralelo con el de alumnos oficiales y alumnos colegiados, pone de manifiesto las vigorosas exigencias en educación de la sociedad española de la época.

### ***c. Las leyes educativas más importantes y características de la era de Franco***

La Ley de 1938, por la que se implantó la enseñanza privada y se liberó –aunque sin decirlo– a los colegios de las Congregaciones Religiosas de cualquier dependencia de los Institutos, con los que quedaron equiparados, fue objeto de tremendas críticas,

---

<sup>53</sup> El que no disminuyera el número de alumnos libres se explica porque esta enseñanza venía determinada por otros factores.

como las que resume el Padre Guerrero en el trabajo citado. Aunque sorprende advertir que en su libro, el *Pensamiento de las Congregaciones Religiosas sobre la ley vigente de Enseñanza Media*, se configura también, punto por punto, la Ley de Enseñanza Media de febrero de 1953, de Joaquín Ruiz Jiménez.

No obstante, antes de abordar el análisis de estas otras nuevas leyes de la era de Franco, conviene analizar algunos puntos de la enseñanza durante los años 40 y 50.

Como ya se ha señalado, la enseñanza “colegiada” pasó de 11.900 alumnos (10.939 muchachos y 961 niñas, que habían sido sólo 523 en 1931-32) en el curso 1933-34 a 97.033 en los años difíciles de 1943-44 y 106.414 (de los cuales, 31.815 niñas) en 1945-46. Fue, pues, un crecimiento vertiginoso, por lo que cabe preguntarse por el porqué de una avalancha tal de muchachos y por los medios de que disponían las Congregaciones Religiosas para hacerle frente.

Dado que los profesores de Instituto continuaron en la enseñanza oficial, no pudo haber transferencias del sector público al colegiado. Pero entonces ¿cómo pudieron las Congregaciones Religiosas improvisar locales, instalaciones y –lo que es más difícil– profesorado en tan poco tiempo?

En la Base XV de la Ley de 1938 se dice que

“una reglamentación ulterior fijará las modalidades y el plazo mediante los cuales la Enseñanza Media privada modificará y mejorará en ese sentido sus cuadros de Profesores hasta conseguir la equivalencia con la Enseñanza oficial”;

y en la Disposición Transitoria 12ª de la Ley de Enseñanza Privada de 1945, por la que se permite a las Congregaciones Religiosas crear Escuelas de Magisterio, puede leerse que

“hasta que la Iglesia otorgue los títulos de Maestros a los que en la actualidad desempeñan la enseñanza en sus escuelas, se autoriza a los mismas para continuar en el ejercicio de la docencia, por un plazo de siete años, al cabo de los cuales todos deberán poseer dichos títulos”.

Ahora bien, en ese momento, sólo el número de alumnos de bachiller [sin contar por tanto con los de primaria] era ya de por sí de más de 100.000. ¿Cómo compaginar, entonces, el reconocimiento de la falta de profesorado adecuado con las exigencias de titulación del punto 2º de esa misma Base XV? ¿Cómo pudieron los colegios de las Comunidades Religiosas –a las que se les advierte que en 1952 todos sus profesores debían ser titulados– competir tan ventajosamente con los Institutos, que contaban con edificios adecuados, instalaciones y un profesorado escogido? ¿Por qué las familias llevaron a sus hijos a los colegios de las Comunidades Religiosas y no a los Institutos? Porque también asombra que las autoridades educativas pretendieran que –como se dice en el párrafo 8º del Preámbulo de la misma Ley– los centros privados sirvieran de “noble emular a las instituciones oficiales”.

La avalancha de muchachos a los colegios de las Congregaciones Religiosas se explica por el “restablecimiento” de la fe católica mediante la violencia y el terror tras la victoria de las fuerzas nacionales en la Guerra Civil. Entonces se creó un clima que hoy cuesta trabajo entender: el clima de los Rosarios de la Aurora –con aquel plañidero canto medieval de “Perdona a tu pueblo, perdona a tus siervos, perdónalos Señor...”–, de la “restauración” del verdadero ser de España –la España de los Reyes Católicos– y

del comienzo de una nueva Edad Media, como llegó a decirse. De modo que, en ese clima social, político y religioso, no es nada extraño que las familias trataran de enviar a sus hijos a los colegios de quienes aparecían como vencedores, en tanto que tutores espirituales del Orden Nuevo y mentores ideológicos del mismo.

En los años 40, y aun en los 50, todo el mundo era consciente del valor de la recomendación de un sacerdote, un fraile, una monja y, sobre todo, de un canónigo o, mejor aún, de un obispo. Un clima de opresión religiosa que solo se fue desvaneciendo al final de los años 50, con los comienzos de la industrialización y la secularización consiguiente de las vidas, las costumbres y la moral; y de ahí, por cierto, la reorientación creciente de los muchachos hacia los colegios públicos y los Institutos.

En la Ley de Enseñanza Primaria del 14 de julio de 1945, la remisión de la enseñanza a las orientaciones religiosas alcanzó extremos exagerados. Ya en el discurso de presentación a las Cortes del proyecto de Ley, pronunciado por José Ibáñez Martín, Ministro de Educación Nacional y verdadera joya de la retórica vanilocuente de la era de Franco, la sumisión y fidelidad a la Iglesia se mezclan en textos de este tenor:

“Yo tengo, señores Procuradores, el honor y el orgullo de afirmar aquí que nunca han sido tan obedecidas con tanta fe y entregada voluntad por ningún Estado contemporáneo las normas de la *Encíclica Divini illius Magistri*, del inolvidable Pio XI, como las acata ahora la España de Franco. Y aún he de añadir que no hay Código ni Concordato ni legislación escolar alguna, de cuantas se han dictado en los países civilizados modernos en los últimos cien años, que aventaje, por su fidelidad a la doctrina católica, a la Ley de Educación Primaria que hoy sometemos a vuestra decisión<sup>54</sup>. (...)”.

En esa misma Ley se reconocen a la Iglesia sus derechos a crear escuelas primarias en pie de equiparación con las del Estado; esto es, con carácter público y plena libertad didáctica y administrativa,

“y del mismo modo en lo que atañe a fundar escuelas de Magisterio, con colación de grados y títulos profesionales para los educadores que en ellas se forman”<sup>55</sup>.

«La enseñanza religiosa en la escuela, la necesaria formación religiosa del maestro, la Iglesia vigilando e inspeccionando la función docente de todos los centros públicos y privados en cuanto tiene relación con la fe y con las costumbres, la perfecta inteligencia del maestro con el párroco en la acción apostólica escolar, la ayuda económica del Estado a todas las escuelas de la Iglesia en que se dé enseñanza gratuita, son, entre otros aspectos, prueba concluyente de que los principios no se anuncian [*sic*] de manera vana y de que la Iglesia se ve asistida en el ejercicio de su sagrado derecho por la colaboración de un Estado Católico que espera su propia firmeza y prosperidad del carácter cristiano de sus súbditos [*sic*], educados en la salvadora doctrina de Jesús, bajo cuya advocación, como Maestro y modelo de educadores, se ha colocado la escuela primaria española”<sup>56</sup>

Sin duda, este lenguaje puede parecer hoy exagerado, y tópico en el clima de la época. Pero conviene recordar que a comienzos de 1945 el fascismo se hallaba ya en plena derrota y a pocos meses de su destrucción total. Puede pensarse que ése era un

---

<sup>54</sup> *Textos legales, Ley de educación Primaria*, Madrid, 1952, p. 9.

<sup>55</sup> *Ob. cit.*, p. 10.

<sup>56</sup> *Ibidem*.

lenguaje retórico con grandes dosis de hipocresía; los españoles estamos habituados a oír declaraciones que son pura palabrería. Pero estos textos y otros muchos que se podrían añadir son reales, verídicos. Y adquieren sentido si se enlazan con las palabras pronunciadas pocos años después por otro Ministro de Educación Nacional, don Joaquín Ruiz Jiménez, ante la Comisión de Educación de las Cortes de Franco al presentar el proyecto de Ley de Ordenación de la Enseñanza Media, en julio de 1953, cuando declara que el Gobierno no negoció el proyecto de ley con la jerarquía eclesiástica

“porque no se sentía obligado a ello por los dictados de su conciencia, pero, además y en segundo lugar, por respeto a unos acuerdos de carácter internacional, que tenía jurídicamente obligación de cumplir...”<sup>57</sup>.

La Ley de Enseñanza Media de 1953 tuvo por finalidad descargar de asignaturas al Bachillerato, facilitarlo, pero también dar más libertad a los colegios de las Congregaciones Religiosas y sanción legal a su negativa ser inspeccionados, pues la inspección,

“por razones complejas, no pudo actuar sino en escasa medida. Respecto a los Centros y Establecimientos propiamente de la Iglesia, no fue aceptado el decreto del año 1950 que reguló la Inspección”<sup>58</sup>,

al no haber sido negociado con la Jerarquía.

Según el ministro Ruíz Jiménez, las dos cuestiones a las que las Congregaciones Religiosas se oponían con mayor tenacidad eran la inspección y la composición de los tribunales; y, en ambas obtuvieron plena satisfacción<sup>59</sup>. Pues, una vez desaparecido el Examen de Estado, sus profesores pasarían a formar parte de los tribunales de reválida; y, en cuanto a la inspección, sería designada por la Jerarquía eclesiástica de acuerdo con el Ministerio de educación, conforme al art. 59, par. 2º.

En realidad, con la Ley de 1953, las Congregaciones Religiosas consiguieron cuanto se proponían, aunque sin hablar aún para nada de subvenciones. Un olvido que algo tendría que ver con el crecimiento de la enseñanza “colegiada” en los primeros años de la década de los 50. Las Congregaciones Religiosas debieron sentirse satisfechas hasta la Ley General de Educación. Pues ésta quebrantó de hecho la marcha ascendente de su alumnado tras alcanzar su cota más alta en el curso 1970-71, con 605.503 alumnos, para empezar a descender hasta un mínimo de 242.562 en el curso 1974-75, aunque hay que tener en cuenta que muchos colegios optaron entonces por convertirse en centros de Enseñanza General Básica, pues, al ser *primaria*, tenía derecho a subvención conforme a la ley de febrero de 1945.

---

<sup>57</sup> A saber, el Convenio sobre provisión de Diócesis, de 7 de junio de 1941, y el Convenio de provisión de beneficios no consistoriales, de 16 de julio de 1946, por los que se devolvía al Jefe del Estado Español el privilegio secular de intervención en el nombramiento de obispos, comprometiéndose, a cambio, a considerar vigentes los cuatro primeros artículos del Concordato de 1851, por los que el Gobierno español había aceptado el compromiso de no legislar, sin previo acuerdo con la Santa Sede, sobre materias mixtas o sobre aquellas que pudieran interesar de algún modo a la Iglesia.

<sup>58</sup> Ley de Ordenación de la Enseñanza Media, Textos legales, Madrid, 1953, p. 13.

<sup>59</sup> Sorprende la cerrada resistencia de las Congregaciones Religiosas a dejar inspeccionar sus colegios, aunque puede entenderse si se piensa en las alusiones a la falta de titulación académica de parte de su profesorado en la Ley de 1938 y en la Ley de Enseñanza Primaria de 1945.

## 2. Reforma de la enseñanza<sup>60</sup>

1. El sistema español de enseñanza ha estado minado durante el último siglo por profundas contradicciones, derivadas de otras más profundas que caracterizan la situación sociocultural del país. Merece la pena examinar brevemente el papel social contradictorio del sistema entero y sus vicisitudes.

Ante todo, hay que destacar la contradicción entre la imagen (o idea) y la realidad de España. A todos los españoles con alguna formación, aunque sólo sea la elementalísima de la escuela primaria, se nos ha inculcado una imagen de España como un país civilizado y desarrollado, perteneciente con pleno derecho a los países más adelantados del mundo occidental. Esta imagen, que resulta a la vez condicionada por un pasado histórico idealizado y ampulosamente inflado, sirve para justificar la vanidad de la minoría que se considera la heredera directa de la supuesta minoría creadora de ese pasado. Desde finales del siglo XVIII la minoría “culta” dominante se ha sentido heredera del “imperio español”. Pero, como en esa época se estaba muy lejos de las glorias imperiales y su vida y sus hechos eran hartos mezquinos, compensó esa pobreza exaltándose y recreándose en un pasado idealizado; y, al no poder sentirse heredera de ese pasado “imperial” ni recrearse en él sin ponerse a la altura de los países más adelantados que nos rodean, asimiló los aspectos más superficiales de su cultura, sobre todo de la francesa. De esta manera, la minoría dirigente satisfizo su vanidad asumiendo un pasado histórico idealizado a través de retazos de una cultura en cuya elaboración no había participado y que, por tanto, no dominaba.

Impelida por esa situación histórica, la minoría dirigente se formó, pues, una imagen de sí misma –y de España– con elementos superficiales de la cultura más adelantada, exaltada e inflada por el propio pasado imperial idealizado. Olvidó luego que los elementos con los que creó la imagen de sí misma estaban tomados de las culturas más avanzadas y, auto-fascinada por la idea que se forjó del pasado “imperial”, se vio impulsada a derivar la imagen de nuestro país de la cultura correspondiente a ese pasado idealizado; y así acabó trucando los elementos de la imagen que se hizo de sí misma y la cultura del pasado que pretendía asumir. Tal fue el origen híbrido de la idea que la minoría dirigente se haizo de sí misma y del país entero del que se consideraba la representación.

En el proceso de elaboración de esta imagen de España merece la pena observar en particular el cambio que se produce, respecto al llamado Siglo de Oro, al pasar desde una actitud rigurosamente crítica, entre finales del siglo XVIII y la primera mitad del XIX, a una actitud apasionadamente apologética y exaltadora hacia 1930, convertida en puro delirio en la década de 1940 a 1950. Con ese cambio la minoría dominante convirtió el pasado imperial inflado por ella misma en un arma de lucha ideológica contra los que habían tratado de elaborar una imagen de España más congruente con las virtudes burguesas del trabajo, el ahorro, la industrialización, las libertades democráticas y demás.

---

<sup>60</sup> Mecano-escrito, fechado en Madrid en agosto de 1967, en respuesta a un cuestionario (no localizado) sobre el tema. [N. del ed.].

Visto desde la situación actual, sorprende en particular el paroxismo “iluso-imperial” que llena los escritos de 1939 a 1950. La conciencia anti-histórica de la clase dominante la lleva a encandilarse con la ilusión de entrar en una nueva edad media en una Europa acuciada por la industrialización y el afán de lucro. Es la apoteosis del ideal medieval tardío de la refeudalización de España, característica del período neofeudal: el estilo del español mitad monje, mitad soldado. Por lo demás y lamentablemente, en la base de esta imagen de España estaba la realidad de la inmensa mayoría del país. Salvo unos islotes escasos de industria o de agricultura avanzada, en España dominaba la forma de vida y de producción tradicional: la mayoría de la población practicaba una agricultura casi autosuficiente, sin necesidades en productos manufacturados ni poder adquisitivo; una situación que mantenía, además, al artesanado en los estrechos límites que éste tuvo en la edad media. Se trataba de una forma de producción basada en la rutina, refractaria a la innovación porque bordeaba siempre la miseria, y que estaba en parte desparramada en pequeños núcleos aislados y en parte dominada por el latifundio medieval tardío y el caciquismo como sucedáneo del feudalismo absentista, puesto que los grandes y medianos propietarios habían emigrado a las ciudades, donde llevaban una vida *material* a imitación de la gran burguesía europea e industrial.

Esta forma de vida tradicional dominada por la rutina, la autosuficiencia y, por tanto, por el aislamiento y la imitación, adquirió su plena configuración y sus caracteres propios en el período más creador de la edad media, se prolongó en el período de renacimiento y de disolución de la superestructura superior feudal, se intensificó de nuevo en la fase de refeudalización y sobrevivió incluso al período de las superficiales revueltas liberales, para entrar luego, lánguida y persistentemente, en el siglo XX. De ahí que haya servido de cuadro existencial a la ideología híbrida – de contenido feudal tardío y forma moderna– de la clase dominante de los últimos ciento cincuenta años, al imponerse ésta, junto con sus ideales ahistóricos, a los brotes burgueses, débiles y aislados.

Solamente si se entiende así la realidad histórico-social de España puede explicarse la impermeabilidad del país a los fenómenos culturales modernos y al desarrollo del nuevo modo de penetración de la cultura, comenzando por la educación en sus diversas formas. España carecía de conciencia e ideal nacional, ya que no se puede aceptar como tal la tradición austracista [neofeudal]. No se olvide que se ha afirmado hasta la saciedad –y aún se afirma– que *el catolicismo es la médula de la nacionalidad española* [¡!]; de ahí que ésta carezca, por tanto, de educación cívico-nacional –que sólo puede existir en convivencia democrática– y de ideal educativo, dado que la educación, cuando no era totalmente innecesaria, se reducía a una superfluidad trasplantada.

El pobre desarrollo alcanzado por la educación escolar y su crisis actual no será difícil entender teniendo en cuenta este entramado histórico-social. Una sociedad que vive sobre una forma de producción tradicional y autosuficiente considera inútil y superflua toda forma de educación, y, por lo mismo, es una pobre consumidora de productos culturales. Los pueblos de España, que no veían para sus hijos más salida que el trabajo de la tierra, practicado como lo hacían los padres y lo habían hecho los abuelos e innumerables generaciones anteriores, no

sentían ningún aprecio por el trabajo del maestro. Tan grande era la indiferencia hacia la escuela primaria que la implantación de la enseñanza obligatoria desde la ley Moyano no fue –hasta muy recientemente– sino pura farsa y una imposición arbitraria desde arriba. Buen testimonio de ello es el desprecio al maestro y a la escuela, hasta el punto de que, en 1902, el gobierno central tuvo que hacerse cargo del pago de los maestros, pues había muchos pueblos que llevaban más de veinte años sin pagarles; tan lastimosa y miserable era su situación. Los pueblos no sentían interés por la educación de los niños porque no suponía ventaja alguna para ellos; antes bien, era un estorbo.

Es más, la indiferencia de los pueblos hacia la educación –el sentirla como superflua– era la actitud general de la sociedad española. Pues, a excepción de contadísimas personalidades honorables, para la mayoría de los interesados en los asuntos políticos, la escuela y la educación en general sólo eran adornos obligatorios de todo país que se considerara civilizado, aparte de instrumentos de acción política y, como tales, un gasto inevitable.

Si la enseñanza primaria era rechazada por los pueblos, la secundaria y universitaria eran pura apariencia, pura fachada, pura imitación: “en Francia se hace así”. Las universidades y las escuelas especiales –si se exceptúan medicina y farmacia– no tenían más misión que formar funcionarios para servir al Estado: profesores y burócratas. Eran, pues, instituciones de buen tono y medios de promoción para los jóvenes de la clase media; una cáscara vacía de contenido –pura apariencia–, como escribió Giner de los Ríos en su célebre artículo «La historia corre para todos».

En estas condiciones ¿qué tiene de extraño que se observasen graves fallos en la enseñanza primaria, si ella misma era de por sí un puro yerro? Pues, ¿qué tenía que ver una enseñanza calcada sobre el modelo francés en su forma y en su contenido –liberal y abstracto– en un país dominado por la tradición y la rutina en cuanto a la producción y por la más grosera superstición en lo espiritual? La enseñanza primaria era completamente superflua e inútil, y, si miles de personas aprendían a leer y a escribir, volvían a hundirse luego en el letargo de la más completa ignorancia al no poder utilizar ese instrumento.

2. No creo que haya medidas eficaces para el fomento de una enseñanza primaria general, gratuita y obligatoria<sup>61</sup>. La enseñanza de un país depende del nivel de desarrollo de su actividad productiva, y es fácil advertir que la forma de producción tradicional, caracterizada por la observación rutinaria de las maneras de operar de los mayores y por la aversión a toda innovación, hace innecesaria cualquier forma de enseñanza especializada, puesto que los jóvenes aprenden al lado de sus padres, se trate de las labores agrícolas –predominantes– o de las operaciones artesanales. Ciertamente, esta forma de producción implica una gran cantidad de conocimientos, pero éstos se adquieren como incorporados a las operaciones manuales y, por lo mismo, no exigen un cuerpo de conocimiento general, sistematizado y desvinculado de la actividad práctica. Es más, el carácter autosuficiente de esta forma de producción hace casi innecesario el mercado y

---

<sup>61</sup> En febrero de 1967 se había aprobado el texto refundido de la Ley de Enseñanza Primaria mediante un Real Decreto [*N. del ed.*],

muy raro el uso del documento escrito, por lo que incluso la práctica de la lectura y la escritura carece también de función.

Ahora bien, al cambiar la forma de producción e iniciarse lo que ahora se llama “desarrollo” se produce un viraje radical en la actitud de los hombres frente a los procesos productivos y frente al consumo. La innovación se hace frecuente y familiar. Surgen la actitud empresarial y la actitud científica –la tendencia a cuantificar las diferentes magnitudes que entran en la producción, para poder compararlas entre sí y con el resultado–, así como la preocupación por recoger experiencia durante un proceso de producción que consiste en establecer un esquema previo a cada actividad –un proyecto, un plan– y verificarlo en el desarrollo de la actividad para comprobar su justeza y rectificarlo; de ese modo, el conocimiento se enriquece constantemente por la adición de nueva experiencia.

En la nueva forma de producción hay cuatro aspectos en particular que obligan a adoptar una nueva actitud frente al conocimiento acumulado, su utilización y manejo y su transmisión. Uno es la cuantificación de todos los factores y recursos que entran en el proceso productivo, el cálculo. Otro la elaboración de esquemas de conocimiento como requisito previo a toda acción, con la comprensión de su viabilidad y la anticipación de sus resultados, lo que exige el manejo de conocimiento como algo con entidad propia y su desvinculación de las operaciones manuales. El tercero la recogida de experiencia, que fuerza a la asimilación funcional del conocimiento y a la experimentación, como base para el cuarto y último: la búsqueda de la innovación, condicionada a su vez por la comparación de las diversas magnitudes que entran en todo proceso productivo con el propósito de modificar o sustituir alguna de ellas.

Ahora bien, si la nueva forma de producción plantea exigencias nuevas, también ofrece ventajas. Por un lado requiere personas entrenadas en la posesión y el manejo de conocimientos abstraídos de la actividad práctica; es decir, personas con una formación más larga y metódica; pero, por el otro, el aumento de la productividad por persona (o trabajador) es tan grande que hace posible que los padres no se vean ya obligados a enviar prematuramente al trabajo a sus hijos, con lo que éstos pueden concurrir asiduamente y por más largo tiempo a la escuela. Este aumento de la productividad permite, además, aplicar un porcentaje cada vez mayor de recursos sociales al sostenimiento de escuelas y maestros. Aparte de que aumentan las exigencias de formación en los puestos de trabajo y se ofrecen mejores salarios, con el cambio favorable consiguiente en las ofertas de trabajo, como nuevos e importantes alicientes para que los jóvenes eleven su nivel de formación.

3. Creo que en la respuesta anterior está implícita la contestación a la cuestión de la modificación de los porcentajes de los estudiantes de las diversas clases sociales que acceden a las enseñanzas superiores.

Hoy es un hecho que las sociedades industrializadas, como grandes productoras y consumidoras de conocimientos, exigen un número creciente de personas entrenadas en el manejo de conocimientos abstractos y en su elaboración; la innovación industrial, la planificación empresarial, la organización industrial y comercial, los servicios y la formación de los jóvenes para hacer frente

a todas estas necesidades requieren personas con distintos niveles de formación en un número tan elevado que no puede ser aportado por las clases superiores de la sociedad. Aunque esta situación está todavía muy lejana en nuestro país, pues no veo en nuestra sociedad capitalista ningún medio real para facilitar el acceso de jóvenes hijos de obreros y campesinos a los estudios superiores.

Además, el manejo y la aplicación de conocimientos en las sociedades industriales están exigiendo condiciones personales y actitudes que se alejan cada día más de las propias de los intelectuales del pasado y del presente. Está pasando a la historia el intelectual de tradición clasista, aristocratizante y en posesión de una aptitud inaccesible al vulgo del trabajo manual. Al mismo tiempo, los científicos y los técnicos están asumiendo cada día más la actitud del trabajo manual, forzados por una doble exigencia: la de la eficacia del pensar objetivo, del plegarse a las cosas y a las leyes de la realidad; y la nacida del descubrimiento de que la actividad práctica es la única fuente de experiencia, lo que tiende a borrar las diferencias entre el trabajo manual y el intelectual. De modo que esa doble exigencia abre nuevas perspectivas para los hijos de las clases sociales más ligadas a las actividades productivas.

4. La aparición, desarrollo y eficacia de la enseñanza privada no ha sido aún objeto de un análisis científico serio; el día en que se haga los resultados van a ser sorprendentes. Aunque nuestra industrialización se halla aún en la fase de transición, creo que ya se empiezan a tocar los primeros efectos de la llamada libertad de enseñanza. Pues no se puede falsear un proceso social, apoyándose en falsas justificaciones, sin que la sociedad entera se resienta; y la educación es el proceso social más genuino y cuyas consecuencias se perciben en todas las actividades sociales.

La privatización de la enseñanza se ha justificado con el derecho que tienen los padres a elegir libremente el lugar y la forma de enseñanza para sus hijos; y esta libertad se considera como esencial del hombre. Prescindiendo ahora de que esta justificación es falsa y oculta otras motivaciones reales, la enseñanza, que en las sociedades modernas constituye un derecho del niño frente a la sociedad, pasa así a ser un derecho de los padres a elegir libremente la forma y el lugar de la enseñanza de sus hijos. En otras palabras, de ser una obligación de la sociedad para con todos sus niños, se convierte en un privilegio de aquellos padres que pueden pagarla, dado el nivel de ingresos y el nivel de vida de la inmensa mayoría de los españoles. La libertad de enseñanza sólo es efectiva para quienes pueden elegir dónde enseñar a sus hijos, para los que pueden pagarla. El que tiene dinero tiene derecho a elegir el lugar donde quiere que sus hijos reciban la enseñanza; en cuanto a los demás españoles, han de conformarse con las pocas plazas que haya disponibles en las escuelas públicas.

La libertad de enseñanza es, pues, un privilegio de los poderosos. Pero también es una forma de enmascaramiento de otra realidad: el apoderamiento por determinados grupos de la sociedad del derecho a adoctrinar y a *enregimentar* las conciencias de los jóvenes para preservar sus privilegios. Pues la educación, así entendida, deja de ser un proceso social para convertirse en un instrumento de dominio de determinadas clases o castas de la sociedad.

Además, la “libertad de enseñanza” tiene otra forma de expresión, más prosaica y que refleja mejor lo que ha sucedido en la práctica: la mercantilización de la enseñanza. Con ésta se designa el cambio que se produjo en la enseñanza al pasar de proceso social a actividad empresarial; esto es, de tener como finalidad la formación de personas socialmente aptas a servir de base para conseguir la máxima rentabilidad para el capital invertido.

Ahora bien, al transformar un proceso social indispensable a toda la sociedad en una actividad empresarial que busca beneficios, se tergiversan y trastocan los fines de la educación. De formar personas aptas, con una conciencia organizada, reflejo de una sociedad sana y ordenada –racional–, se pasa a adiestrar individuos para tener éxito en las pruebas; se mide a los jóvenes por el éxito en pasar exámenes. Así, en vez de ser formadora de una personalidad organizada, la educación se convierte en la transmisión de una serie inconexa de recetas útiles para brillar en éxitos y para dar la impresión de poseer una cultura sistemática. La formación cede su lugar a una asimilación memorística de proposiciones y datos aislados, ya que el carácter fundamental de la enseñanza mercantilizada es el dato inmediato, el porcentaje de aprobados en cada reválida. De esta manera, la educación se confunde y se pervierte.

Pero la mercantilización no sólo degrada la enseñanza, sino también la actividad del maestro, que, de funcionario de la sociedad, se convierte en una categoría de doméstico sin autoridad. Pues, desde que el niño descubre que los profesores son pagados por su padre y que tienen la obligación de enseñarle y aprobarle, quedan para aquél inmediatamente rebajados al nivel de domésticos, de criados, perdiendo así toda autoridad y todo prestigio, tan necesarios en la actividad educativa.

La enseñanza no puede convertirse en ninguno de sus grados en un negocio sin graves quebrantos, que por cierto son más visibles en la enseñanza superior. La privatización de las universidades lleva consigo un grave daño para la ciencia por la exaltación del éxito individual y la caída en el *expertismo*. Las universidades privadas tienen necesariamente a buscar el éxito inmediato de sus graduados, y llega un momento en que basan toda su propaganda en los puestos logrados por sus titulados en la vida civil. Pero el éxito inmediato no puede conseguirse sin detrimento de la formación científica sistematizada; el éxito y la eficacia inmediatos de los universitarios van unidos a una enseñanza basada en recetas y en datos, a la formación de expertos: esto es, de personas entrenadas en la resolución de problemas concretos de acuerdo con fórmulas aprendidas para cada caso.

Esta práctica de la enseñanza no sólo significa la caída en el más desolador de los pragmatismos, sino que además constituye un obstáculo insalvable para el progreso de la ciencia y de la actividad creadora cognoscitiva de los hombres. Porque su pragmatismo es la vuelta negativa de la ciencia sobre sí misma con olvido del papel de la imaginación creadora.

5. Creo que ya está claro que la privatización o la “libertad” de enseñanza es una fuente de discriminación social, que supone convertir la misma enseñanza, la educación, en privilegio. Dicho de otro modo: niega el proceso educativo a las

grandes masas de la población, que no pueden pagársela, lo que implica excluir a la mayoría del proceso mismo de humanización; pues no se puede olvidar que la educación es el proceso social a través del cual el individuo se convierte en una persona coherente con la estructura de la sociedad en que ha nacido y vive.

No tendría que ser necesario afirmar que el bienestar y el futuro del país dependen del saneamiento de nuestro sistema educativo. El desarrollo económico y el fomento de la actividad creadora de 32 millones de personas exigen que se acabe con esta práctica educativa viciosa y retrógrada. Aunque también creo que no se encontrará ningún remedio hasta que el pueblo español tome en sus manos la enseñanza y adopte una política educativa democrática y progresiva.

6. Preguntar si el estado debe subvencionar la enseñanza equivale a esta otra cuestión: ¿debe el Estado financiar, suplementariamente, a los padres de familia que quieren hacer de la enseñanza un privilegio de clase? Creo que ésta no es una cuestión de lógica o de ética sino de poder. De hecho, la clase dominante se está haciendo subvencionar la educación de sus hijos por el erario público en los colegios de las órdenes religiosas y en los colegios mayores; esto último es tan notorio que ha sido objeto de controversias y denuncias en la prensa.

Me parece absurdo que, existiendo una enseñanza pública pagada por el Estado –enseñanza cuya pobreza e insuficiencia ha sido una de las razones para la proliferación y florecimiento de la enseñanza privada–, deba ahora el Estado subvencionar esta última porque, al decir de los empresarios, no es tan buen negocio como parecía puesto que los beneficios del capital invertido son bajos.

7. El simple hecho de formular esta pregunta demuestra dos aspectos aberrantes de la educación española: la organización artificial y abstracta de la enseñanza, su desvinculación de la realidad económica e histórico-social; y la indiferencia de las masas ante un sistema educativo y una política educativa que les son totalmente extraños, ajenos.

El sistema educativo español consiste en una organización rigurosamente centralizada que depende por completo del ministro correspondiente y de la burocracia ministerial. Los maestros, inspectores, profesores, etc., son funcionarios ligados claramente a sus direcciones centrales, de las que depende todo su futuro y a las que tienen que dar cuenta de su gestión, cuando la dan. Reciben todas las orientaciones y normas para su actividad de esas direcciones centrales, por lo que podría decirse que los “funcionarios” de la enseñanza viven unidos por el cordón umbilical de la paga y las normas que les llegan del Ministerio, y ajenos, por tanto, a cuanto les rodea. La escuela o las cátedras son algo así como un “beneficio” a disfrutar de por vida, con la perspectiva de mejorar de localidad si se cumple a satisfacción de los superiores jerárquicos; les basta con la confianza de éstos y les tiene sin cuidado la opinión de los beneficiarios de sus servicios, los niños y sus padres.

Esta concepción “funcionarial” de la educación hace posible cosas tan absurdas como el hecho de que un joven castellano, andaluz o valenciano esté enseñando a los niños de una aldea vasca sin saber una palabra de su lengua vernácula. ¿Cabe mayor aislamiento y desvinculación de la realidad que los de un

maestro en estas condiciones? Sin necesidad de recurrir a estos casos, realmente caricaturescos, baste pensar en la situación de un joven andaluz o castellano procedente de zonas rurales enseñando en zonas industriales. ¿Qué idea puede tener de lo que debe enseñar? Ciertamente es imposible que cada zona, comarca o provincia disponga de maestros y profesores nativos y conscientes de las peculiaridades de la localidad donde van a cumplir su función; aparte de que, con la organización y la política educativas vigentes, se encontrarían en la misma situación incluso en el caso de fueran naturales de la misma localidad. ¿Cómo conseguir entonces conectar íntimamente la enseñanza, sostenida por toda la sociedad –por el Estado–, con las condiciones peculiares de cada región, comarca o localidad? En mi opinión, por una sola vía: el control democrático, ejercido por el pueblo beneficiario de la enseñanza.

Por ser la enseñanza un importante factor de desarrollo económico, es inconcebible que no esté financiada por el Estado a fin de forzar el progreso de las zonas más atrasadas del país; pero, para evitar su burocratización, debida a su organización centralizada y “funcionarial”, es necesario crear órganos de vigilancia y de conexión con las condiciones reales de vida. En mi opinión deberían crearse concejos locales, comarcales y regionales –formados por vecinos elegidos democráticamente–, coincidiendo con la organización de la enseñanza en escuelas primarias, institutos y universidades.

Las misiones principales de estos consejos deberían ser las siguientes: 1) vigilar la labor y la eficacia de los educadores; 2) estudiar, junto con éstos, la adaptación de los planes de estudio a las peculiaridades locales, comarcales o regionales; 3) decidir, de acuerdo con los educadores, la intensidad con que se ha de enseñar cada lengua y cuál debe servir de lengua fundamental en las regiones y comarcas con lengua distinta del castellano; y 4) vigilar el estado de los edificios e instalaciones y, en su caso, decidir la creación de nuevos centros de enseñanza, etc. [los consejeros –o delegados suyos– deberían presenciar los exámenes y todas las solemnidades importantes; y tal vez conviniese también que, para evitar dificultades más graves, tuvieran derecho de veto sobre el nombramiento de educadores].

Dada la importancia económica, social y cultural que está adquiriendo la enseñanza, creo que es absolutamente indispensable que el pueblo intervenga en la planificación de la política educativa, así como la creación de cauces de comunicación entre los educadores y la realidad social, de la que la educación es un importante proceso. De esta manera se evitaría también el esterilizador divorcio existente entre el “cuerpo” de educadores y el pueblo. Por lo demás, este derecho a intervenir en el establecimiento de la política educativa pertenece a todos los pueblos de la nación y no sólo a los de aquellas regiones que posean alguna peculiaridad lingüística y cultural, porque todos los pueblos tienen algo especial que debe ser transmitido a los descendientes.

8. Como no podía por menos de suceder en un país con alguna tradición intelectual, como España, la situación de la investigación científica está determinada por la forma de producción. Para esclarecer esta cuestión me parece necesario analizarla brevemente en los siguientes aspectos: 1) la naturaleza de la actividad

investigadora en sus relaciones con la actividad productiva general; 2) los intelectuales y la tradición intelectual en relación con la forma de producción y con la organización social; 3) la concepción errónea que domina a los intelectuales de un país atrasado en cuanto a la actividad investigadora, bien manifiesta en nuestro caso en el pasado y en el presente; y 4) una comprensión positiva de la investigación científica en sus relaciones productivas, sociales y culturales, que ayude a conseguir una concepción clara y objetiva de la misma.

- a. En primer lugar, creo que merece la pena aclarar si la investigación científica es una actividad independiente o una actividad dependiente, condicionada por otras. Pues, del esclarecimiento de esta cuestión resultará delimitada una primera relación de la investigación científica con otras actividades humanas.

Se puede afirmar sin temor que la investigación científica es una actividad dependiente, condicionada por otras, porque los problemas que aborda surgen en el desarrollo de las diversas actividades humanas, fundamentalmente en las productivas. En el cumplimiento de las actividades indispensables para el sostenimiento de la vida los hombres tropiezan con dificultades y fracasos que les obligan a reflexionar sobre ellos, a plantearlos como problemas para encontrarles soluciones que supongan alguna ventaja sobre la forma anterior de cumplir la actividad. Por consiguiente, si se entiende la investigación científica como la búsqueda de soluciones cada vez más ventajosas a los problemas con que se tropiezan los hombres en sus distintas actividades, entonces la investigación científica es una actividad humana que acompaña a la actividad práctica, a toda actividad humana en general.

La actividad investigadora se encuentra incrustada en la misma naturaleza de la actividad humana. Para apreciar esto con claridad basta recordar los rasgos más generales y definitorios de la actividad humana productiva, que es la más característica. Toda actividad humana productiva está enmarcada por un propósito, que determina la selección del conocimiento previamente existente para guiarla. Cuando surge alguna dificultad en el curso de la actividad o se frustra el resultado previsto por el conocimiento previo, el hombre busca la superación de la dificultad o la causa del fracaso, reflexiona, indaga; es decir, revisa y comprueba la coherencia y la verdad del conocimiento previo que le sirvió de guía. En este sentido, el hombre, en su actividad está constantemente corrigiendo el conocimiento acumulado previamente a toda acción, con un doble propósito: lograr conocimiento nuevo y depurar, rectificar y mejorar el que ya existe.

Con esto, disponemos ya de algunos rasgos definitorios de la actividad investigadora. No constituye una actividad independiente, sino que es un subproducto de toda actividad en relación con los propósitos humanos (al menos en "ciertas circunstancias"). Tiene siempre origen en el desajuste entre un esquema, reflejo de la realidad en la conciencia de los hombres, y los procesos de la misma realidad, o principio de verdad. Y su propósito es superar las dificultades y fracasos surgidos en el curso de la actividad

práctica, corregir –depurar– el conocimiento previo y alumbrar conocimiento nuevo, puesto que es provocada por la actividad y sus resultados están destinados de nuevo a ella.

Durante los últimos cien años aproximadamente se ha tendido a reservar la expresión investigación científica para la búsqueda de conocimiento nuevo realizado en laboratorios especializados por personas muy calificadas y con aparatos muy rigurosos de medida, una tendencia a privilegiar un tipo de actividad que no es otra cosa que un resto de aristocratismo. De hecho, se realiza investigación científica en toda verificación o corrección de conocimiento y en *toda* búsqueda de conocimiento nuevo, cualquiera que sea el plano en que se cumpla esa búsqueda. Creo que no se pueda admitir que miles de hombres oscuros trabajando en grandes laboratorios y manejando máquinas costosas y complicadas realizan una labor de investigación científica –esto es, una actividad altamente privilegiada de búsqueda de conocimiento– y que se niegue la condición de investigadores a Adam Smith, a Darwin o al Einstein de los primeros hallazgos por el hecho de no haber trabajado en grandes o pequeños laboratorios ni con complicados aparatos. Aunque no hay que olvidar que la actividad de la investigación científica, que acompaña a toda actividad humana productiva, se complejiza y hace más exacta a medida que se complican y hacen más exactos los instrumentos de producción; hay que tener presente que el laboratorio es una fábrica a pequeña escala.

- b. En los países atrasados con alguna tradición intelectual la forma de producción sigue dominada por la tradición y la rutina porque en ellos la actividad intelectual está totalmente divorciada de la producción. Una situación que se entiende claramente si se piensa que, en las sociedades históricas [esto es, divididas en clases], la producción estuvo siempre a cargo de la clase más baja y envilecida de la sociedad –esclavos, siervos, jornaleros y demás gentes, que vivían en condiciones tales que hacían muy difícil el análisis–. Como ya sabía muy bien Aristóteles<sup>62</sup>, sólo algunos miembros de la clase superior disponían del ocio [léase bienestar y tranquilidad] necesario para descubrir, dominar y usar los instrumentos intelectuales y los medios de expresión escrita. De ahí que, en las sociedades basadas en la forma de producción tradicional, la cultura intelectual fuera una creación de individuos de la clase superior y al servicio exclusivo de ésta; y que, en tales condiciones, los hallazgos intelectuales [científicos] vinieran motivados por los problemas con que se enfrentaba la clase dominante, fundamentalmente relacionados con las técnicas del manejo y dominio de los hombres de la clase sometida.

Constituye una característica de las sociedades basadas en la forma tradicional de producción que, mientras la producción de bienes materiales sigue dominada por la rutina y ajena por completo a la innovación, esta última se presente con frecuencia en las técnicas de la guerra y de la caza, en las formas de dominio ideológico y hasta en el juego y las diversiones.

---

<sup>62</sup> *Metafísica* I.1.981b.

Un rasgo característico que se acentúa, por cierto, en los momentos históricos en que las masas presionan para liberarse del dominio y la explotación de la clase superior; entonces, la mayoría de los intelectuales cierran filas en torno a la defensa de los intereses de clase y ponen a su servicio todos los recursos que les proporciona la tradición intelectual.

En la forma más típica de la organización de la sociedad basada en el modo de producción tradicional —en la sociedad esclavista o en la feudal— la sumisión de las masas explotadas era “natural”, franca, y, para conseguirla, se empleaban la fuerza de las armas y en menor grado la ideología. Pero, en la época contemporánea, cuando, después de las primeras revoluciones burguesas y la revolución industrial, con la difusión consiguiente por todos los pueblos de los ideales de libertad y de emancipación, las masas se han puesto en marcha y hay que emplear los métodos de persuasión. En los países que viven de la revolución industrial puede lograrse y se logra de hecho cierto consenso entre las masas. Pero en los que quedan rezagados y conservan todavía su forma de producción tradicional la situación se agrava, y la clase dominante tiene que valerse de todos sus recursos: la fuerza y la lucha ideológica. Aunque no sólo esto, porque esta última, al ir ya dirigida también a grandes masas [pequeños empresarios, campesinos y obreros] tiene que refinar y utilizar métodos más sutiles para dar a sus argumentos mayor apariencia de verdad. Por dos motivos: porque algunos intelectuales se identifican con las masas y pasan a defenderlas, y porque la persuasión y el dominio ideológico son hoy más económicos. Una situación que obliga a una entrega de los intelectuales a la defensa ideológica de la clase dominante bastante mayor.

En esta lucha, los intelectuales de la clase dominante se divorcian aún más de la actividad productiva y de las masas, y, tanto ellos como la clase a que pertenecen, compensan ese aislamiento estableciendo contactos más íntimos con las clases dominantes de otros países, más adelantados, que ya pasaron antes por tener que enfrentarse con problemas similares. De ahí que esos contactos se conviertan, por la fuerza de los hechos en una imitación y una sumisión serviles de sus formas intelectuales y culturales, y que los intelectuales de los países atrasados se transformen en meros traductores o —en el mejor de los casos— en adaptadores de las creaciones culturales desarrolladas por los intelectuales de los países avanzados.

Con ligeras variantes, esto es lo que ocurrió en España. Después de la derrota de las comunidades el país se hunde cada vez más en un neofeudalismo que alcanza su máxima intensidad a finales del siglo XVII. De esa manera, se rezaga cada vez más y, aun cuando se intenta recuperar algún terreno durante el siglo XVIII, el mar agrario neofeudal acabó anegando y anulando esos intentos. Es la época de la creación de las academias, los colegios de cirugía, las sociedades económicas de amigos del país, etc.: los ministros ilustrados de los reyes borbones quisieron luchar contra el medio agrario secular y sus organizaciones intelectuales, y hasta se esforzaron por crear algunas instituciones dotadas de un nuevo espíritu,

pero las instituciones neofeudales resistieron y frustraron tan honestos intentos<sup>63</sup>.

Conviene aclarar aquí que los centros tradicionales del saber, las universidades –las famosas universidades españolas–, pertenecían totalmente a la Iglesia y estaban enteramente a su servicio. Estaban tan desvinculadas de la vida nacional que en ellas no se enseñaban el derecho español, la historia y la lengua castellana. El intento de los ministros de Carlos III de someter las universidades a la autoridad real fracasó, por lo que éstas continuaron con sus privilegios y exenciones hasta la Guerra de Independencia. Al igual que los colegios mayores, las universidades no eran españolas; pertenecían a una potencia extranjera: a la organización eclesiástica de Roma. El país no tenía instituciones de enseñanza propias; por eso intentó crearlas.

Entre la Guerra de Independencia y la organización de la enseñanza sobre unas bases que casi coinciden con las actuales, en el período que se inicia con las primeras reformas bajo la regencia de Espartero y alcanza hasta la organización de la enseñanza primaria en 1857, apenas puede decirse que hubiera enseñanza organizada; las universidades oscilaban conforme a los vientos políticos, intentando anclarse en el pasado. Tras las reformas de 1845 la universidad quiso orientarse, descubrir su cometido, pero fluctuó entre la influencia de la cultura francesa –el doctrinarismo, sobre todo– y el intento de los ultramontanos de apoderarse nuevamente de ella. La única universidad española verdadera sólo empieza a configurarse en la década de 1860-70 con la aparición de los intelectuales krausistas, introductores de la influencia de la cultura alemana.

La universidad española contemporánea se constituye entre el período revolucionario de 1868-1875 y 1900. Encuentra entonces sus funciones básicas: la enseñanza [la trasmisión de la cultura heredada] y la creación cultural, la investigación científica; dos tareas calcadas de la práctica de la universidad alemana. Se inicia la aparición del espíritu científico con el reconocimiento de la importancia del método y las técnicas y el descubrimiento de la naturaleza. Se empieza a difundir el método experimental –bien evidente en las primeras obras de Cajal, en Ferrán y en otros–, que se desarrolla rápidamente en medicina para extenderse a las

---

<sup>63</sup> Citar un párrafo de la Real Cédula de Carlos III (sobre la reorganización de la Universidad de Sevilla, de 1767, obra de Pablo de Olavide). [«Dos espíritus se han apoderado de nuestras universidades: el uno es el espíritu de partido o escuelas; y el otro el escolástico. (...). Por una desgracia deplorable ha mucho tiempo que nuestra nación se halla dominada por uno y otro espíritu: puede decirse que el de partido es el carácter que la distingue, pues casi no se encuentra en otra alguna, y comprende a la nuestra en toda su extensión sin distinción de clases ni personas. Parece que España es un Cuerpo compuesto de muchos Cuerpos pequeños, destacados y opuestos entre sí, que mutuamente se oprimen, desprecian y hacen continua guerra civil. Cada provincia forma un cuerpo aparte, que sólo se interesa en su propia conservación, aunque sea con perjuicio y desprecio de los demás. Cada comunidad religiosa, cada colegio, cada gremio se separa del resto de la nación, para reconcentrarse en sí mismo. (...). Se extingue el amor de la Patria; no se entra en la idea de la Nación, y cada cual es tan frío e indiferente para el bien de su país como ardiente y determinado por el de su profesión». En Pedro de Urquinaona, *España bajo el poder arbitrario de la Congregación Apostólica*, 3ª edición, Madrid, 1835, pp. 94-109, pp. 96-98. (N. del ed.)].

restantes ciencias con más lentitud por la carencia de industria; e incluso se refleja en las ciencias históricas y sociales con la introducción de un método riguroso en la recogida de datos y su comprobación al elaborarlos y con el uso del testimonio literario correcto, de la bibliografía. A esta época pertenece también el estudio científico del arte, el desarrollo de los estudios jurídicos y la preocupación por el estudio de las costumbres y de la vida popular, todo ello en relación, también, con la iniciativa y la obra de los intelectuales krausistas.

La composición de la clase dominante se traduce claramente en la conducta de los intelectuales. Pues, así como tras la primera guerra civil la clase dominante pasa a estar compuesta por dos grandes estratos –los absolutistas (los enmascarados y los procedentes del carlismo) y la burguesía comerciante y profesional–, también se advierten dos grupos de intelectuales: los ultramontanos, que se nutren con los absolutistas franceses [Bonald, de Maistre, etc.], y los liberales, influidos por la cultura francesa –los doctrinarios, en especial– y por los introductores de la influencia cultural de Alemania. Por lo demás, en determinados momentos la lucha entre esos dos grupos adquirió una gran violencia, hasta culminar con la aparición de los defensores del austracismo [neofeudalismo], Menéndez Pelayo, Gumersindo Laverde y demás.

Ahora bien, aunque se combatían, esos dos grupos de intelectuales no dejaban por ello de pertenecer unos y otros a la clase dominante; de hecho, estrechaban sus relaciones cuando veían amenazado el dominio de la clase dominante, que, por su parte, se unifica tras la cancelación del período revolucionario. Su condición de clase apartaba a los intelectuales del pueblo y de la vida productiva, perdiendo así todo contacto con la realidad nacional y, por tanto, con los problemas del país, con una entrega cada vez mayor a la influencia de las culturas de los países más adelantados. Especialmente en el caso de los científicos, que vivían también pendientes de lo que se descubría y se escribía fuera, puesto que la falta de problemas, dado nuestro atraso, les obligaba a nutrir su actividad con problemas de los países más desarrollados. Se ahí que quedaran en meras “plantas de estufa”, sin influencia real en el país.

Con todo, aunque vinculados a los problemas de los países de cuyas publicaciones se nutrían, los científicos españoles iniciaron la orientación investigadora de nuestra universidad y cooperaron eficazmente en la lucha contra la universidad vanilocuente del siglo XIX y los intentos de los ultramontanos de apoderarse de ella. Hasta tal punto que es verdaderamente elocuente que, en condiciones tan desfavorables, se dieran hombres de categoría universal, como Ramón y Cajal, Blas Cabrera, Enrique Moles, del Río Ortega, Tello y otros, que elevaron los centros de investigación recién creados y la universidad es una altura nunca alcanzada, antes ni después. Un magnífico desarrollo que, tras alcanzar su mayor esplendor entre 1900 y 1936, fue tronchado por la guerra civil.

En pocos países europeos –si es que cabe citar alguno– ejercieron los intelectuales menos influencia que en España durante el último siglo. La

fracción ultra de la clase dominante los aborrecía y los consideraba peligrosos para el bienestar del país, y la fracción liberal, que simulaba escucharlos, no les hacía caso porque desconfiaba de ellos. Los intelectuales españoles sólo hallaron algún auditorio en la clase media y en la pequeña burguesía: porque sobre la clase obrera y campesina – donde pueden distinguirse tres grandes grupos: libertarios, socialistas e indiferentes sumidos en el analfabetismo– no ejercían ninguna influencia.

En estas condiciones, es comprensible que los intelectuales se hallaran solos frente a los ataques de los ultramontanos, que veían en ellos a la anti-España; esto es, el factor de disolución del “orden social”. Era natural. Mientras la tradición intelectual española contemporánea se había constituido al margen de los ideales neofeudales, la idea de España era para los ultramontanos la del neofeudalismo, almibarada y retocada con materiales recogidos de los contrarrevolucionarios franceses de Maistre, Bonald, Montalambert y otros. Es más, bajo los ataques de los ultramontanos, la mayoría de los intelectuales empezaron a sentir –pudiera decirse que por patriotismo– la fascinación de los ideales y de la tradición neofeudales, pues, como llega a decir a Santiago Valenti Camp, a propósito de Pedro Dorado Montero,

«puede afirmarse sin temor a ser desmentido que, conociendo como pocos la estructura y vida de nuestro pueblo, era el único escritor de altos vuelos que se manumitió del espíritu tradicionalista que más o menos vagamente influye en casi todos los intelectuales españoles»<sup>64</sup>.

De hecho, la exaltación de la idea neofeudal de España se fue intensificando hasta alcanzar altos niveles durante la República, aunque la apoteosis total tuvo lugar entre 1939 y 1945.

Considerado así el desarrollo intelectual de nuestro país, es natural que los vencedores del 39 intentaran enregimentar y encauzar por todos los medios el desarrollo de la vida intelectual, que tantos sinsabores les había ocasionado en el pasado. De hecho, controlar y dominar la vida intelectual del país fueron los motivos iniciales que determinaron la creación del Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Aunque en la ley de 1939 y en los discursos anuales del Ministro de Educación se aducen otros motivos derivados de la ideología neofeudal de los intelectuales ultra, florecida al calor del ambiente creado por el capitalismo europeo, que, asustado por el ascenso del proletariado, se entregaba por entonces al nazismo y al fascismo como únicas tablas de salvación, en tanto que aquí los intelectuales profetizaban el advenimiento de una nueva Edad Media.

La creación y el desarrollo del Consejo Superior de Investigaciones Científicas estuvieron presididos por la concepción del mundo neofeudal de los intelectuales ultras: fomentar el desarrollo armónico del árbol de la ciencia [¡del árbol luliano!]; transformar la ciencia en un saber de salvación, en una actividad catártica; desterrar de una vez y para siempre del dominio del saber las “herejías científicas” [el enciclopedismo, el materialismo, el

---

<sup>64</sup> S. Valenti Camp, *Ideólogos, teorizantes y videntes*, Minerva, Barcelona, 1922, p. 103.

positivismo, el evolucionismo, etc.]; promover el desarrollo de las ciencias sagradas y del hombre, tan abandonadas hasta entonces; estimular y forzar el estudio y desarrollo de la “ciencia española”; e imponer a la ciencia los principios del movimiento. Estos fueron los principales motivos confesados. Pero hubo también otros bastante evidentes: la creación de unas cuantas sinecuras para premiar la fidelidad y los servicios de los científicos ultras “perseguidos por el odio de las sectas”; buscar el modo de poder publicar una serie de libros, folletos y revistas que, en otras condiciones, jamás habrían encontrado un editor; y, sobre todo, arrancar la actividad investigadora de la Universidad para encerrarla en el fanal de los grandes y majestuosos edificios del Consejo a fin de dejarla libre para su función genuina: formar las “minorías rectoras e inasequibles al desaliento”<sup>65</sup>.

Una institución no debe enjuiciarse por las declaraciones de sus fundadores y dirigentes, sino por sus hechos, por su labor. De modo que el Consejo Superior debe juzgarse por su aportación a la ciencia española, a la ciencia en general; esto es, por el valor y significado de sus publicaciones originales, por los científicos formados en él [¿?], por las patentes registradas, por los grandes problemas de la producción nacional resueltos, por la dignificación que haya conseguido para los científicos, por el entusiasmo hacia la labor de investigación que haya logrado inspirar en los jóvenes, etcétera. Pues bien, son bien pocos los logros a inscribir en su haber<sup>66</sup>.

El hecho es que el Consejo Superior permaneció hasta los últimos años de la década de 50 al 60 preso en el espléndido aislamiento de su concepción del mundo neofeudal, al margen del país y de sus problemas y de la ciencia universal. A partir de 1952, en que se inicia el despertar industrial del país, empieza a notarse un ligero viraje en la su orientación, al menos en algunos de sus Patronatos, aunque no para engarzar con la realidad nacional sino deslumbrado –como todo la “burguesía” española– por los espectaculares progresos de la industria, basada en la ciencia americana y europea occidental.

Tras el aldabonazo que supuso el *sputnik* soviético y cuando en el interior de España las masas populares comenzaban a moverse, la “burguesía” española comenzó a dar muestras de inquietud y a buscar apoyo en el capitalismo europeo y americano. Se acelera la compra de patentes y asistencia técnica, y empieza la púdica “asociación” de empresas españolas con los grandes monopolios extranjeros; una situación que adquiere una velocidad vertiginosa hasta llegar a un momento en que toda la industria española trabaja “bajo licencia” y toda empresa que se precie ha buscado previamente la sombra de algún “asociado” extranjero [en algunos casos

---

<sup>65</sup> Véanse a este respecto las conclusiones del Congreso de Catedráticos de Medicina de Sevilla, en 1964.

<sup>66</sup> Resulta desoladora la lectura de juicios sobre el Consejo Superior como los de J. M. Kindelán en *Economía Financiera* (nº 9, 1966) y el profesor Gallego en *Archivos de la Facultad de Medicina de Madrid* (diciembre de 1964). [Véase, para más detalle, *Escritos de Sociología del Sistema Educativo Español*, de Eloy Terrón, Biblioteca virtual Eloy Terrón, 2011, pp. 150-151 (N. de ed.).]

hasta se inventa el concesionario!] Los empresarios españoles caen en una admiración ilimitada ante los éxitos de sus colegas del mundo occidental; admiran su capacidad de organización industrial y comercial, su facilidad para promover innovaciones, la desenvoltura con que aceptan el riesgo, su capacidad de previsión, etc., y sienten la necesidad de impulsar sus métodos, tan eficaces.

La burguesía intelectual del Consejo quiso también ponerse al día, repudiando la autarquía y la suficiencia neofeudal de otros tiempos: comenzó a crear organismos imitados de fuera, a comprar aparatos costosísimos, a adquirir libros y revistas, a enviar científicos a aprender los infalibles sortilegios científicos a los grandes centros de investigación del mundo occidental; y se empezó a investigar. Los aparatos, la formación y los libros y revistas eran demasiado complejos y avanzados para permitir a sus científicos detectar los problemas nacionales y resolverlos, pero les colocaban a la altura de sus colegas del mundo occidental. Lo que era bien importante, puesto que les permitía publicar algún que otro trabajito en esas revistas tan prestigiosas en las que creían sorprender la clave mágica de la ciencia. Los artículos se traducían al inglés –en otros tiempos se hacía al alemán–, e incluso se publicaron [y se publican] revistas completamente en inglés, en un laudable empeño por facilitar su comprensión a los científicos norteamericanos y por despertar su atención para conseguir algún contrato, para el propio Patronato, para ir el autor a trabajar a algunas de esas maravillosas instituciones en las que se paga tan bien y en dólares.

Nuestro Consejo ha llegado a alcanzar tal altura científica que, hoy, los mejores Patronatos están agobiados por los contratos de organismos estatales y privados de los Estados Unidos; y ha conseguido tal perfeccionamiento que se ha evadido de la telúrica fuerza de atracción del país y vive ajeno a él en un mundo sideral. Aunque no se puede negar que desde hace algunos años está haciendo una labor seria en la formación de investigadores, si bien las universidades alegan que, con sus presupuestos, harían mucho más y mejor.

En cuanto a la situación de la investigación en España, es necesario aclarar que la poca que se ha hecho fue pagada por el Estado. Esto es muy importante, puesto que significa que los empresarios no han descubierto aún el valor de la investigación científica, lo que, por otra parte, dice mucho –muchísimo– del estado de la industria y la agricultura españolas. El desprecio de los empresarios españoles hacia la investigación también indica que desconocen la lucha competitiva y que hasta ahora han vivido en un sistema de mercado cerrado, reservado; de ahí que descuiden por completo la calidad de sus productos, la mejora de los procesos de fabricación, etc. Es más, el desentendimiento de los empresarios respecto de la investigación científica es la verdadera causa de la evasión de la investigación oficial de las condiciones reales, concretas; sólo cuando los empresarios necesiten y exijan la investigación, y la paguen, iniciará ésta su desarrollo en España.

- c. La concepción de la investigación que domina en España es errónea y acusa los mismos defectos que en todos los países atrasados. Pues, al desentenderse los científicos de la vida de las masas productoras y de los procesos productivos, pasan a depender de las publicaciones de los países industrializados y a vivir como propios los problemas de éstos; y, por este camino, llegan a creer que sólo se puede investigar sobre problemas extraordinariamente concretos, sobre aspectos muy limitados, y con grandes y costosos aparatos

Esta concepción es grave para el desarrollo intelectual de los países atrasados, pues una investigación enormemente especializada sólo es posible en los países industrializados. La razón es sencilla: en éstos, cuando un investigador tiene que hacer, por ejemplo, una valoración, recurre a un colega suyo que domine la técnica correspondiente y no paraliza su trabajo; pero, en un país atrasado, lo más seguro es que tenga que detenerlo durante meses para aprender la técnica, ponerla a punto y hacer la valoración; sin olvidar que –sobre todo en biología, medicina, farmacología, etc.–, una investigación sencilla requiere frecuentemente numerosas valoraciones por medio de técnicas muy variadas y refinadas.

Los investigadores de los países atrasados ignoran que el elevado grado de especialización de los países adelantados se apoya en una organización tupida y compleja de la que el suyo carece, por lo que tienen que compensar esa grave deficiencia si quieren hacer labor de investigación. Aunque, para no embarcarse por falsas rutas que no los conducirán a nada [a no ser que se trate de aspirar a un contrato bien pagado], deben saber algo más. Pues, aunque están pendientes de las publicaciones de los países adelantados, ignoran que la investigación que se realiza en ellos no está casi nunca determinada por motivos científicos ni por necesidades genuinas de la producción, sino por la lucha competitiva de los grandes monopolios o por la pugna de los grandes países por la supremacía.

También tendrían que saber que la investigación científica tiene dos funciones fundamentales: resolver los problemas que surjan en la actividad productiva, cuya complejidad dependerá de la de su nivel tecnológico, y ensanchar los dominios del conocimiento, algo que puede hacerse cualquiera que sea el nivel de la tecnología.

Sin reflexión sobre la actividad práctica, por simple que ésta sea, no hay elaboración de conocimiento, no hay científico. La verdadera creación científica consiste en transmutar las observaciones y datos de la realidad en conceptos organizados, en proposiciones, en juicios. Lo que hay en los libros o lo que explica un profesor es ciencia “ya hecha”, pero alumbrar conocimiento nuevo, aunque sea de algo ya conocido, es algo distinto y siempre necesario. Aparte de que tampoco hay que olvidar que los descubrimientos no están ahí, al alcance de la mano, y que se aprende a investigar practicando la investigación.

- d. Dada la importancia que la investigación científica está adquiriendo en los países industrializados, lo que se impone es una comprensión desmitificada

y realista de la actividad investigadora y de sus relaciones dentro del entramado general de la cultura. Hay que desmitificar la investigación científica para quitarle esa atmósfera de magia que la rodea y que la hace aparecer como propia de iniciados, de elegidos, de personas tocadas por una especie de magia; para las masas de hoy, un investigador es un hombre excepcional que pertenece a una aristocracia del espíritu. Es necesario reducir al “investigador” y la “investigación” a su importancia real. Esto es básico para la etapa que se avecina para la humanidad, pues las nuevas condiciones de vida –la nueva forma de actividad productiva y de actividad humana en general– exigirán un extraordinario esfuerzo de racionalización y, por consiguiente, también, el esfuerzo investigador, no ya de unos pocos hombres selectos, sino de millones de hombres rindiendo al máximo en su actividad creadora.

Hay que llevar a las masas la idea de que la investigación científica es la forma de actividad típica del hombre; que lo que le constituye como tal es el ejercicio del pensamiento, la transmutación de los datos y procesos de la realidad –cualquiera que ésta sea– en conceptos, relaciones y proposiciones verbales. Todo hombre, sea cual sea su actividad con tal de que sea socialmente significativa, puede contribuir al progreso del pensamiento, resolver problemas, verificar conocimiento hecho, recoger datos nuevos, etc. Además, los dominios favoritos de la investigación actual no son especialmente científicos, pues, en la mayoría de los casos, las motivaciones de las grandes tareas investigadoras son poco o nada científicas; es más, son quizás más bien irracionales. Hay que llegar al convencimiento de que la tan investigación es el estudio de nuestra flora o la selección de razas de animales domésticos como las investigaciones atómicas, electrónicas o balísticas, tan en candelera hoy.

Por último, habría que señalar los diferentes aspectos de la investigación científica que afectan de manera desigual a la vida humana: el económico, tecnológico e industrial es muy importante, pues la liberación de los hombres de las necesidades primarias es fundamental para edificar una vida digna y libre; pero el intelectual, el educativo, el planificador y el cultural creador no lo son menos.

El aspecto intelectual es una condición de la corrección y el progreso del conocimiento en orden a que sirva de guía a la actividad humana con más eficacia. El aspecto educativo permite formar nuevos investigadores, tarea que cada día se va haciendo más difícil por el poco esfuerzo dedicado a elaborar el pensamiento acumulado para hacerlo más fácilmente accesible y con la máxima economía de tiempo y esfuerzo, y por la poca atención que se ha prestado a la formación de investigadores, todavía dominada por el más craso empirismo. El aspecto planificador facilita la construcción de una vida racional, protegida contra los azares de la guerra, de las crisis y demás, mediante el conocimiento de los recursos humanos, de los naturales y de las exigencias de la organización. Y, en fin, al aspecto cultural creador, teniendo en cuenta que la actividad creadora es la más genuina del hombre, debe concedérsele el mayor valor y el mayor prestigio, convirtiéndolo en

polo de atracción de los jóvenes para que se desarrolle su capacidad creadora y para que el mayor número de hombres contribuyan a la labor investigadora en todos los dominios de la realidad.

9. Todas las dificultades de financiación que vienen padeciendo nuestra enseñanza y nuestra investigación se deben a que están todavía al margen de la producción, que se desarrolla y marcha sin necesidad de ellas; y tampoco se ha visto el valor económico del nivel de formación de los obreros ni el valor comercial de la innovación que toda investigación implica. De ahí que la enseñanza y la investigación sean consideradas gastos improductivos por nuestros dirigentes políticos y empresariales. Desconocen que son una inversión altamente rentable: la inversión que condiciona toda otra inversión. Pues, aunque nuestros empresarios, en concreto, tienen muy claro que una patente es una condición de inversión, no saben que una patente es la materialización de enseñanza e investigación, como resultado de inversiones previas.

En tanto no se vea con claridad la alta rentabilidad de las inversiones en este sector, en nuestro país se seguirá hablando de que los proyectos de reforma de la enseñanza y de investigación son costosos. Pese a ello, la etapa de desarrollo en que se encuentra nuestra industria y nuestra agricultura hará ver muy pronto a nuestros políticos, dirigentes científicos y empresarios la importancia determinante de las inversiones en educación e investigación y la necesidad de aumentarlas para facilitar el desarrollo y la rentabilidad de la industria, la agricultura y los servicios.

En un régimen capitalista toda inversión se mide por su rentabilidad y hasta que el producto se realiza en el mercado no hay verdadera rentabilidad; de modo que la rentabilidad de la enseñanza y la investigación se realiza igualmente mediante su comercialización. Pero, una vez que la enseñanza y la investigación manifiesten también aquí su capacidad de influencia sobre los demás aspectos de la producción y ¡del consumo! (también afectado por ellas), se creará un clima más favorable al aumento del gasto público en este sector.

### **3. Por una enseñanza general, gratuita y universal<sup>67</sup>**

1. En una sociedad industrial –la nuestra se halla en su primera fase– la educación gratuita es absolutamente indispensable y tendría que durar como mínimo hasta los 18 años. Esta educación debiera abarcar la preescolar, la General Básica Pretecnológica y la Formación Profesional Especializada y el Bachillerato. No sólo el Estado; el nivel de producción nacional se halla en condiciones de financiar esta educación, que, bien cumplida, ayudaría a mejorar la producción futura.
2. Ningún sector aislado es responsable de los bajos gastos per cápita en educación. Son muchos los factores que, en los países en vías de desarrollo, confluyen y retrasan la elevación del nivel de educación. En nuestro país los más afectados por la educación gratuita y obligatoria serían los siguientes: ante todo, muchos padres con bajos salarios que necesitan la aportación de los hijos lo antes posible, porque, además, en estas familias es donde se da el mayor número de hijos; en segundo lugar, numerosas empresas semiartesanales, atrasadas y marginales, así como otras muchas de servicios, que son las que se benefician de la mano de obra barata proporcionada por los muchachos de 14 años y menores de esta edad, a quienes pagan sueldos de aprendices mientras desempeñan tareas de adultos; y, por último, las empresas con utillaje atrasado y las explotaciones campesinas que utilizan mano de obra no cualificada, que se verían también afectadas. Por el contrario, esta medida favorecería a las empresas grandes y a las empresas modernas, con tecnología avanzada, que dispondrían de mano de obra entrenada.
3. No. Creo que, salvo que el Estado subvencione los puestos escolares. la población a quien va destinada la enseñanza gratuita no interesará como clientela a las órdenes religiosas; y tampoco lesiona los intereses de la clase dominante: al contrario, proporcionaría a sus empresas mano de obra calificada y numerosa. No obstante, es posible que algún estrato social retardatario y marginal, pero con suficiente influencia en el Estado, vea todavía algún peligro en la elevación masiva del nivel educativo.
4. Indudablemente. Claro que sería eficaz la implantación de la enseñanza gratuita hasta los 18 años, cumpliendo así el espíritu y la letra de nuestra Ley General de Educación, sin acabar con la enseñanza privada. Lo que una mayoría de educadores y otras fuerzas progresivas de nuestro país piden hoy es que el Estado cree y financie puestos escolares gratuitos en sus centros para toda la población en edad escolar. Esto no exige la eliminación de la enseñanza privada, que puede acoger a las familias que puedan soportar el coste cada vez más elevado de la educación. La enseñanza privada no debe tener otros límites que la inspección y vigilancia del Estado para que no rebaje su calidad.

---

<sup>67</sup> Mecano-escrito, sin título ni fecha, en respuesta a un cuestionario (no localizado) sobre el tema. Véanse también las notas 5.a y 5.b. de esta segunda sección: «Enseñanza universal y gratuita, humanística y profesional» y «Por una educación humanística, científica y racional.» [N. del ed.].

5. Efectivamente, parece que después de la Guerra Civil y hasta los años 60, el Régimen quiso favorecer la enseñanza religiosa y abandonó la creación de la infraestructura educativa que exigían el aumento de la población escolar y la evolución de la demanda de trabajo bajo la presión del desarrollo económico. En estas condiciones se retrasó la creación de nuevos centros y la formación del profesorado. Este es el mayor obstáculo para la implantación de la enseñanza general y gratuita. Aunque viene a agravar la situación el compromiso del Régimen de subvencionar puestos en la enseñanza privada por el importe de más de 10.000 millones de pesetas, sólo para este año. Soluciones, sí que las hay. Baste recordar que la rentabilidad generada por la elevación del nivel educativo es lenta y tardía, y, aunque no soy experto en finanzas, se me ocurre pensar que aquí sí estaría justificado un empréstito a reembolsar por las generaciones futuras, beneficiarias del aumento de rentabilidad.

## 4. La crisis de nuestra educación y las tareas de nuestros Colegios<sup>68</sup>

Una grave y profunda crisis pesa sobre nuestro sistema educativo. Todos los aspectos de nuestra educación están afectados por ella. Porque no se trata del deterioro de un sector. No; el deterioro ha alcanzado el núcleo de nuestra educación. El más simple análisis muestra que el daño afecta: 1) a los mismos objetivos superiores de la educación: no hay conciencia del tipo de hombre que se quiere formar; 2) a la formación moral y humanista de nuestra juventud; 3) a la mera transmisión de conocimientos para formar profesionales y personas con la cultura intelectual indispensable para vivir en una sociedad democrática industrial; y 4) a la quiebra total de la disciplina infantil y juvenil, acelerada e intensificada por la permisividad general y por la adopción de modas pedagógicas marginales en los países más adelantados.

La crisis que padecemos es aún más grave porque las autoridades –quienes deben tomar decisiones– tienen interés en no admitir que exista ningún tipo de crisis. Nuestro sistema educativo [lo de “sistema” es un decir] se compone de tres sectores poco coherentes entre sí: el Ministerio de Educación y su enorme aparato rigurosamente burocrático, jerarquizado y centralizado; las organizaciones religiosas [congregaciones y órdenes], integradas por sus intereses y, en parte, por su afán proselitista religioso, ideológico y político; y un sector nada despreciable de empresas privadas, que hoy acogen probablemente a los hijos de la clase superior de nuestra sociedad, condicionados por el servicio y los beneficios a obtener.

No hace falta reflexionar mucho para constatar la resistencia de estos tres sectores a reconocer que nuestra educación se encuentra en crisis. Hay razones más que evidentes que demuestran la inaceptabilidad de la crisis y la afirmación de los éxitos en, por lo menos, los dos primeros sectores, el oficial y el “congregacional”; y en esto radica el peligro, porque, al rechazar la existencia de la crisis, se impide el análisis de las causas que la generan y la toma de medidas para superarla. En realidad, ocurre todo lo contrario: se alardea de los éxitos conseguidos, con lo que se acallan las críticas y se empeora aún más la situación.

De ahí que, a la vista de lo que está sucediendo en razón de la actuación de las diferentes clases sociales como consecuencia de la educación recibida, urja abrir un debate sobre los resultados reales de nuestra educación, que nos revelaría con toda contundencia los efectos de las dos principales orientaciones educativas dominantes en nuestro país. El análisis de la preocupación por la crisis que afecta a nuestra educación por parte de los dos sectores dominantes –el aparato estatal y el consorcio de organizaciones religiosas– nos permitiría saber qué esperanzas pueden quedar de que se corrijan los graves defectos de nuestro sistema de enseñanza.

### ***a. El sector estatal de la enseñanza y la crisis***

La filosofía dominante en el régimen del General Franco respecto de la educación consistía en afirmar el carácter *subsidiario* del Estado en materia educativa. Consecuentemente con el carácter pragmático de la política de ese largo período, tal

---

<sup>68</sup> Mecano-escrito, fechado en junio de 1979. [N. del ed.].

afirmación es desmentida rotundamente por los hechos: las cifras de alumnos libres fueron muy elevadas entre 1939 y 1971, aparte de crecientes, lo que revela ya de por sí que con el papel *subsidiario* del Estado se ocultaba el abandono de las obligaciones públicas en las tareas educativas para que pudiera expandirse la enseñanza de las organizaciones religiosas. De hecho, la congelación de la creación de centros y el cierre de los escalafones del profesorado dejaron vía libre al rápido aumento de la enseñanza de las órdenes religiosas y de la enseñanza privada [las famosas academias de piso y los “pases” no menos famosos].

Para los distintos ministros de educación del régimen de Franco la enseñanza española alcanzó la mayor altura y esplendor en la etapa que va desde el final de la guerra civil hasta la primera mitad de la década de los años 60: las nuevas generaciones eran educadas en los valores permanentes de la religión y la patria y en el espíritu y los principios del movimiento; se había desterrado para siempre la nefasta educación liberal y heterodoxa para retornar a la formación del hombre integral, anterior a la división del hombre cristiano introducida por Lutero. Naturalmente, la euforia y el triunfalismo de los equipos ministeriales venían respaldados por la prensa y por la gran caja de resonancia de los beneficiarios de la política educativa: las órdenes religiosas, que vieron acrecentarse su poder después del final de la guerra civil.

Por lo demás, tanto las órdenes religiosas como la jerarquía eclesiástica pusieron todo su empeño en colonizar los puestos clave del casón de Alcalá 34 para impedir que pudieran darse disposiciones legales contrarias a sus intereses y para contener, quebrantar y someter desde allí a quien consideraban el peor enemigo de la enseñanza de los religiosos: el profesorado de instituto. De hecho, éste ofreció una seria resistencia a la expansión avasalladora de las órdenes religiosas en la enseñanza, bien por su espíritu de cuerpo o porque vieran sus propios intereses amenazados. Y, si a esto se añade la orientación izquierdista de un número importante de miembros del magisterio antes de la guerra civil, podrían constatarse las graves razones que contribuyeron a reforzar el carácter burocrático, jerárquico y centralista de nuestro sistema oficial de enseñanza. Se endurecieron las líneas jerárquicas del poder, que culminaron con la creación de los Delegados Provinciales del Ministerio de Educación. Se acrecentó la autoridad de los directores de los Institutos y de los grupos escolares, despojando a los claustros de toda capacidad de decisión. Y se escogió para directores a personas de probada confianza y lealtad a la Iglesia y al Movimiento, hasta conseguir que los profesores de instituto y los maestros sintieran verdadero temor ante cualquier informe negativo de los directores, ya que todo ascenso y mejora dependía de ellos.

Las consecuencias de esta política para la enseñanza son fáciles de deducir y lo serían aún más si se añadiera la comparación con la manera de impartir la docencia en los centros no estatales. No sólo se eliminó toda capacidad de crítica y de resistencia. También se redujo al mínimo la iniciativa del profesorado oficial, que se dejó llevar por la rutina para no crearse problemas y dedicó todos sus esfuerzos a sobrevivir con el agobio de las difíciles condiciones de vida de la postguerra. Abandonó los ideales altruistas que pudieran quedarle respecto a su “elevada” profesión y, ante la pugna abierta por los intereses materiales y el ascenso apabullante de los hombres de negocios de los años 40 y 50, fue quedando marginado al verse relegado a la oscura

vida de un funcionario que no querrá ni recordar los días de su pasado prestigio. De ahí que, bien domesticado y enmarcado por la jerarquía, la burocracia y la hostilidad de las órdenes religiosas, no se haya sentido (ni se sienta hoy) capaz de reaccionar ante la crisis actual de la educación.

Por otra parte, tampoco hay que olvidar la política de “parcheo” practicada por los últimos gobiernos franquistas ante el grave problema de la selección del profesorado en razón de la expansión educativa de la segunda mitad de los años 60 –a la que se quiso hacerse frente con la Ley de Educación– y los 70; política que dio lugar a que más del 75 por ciento del profesorado ejerciera como interino tras haber sido seleccionado sin norma alguna. Bien recientes están sus protestas, que han hecho célebres en la prensa española las siglas PNN<sup>69</sup>.

Ahora bien, amparado en la fuerza del número, este profesorado sólo tuvo ante sí un único objetivo: conseguir la estabilidad, alcanzar la feliz condición de funcionario. Aunque sus problemas eran un aspecto o síntoma más de la crisis, quienes lo sufrían no podían constatarla por el agobio de problemas más perentorios. Con todo, habría que analizar si hoy se dan las condiciones apropiadas para que el profesorado oficial adquiera conciencia de su papel e inicie la crítica y sienta la necesidad de luchar por su prestigio, destrozado por la política educativa de la dictadura. Porque, quizás ahora, una vez instalado en la tranquilidad del funcionariado, ese profesorado joven empiece a tomar conciencia del deterioro del que forma parte como víctima, se plantee la necesidad de analizar la lamentable situación de nuestra educación, y busque la forma de ponerle remedio.

### ***b. El sector religioso de la enseñanza y la crisis***<sup>70</sup>

La afirmación de que las organizaciones religiosas dedicadas a la enseñanza son las responsables –tal vez, indirectas– de la crisis de nuestra educación puede parecer exagerada. Pero los hechos y su lógica no dejan otra escapatoria.

No cabe duda –al menos para mí– de que tal responsabilidad deriva necesariamente del papel que la jerarquía de la Iglesia Católica ha cumplido al lado de la clase dominante en nuestro país a lo largo de la historia y, más concretamente, durante los últimos 100 años. Es un hecho fácil de comprobar que la jerarquía eclesiástica católica ha sido el estamento intelectual –el portavoz ideológico– de la clase dirigente de nuestra nación, y, por tanto, la responsable de la educación de sus hijos a la vez que la difusora entre el pueblo de la ideología de la clase detentadora del Poder. Algo que ocurrió, por cierto, en todos los países de la Europa Occidental, hasta que las revoluciones modernas debilitaron su poder con los cambios en sus clases dominantes.

En nuestro país, la Iglesia Católica y en especial sus organizaciones más activas, las órdenes religiosas, reforzaron su papel de ideólogo y educador de la clase dirigente y, por tanto, su influencia sobre ésta; influencia que fue en ascenso hasta alcanzar su apogeo después de la guerra civil. Señalar esto no es nada nuevo: durante los años de la Segunda República Española la Iglesia y, sobre todo, las órdenes religiosas se convirtieron en el núcleo central de la ideología antiliberal, antidemocrática y anti-

---

<sup>69</sup> Profesores No Numerarios. [N. del ed.].

<sup>70</sup> Véase también la nota 5. c. de esta segunda sección, con este mismo título. [N. del ed.].

progresiva, y asumieron la función orientadora e integradora de las fuerzas reaccionarias de distintos matices que iban a levantarse contra la República.

Las organizaciones católicas y la jerarquía eclesiástica jugaron un papel determinante en la preparación de la guerra civil y en su justificación intelectual con consignas ideológicas para movilizar a las masas campesinas, abonar el baño de sangre (que se preparaba) ante las clases medias más reticentes e incluso convertir la guerra en *cruzada*. De hecho, la clase dominante hizo la guerra en nombre de valores y principios ante todo católicos y, sólo secundariamente, “patrióticos” o “nacionalistas”.

Los escritores más caracterizadamente católicos fueron quienes más exaltaron los valores y principios de marcada tradición católico-feudal, hasta el extremo de convencerse de que se hallaban en los umbrales de una nueva Edad Media para reiniciar y restaurar la tradición cristiana anterior a Lutero. Como el fin victorioso de las fuerzas nacional-católicas en la guerra civil coincidió con el auge (aparentemente irresistible) del fascismo en Europa y el ocaso (igualmente aparente) del liberalismo y la democracia ¿qué tiene de extraño que, en un país tan atrasado como el nuestro, los ganadores de una guerra tan destructora del enemigo creyesen que las puertas del milenio se habían abierto para ellos? Se podrían aducir centenares de declaraciones de los intelectuales más brillantes para corroborarlo; de hecho, fueron la tónica dominante en los periódicos y revistas y los libros de los dos o tres primeros lustros de nuestra posguerra civil.

En los primeros años después de la victoria de los golpistas en 1939 hubo tal convergencia de razones para creer en el triunfo definitivo de los ideales nacional-católicos que parece justificada la aceptación gozosa por las organizaciones religiosas del encargo que les hizo la clase dominante de educar a los niños y jóvenes, para que nunca más retornaran los viejos demonios del liberalismo, la democracia, la masonería, el comunismo, etc.<sup>71</sup>.

Hay demostraciones fehacientes de que las congregaciones religiosas se entregaron con entusiasmo y santo celo a educar a las nuevas generaciones de dirigentes en los queridos y venerados ideales por los que tantos hombres habían muerto abnegadamente. Prácticamente todas las órdenes religiosas se entregaron a la tarea de formar a los niños y muchachos en el santo temor de Dios, en el desprecio del mundo y de sus vanidades y en la aceptación ciega del perfeccionamiento apostólico y militante para ganar la gloria y almas para el cielo.

Aquí radica la grave y tremenda contradicción que constituye aún la raíz fundamental de nuestra crisis educativa, pues, mientras las organizaciones religiosas educaban a los jóvenes en los ideales, valores y principios del nacional-catolicismo, la victoria de las fuerzas nacionalistas en la guerra civil ponía las bases del desarrollo irresistible del capitalismo, bien manifiesto, por cierto, en la fiebre de negocios que se desató en los años inmediatos a la victoria<sup>72</sup>.

---

<sup>71</sup> Véase la Ley Reguladora de los estudios del Bachillerato del 20 de septiembre de 1938 (*BOE* del 23). [*N. del ed.*].

<sup>72</sup> «Pero llegó el año 1940 y una fiebre industrial invadió a toda España: la era de los sustitutivos había comenzado, propagándose con increíble rapidez, y, como es natural, la química fue también campo escogido para sembrar en él la rápida semilla de la improvisación. “Todo lo que falta puede fabricarse”, decían los optimistas; y así surgieron fabriquetas de todo: disolventes orgánicos, plásticos, alcoholes, pigmentos, productos intermedios, etc., etc., y muchas de estas fabricaciones, dadas las especiales

Toda España era entonces un inmenso y fabuloso mercado negro, mientras las organizaciones religiosas convertían al país en tierra de misiones, con llamadas insistentes al arrepentimiento y a desagruar el enojo del Señor, llenando los pueblos y ciudades de actos en los cementerios, predicaciones de los novísimos en las iglesias y las plazas y “rosarios de la aurora” en las calles; y esto, al mismo tiempo que se oprimía el corazón de los niños y muchachos con las penas del infierno y se exaltaba la “ira de Dios”. La España misional contrastaba así, radicalmente, con el *estraperlo* a todos los niveles: desde el que vendía una barra de pan al que vendía un tren de aceite. ¿Cabe una contradicción más flagrante?

¿Cómo influyó la situación social sobre la educación de los jóvenes?<sup>73</sup> ¿Cómo contribuyó a condicionar el objetivo determinante de la educación?

Parece lógico que las órdenes religiosas llegasen con retraso a tomar conciencia de la situación social en los años del racionamiento y del *estraperlo*. O, quizás, ¿toda la parafernalia de rosarios de la aurora, ejercicios espirituales, actos en los cementerios, etc., constituía sus instrumentos de lucha contra un estado de cosas tan degradado? Antes bien, parece más probable que a las organizaciones religiosas no les fuera fácil darse cuenta de la marcha de los hechos por una serie de posibles causas: la firmeza y seguridad con que el Caudillo gobernaba; las constantes y reiteradas declaraciones de adhesión a la Iglesia<sup>74</sup>; las sucesivas concesiones a esas mismas organizaciones religiosas en materia educativa (legislación, subvenciones, etc.); y, en fin, un desarrollo industrial que originaría profundos cambios en las masas, entre los cuales no sería el menos notable la desaparición paulatina del anticlericalismo extremista, bien evidente por el contrario en la guerra civil.

Todos estos factores pudieron haber desorientado a las organizaciones religiosas y haberlas hecho pensar en la perennidad de su poder, lo que les permitía continuar transmitiendo una ideología, unos valores y unos principios completamente “desfasados” respecto de la marcha de la sociedad española. Los testimonios de ese “desfase” son abundantes, por lo que resulta sorprendente su persistencia, a veces, hasta avanzada la década de los 60. Es más: el hecho de que todavía perduren en determinadas actividades y en algunos estratos de la organización eclesiástica pone de manifiesto lagunas importantes en su conocimiento de la realidad social española.

Hasta aquí el análisis de la contradicción fundamental de la clase dominante victoriosa en la guerra civil: mientras su estrato intelectual mantiene y reafirma las motivaciones de una guerra tan atroz, las transformaciones que tienen lugar en la propia clase dominante, precisamente a causa de su triunfo, dan origen a su transformación capitalista y al aburguesamiento de la sociedad española<sup>75</sup>.

---

circunstancias de entonces, amortizaron totalmente en el primer año de su funcionamiento todo su capital de constitución y obtuvieron además pingües ganancias. Estaba también en todo su apogeo el llamado estraperlismo, y el valor de muchos productos químicos alcanzó hasta cinco veces su precio real.» (“Arnaldo de Villanova”, *Confidencias de un químico*, Iberia, 1947, p. 172).

<sup>73</sup> Véase la nota 5. b. de esta segunda sección, *La religión católica y el malogro de la personalidad* (1979) [N. del ed.].

<sup>74</sup> Un buen ejemplo es el discurso del ministro Ibañez Martín ante las Cortes con motivo de la Ley de Enseñanza Primaria de 1945, al afirmar repetidamente que el Estado español era el más obediente y fiel a las orientaciones de la Santa Sede.

<sup>75</sup> Es posible que las órdenes religiosas percibieran esta tendencia al aburguesamiento y quisieran combatirla.

Ahora es necesario analizar los resultados de la educación impartida por las organizaciones religiosas, contrastando los contenidos y las actitudes inculcados con la realidad social y tratando de inferir consecuencias que reflejen la crisis educativa en nuestro país.

De entre los principales rasgos de esa educación conviene destacar, entre otros, los siguientes: 1) la concepción del mundo, de la sociedad y del hombre, a la manera medieval, como intrínsecamente malos y pecaminosos; 2) la interpretación de la educación como un proceso completamente aislado de la sociedad; 3) la imposición de una moral teológica abstracta, dogmática y ritualista, como única norma moral; 4) la creencia y el convencimiento de una vuelta a la Edad Media, que indujo a los educadores a desviar a los jóvenes del conocimiento de la realidad social; 5) la previa inculcación a la juventud de un “saber de salvación” grandilocuente y vanidoso, con desprecio de las ciencias y del conocimiento sencillo y humilde; y 6) la influencia de las organizaciones religiosas –como representantes de la clase dominante y guardianes de la verdad–, sobre los restantes sectores de la educación, el estatal y el privado, que originó una fuerte emulación y competencia entre ambos en confesionalismo, dogmatismo, ritualismo y demás.

La persistencia y reafirmación del mundo como intrínsecamente malo supone una cierta toma de conciencia indirecta por parte de las organizaciones religiosas de que la sociedad eclesial no dirigía ni orientaba la sociedad burguesa, e incluso de que la dinámica y la orientación de ésta –su tendencia secularizadora– eran ajenas e incluso peligrosas para ella. Esto explicaría la insistente prevención contra la “calle”, contra el cine y el teatro, contra las excursiones, contra las fiestas profanas -el horror a los bailes-, y, lo que es más grave, contra los talleres y las fábricas, como lugares de perversión. Un desprecio del mundo que tenía su reflejo a nivel social, pues los hombres aparecían divididos en dos grupos, netamente diferenciados: los elegidos, los sostenedores de la fe, los buenos; y los malos, la masa, los trabajadores, los pobres [“que se den cuenta... de que los preparamos para luchar contra la maldad de las gentes que persiguen arrebatarle su fe”]. Una división bien patente, por cierto, en *Camino*, un libro muy conocido desde los años 40 en el que se habla de la “clase de tropa” y del “estado mayor de Cristo” –de caudillos y masas–, y donde se establece una barrera infranqueable entre el hombre corriente y el sacerdote, que “es siempre otro Cristo”.

Ese desprecio del mundo y de sus atractivos y esa separación de los hombres en buenos y malos -dentro de un mismo país donde, por definición, todos somos católicos- tienen incalculables consecuencias de todo orden.

Por de pronto, obligó a los educadores a un esfuerzo coactivo apremiante e insistente cuando los estudiantes son externos y andan obsesionados con el miedo a pecar desde que salen del centro, ya que, según sus profesores, todo parece dispuesto para tentarlos, para inducirlos a ofender a Dios. Por eso, para evitar ese gravísimo peligro, propugnaron los internados a fin de tener a los niños controlados día y noche y apartados de las influencias de sus familiares, cuyas preocupaciones eran muy distintas y mucho más terrenales.

Además, para abroquelar a los niños contra las “agresiones” del mundo, los educadores se veían obligados a exagerar los peligros y a resaltar los medios para

evitarlos –el santo temor de Dios y la repetición constante de ceremonias, oraciones, jaculatorias, signos, etc. – como otros tantos talismanes de acción mágica contra el mal. Y para hacer más eficaces esos recursos y conseguir que el que los poseía se sintiera seguro y confiado, se les inculcaba un sentimiento de orgullo y de pertenencia a una clase superior, la clase de los elegidos.

Para eso, naturalmente, ponderaban la fe, las devociones y la práctica frecuente de los sacramentos como lo más sublime y como la única obligación de los espíritus elevados; de manera que quienes cumplían rigurosamente con todos esos deberes se salvaban y el resto estaban ya avanzando por el camino del infierno. Ése era el motivo de que se recargasen tanto las tintas, hablando de las postrimerías y de las continuas amenazas del *maligno*.

Esos muchachos no necesitaban ningún tipo de formación moral. Se les inculcaba que la moral consistía en el santo temor de Dios y en ejecutar fielmente la voluntad de Dios (como muy bien dice San Ignacio, en la *Carta a los jesuitas portugueses*,” interpretada siempre por el Superior”). Al prójimo se le respetaba, si con ello se cumplía la voluntad de Dios. Todos los deberes y todas las normas de comportamiento derivaban de la fe en Dios y del cumplimiento de sus mandamientos: no había más fundamento moral que el de los diez mandamientos de Moisés, interpretados, claro está, de acuerdo con una casuística muy complicada.

En vista de que el mundo y la sociedad marchaban hacia una creciente secularización, se exaltaba el pasado, el Siglo de Oro: la época en la que en los dominios españoles nunca se ponía el Sol; la época de las grandes luminarias de la ciencia española; la época de los grandes santos y conquistadores; la época en que todos los españoles aspiraban a “ser mitad monjes, mitad soldados” para conquistar nuevos mundos para la fe cristiana. Se infundió tanto orgullo en los jóvenes, que éstos acabaron sintiéndose el ombligo del mundo y la sal de la Tierra e hinchados de desprecio contra las naciones de la Europa Occidental, envilecidas y hundidas en el logro de miserables bienes materiales.

Para los jóvenes de los años 40 y 50, la industria, el capitalismo, el comercio, la técnica, la ciencia, el liberalismo y la democracia eran antiguallas prestas a extinguirse; y esto, precisamente cuando en España se avanzaba irresistiblemente hacia el capitalismo –al que llegábamos con muchos años de retraso–. ¡Pronto, todas las naciones del mundo aprenderían de España! ¡Cuántas veces dijo esto el Caudillo! Y, si él lo decía, tenía que ser verdad.

Para reforzar ese sentimiento de orgullo se menospreciaba la ciencia natural, las ciencias experimentales: “¡nosotros teníamos el encargo de desarrollar *el árbol lulliano*, armónicamente y en su conjunto!” Se combatía el enciclopedismo como un engendro de Satanás. Se ridiculizaba a Darwin. Y se menospreciaban las ciencias modernas a favor de un “saber de salvación”, que llevaba a la conclusión de que, al final, el que se salva sabe y el que se condena no sabe nada. Naturalmente, ese desprecio hacia la ciencia estaba en estrecha relación con el supuesto desprecio del mundo y sus vanidades.

Por lo demás, el más ligero análisis de la forma de enseñar, de los contenidos de la enseñanza, de la insistencia preferente en determinados contenidos y de las devociones y prácticas religiosas a que se sometía a los niños y muchachos demuestra

que el centro de la formación consistía en la inculcación de una fe ciega en el Dios “católico, apostólico y romano” y de la predisposición irrevocable de cumplir su Santa Voluntad (“cuyo intérprete es el Superior, que en su lugar os gobierna”). Éste era el núcleo de la nueva educación después del fin de la guerra civil.

Ése era también el carácter diferenciador de la educación en los centros de las organizaciones religiosas, que habían recibido el mandato de enseñar a todas las gentes, y de enseñarlo todo, no sólo la doctrina cristiana. Pues, como decía un eminente jesuita –el Padre Eustaquio Guerrero, S.I.<sup>76</sup>–, ni siquiera en un Estado confesadamente católico como el español los centros oficiales podrían formar tan cristianamente como los propios religiosos, ya que

*“no basta la enseñanza teórica de la religión para hacer buenos cristianos; se necesita la enseñanza práctica: esto es, hacer vivir al hombre la vida cristiana en la niñez, en la adolescencia, en la primera juventud y siempre”.*

Por eso, ese influjo fue idealmente eficaz en los centros propios de la Iglesia. Es natural: nadie, sino los religiosos en sus propios centros, podía dar una auténtica formación religiosa, *núcleo básico de nuestra enseñanza*; y, con muchísimo más motivo, cuando se decía que el sacerdote era otro Cristo.

Si se tiene cuenta el fervor religioso despertado en la posguerra en las clases alta y media– y, por ansias de imitación, también en la pequeña burguesía–, se tendrá la explicación del crecimiento del alumnado en los centros religiosos y el descenso del número de alumnos en los centros oficiales, hasta poner en peligro la existencia de muchos de ellos. De hecho, para evitar su desaparición, al desviarse la corriente de sus clientes hacia los centros religiosos, se vieron obligados a competir con ellos en devociones y prácticas religiosas y a solicitar “la benéfica influencia para conseguir frutos de cristiandad muy estimables”<sup>77</sup>.

\* \* \*

Al llegar a esta fase del análisis cabe preguntarse en qué consiste la crisis de este sistema de enseñanza o –mejor dicho– de este sistema educativo.

Básicamente, la crisis se manifiesta en: 1) no educar a los muchachos para la sociedad que se estaba forjando en la España de la posguerra –en la sociedad real, no en la de la ficción, en la imaginada–; 2) haber eliminado toda finalidad humanística y nacional de los contenidos de la educación; 3) reemplazar una moral humanista, basada en el respeto al hombre por sí mismo, y no por su relación con Dios, por el santo temor de Dios y por el cumplir fielmente su voluntad; y 4) haber frustrado toda posibilidad seria de formación científica y, por tanto, tecnológica de los muchachos, alucinados con un saber verbalista y dogmático, generador de engréidos pedantes, despreciadores de todo saber sencillo y humilde, el saber de la ciencia experimental.

---

<sup>76</sup> En el libro *Convicción religiosa y rectitud moral*, publicado por la editorial Razón y Fe en 1940 [N. del ed.].

<sup>77</sup> El texto de esta segunda sección del manuscrito se publicó, justamente hasta aquí, con el título «Los colegios religiosos y la crisis de la enseñanza» en la revista *Argumentos* (1980, 31, pp. 19-22) y se incluyó su momento en el libro *Escritos de sociología del sistema educativo español* (pp. 524-531) en esta Biblioteca Eloy Terrón. [N. del ed.].

Al no formar a los niños en el conocimiento del mundo en el que habrían de vivir (y en el que muchos vivían ya, de hecho) e inculcarles una religiosidad dogmática, abstracta y ritualista de la que se derivaba una moral de la austeridad, la escasez y la renuncia a los bienes reales existentes, podían conseguirse “nuevas vocaciones” en los espíritus más timoratos y sugestionables (al menos en los de las clases superiores), pero en otros el choque con la realidad de cómo vivían sus familias –con sus preocupaciones, sus deseos, etc.– no pudo por menos de provocar una tremenda contradicción, cuya superación podría ser o bien el descreimiento o bien una actitud hipócrita para sacar ventajas de la situación dominante.

En esta etapa el objetivo central de la religión era conquistar almas para el cielo, finalidad fácilmente confundible con la manipulación de las conciencias. Pero, aunque la religión ha sido (y en cierta medida lo es aún) un elemento importante de integración social y de organización de la conducta, en las sociedades modernas embarcadas (o a punto de embarcarse) en la industrialización no puede convertirse en el núcleo central de la educación por tratarse de un elemento universal, común a distintos pueblos con culturas (y por tanto fines educativos) diferentes, con tradiciones y propósitos peculiares.

Los grandes objetivos educativos son necesariamente nacionales, ya que vienen condicionados por la propia cultura, y en gran medida políticos. Por consiguiente, cuando se sitúa la fe católica como núcleo de la educación de un pueblo, su clase dominante está instrumentalizando la religión y pretende manipular las conciencias con la colaboración de la jerarquía católica. Llega un momento en que, por razones estrictamente políticas, esta manipulación religioso-política de las conciencias se descubre, con el consiguiente descrédito y daño irreparable de la religión, si bien es aún el que se ocasiona a los muchachos educados en tales condiciones. El objetivo central de la educación –hay que recalcarlo– es nacional en cuanto su contenido es la cultura propia de un pueblo; bien a la vista están las exigencias planteadas por las nacionalidades de nuestro Estado, de planificar cada una su sistema educativo y asumir cuanto antes la dirección de la educación de sus niños y sus jóvenes.

Con todo, el factor central y determinante de la crisis del sistema educativo consiste en la sustitución de una moral humanista por la aceptación incondicional y categórica de la fe católica y la sumisión ilimitada a la “voluntad de Dios”<sup>78</sup>. Toda la formación moral se reduce a la sumisión a la voluntad de Dios, una devoción rutinaria y una práctica reiterada de los sacramentos, todo ello bien respaldado por el terror a las penas del infierno. Hay que comportarse bien por miedo al castigo eterno; de ahí que sea tan frecuente entre los católicos practicantes el argumento frente al ateísmo de “¿por qué voy a portarme bien si no hay infierno?”.

Cada organización social, como es bien sabido, requiere normales morales propias. El santo temor de Dios y el miedo a las penas del infierno pueden servir de freno moral para una población campesina con escasas o nulas relaciones sociales o encuentros personales, pero no es válido ni eficaz para poblaciones concentradas y, en absoluto, para el hombre aislado, “solitario”, entre la muchedumbre de las grandes metrópolis. La desacralización de las relaciones humanas alcanza precisamente su punto máximo en las grandes ciudades. De modo que es precisamente en ellas donde

---

<sup>78</sup> Conviene recordar la citada carta de San Ignacio, muy ilustrativa a este fin.

es más necesaria una formación moral humanista en la que el respeto a la vida humana –a la integridad del hombre individual y a la inviolabilidad de la persona– sea el valor absoluto, la norma intangible. Pero no por temor a las penas eternas, ni por miedo a la policía, sino por un sentimiento profundo de simpatía hacia el hombre y hacia todo lo viviente.

La moral del hombre de las grandes ciudades sólo puede basarse en un desarrollo intenso de la sensibilidad de cada individuo, de sus sentimientos más elevados, de solidaridad, fraternidad y de amor. Pues, si la sensibilidad del niño no se desenvuelve desde la infancia, si no se la enriquece, por medio de los sentimientos humanos plasmados en las obras de arte, en la poesía, la novela, el teatro, el cine, con el conocimiento de la penosa evolución de la historia de la humanidad y del desarrollo de la vida sobre la Tierra, siempre tan amenazada y vacilante, no se conseguirá un mínimo respeto del hombre ni de la integridad humana, por más duras y rigurosas que sean las penas, sean éstas las del infierno o las de los tribunales judiciales.

Ahora bien, este desarrollo de la sensibilidad de los niños y los muchachos está en flagrante contradicción con la actitud de los religiosos frente a las emociones y los sentimientos humanos, pues siempre han visto en ellos al enemigo. En este sentido, sorprende la condena radical de toda sensibilidad –de todo sentimiento– por el peligro de pecar; condena que incluye también las relaciones de estrecha amistad, no ya de entre personas de distinto sexo sino incluso entre las del mismo sexo. De ahí que el matrimonio, aun siendo un sacramento, sea propio solamente para la clase de tropa, pero no para los elegidos.

No habría que insistir mucho para demostrar que la enseñanza de las ciencias –especialmente la de astronomía, física, química, geología, biología, etc.– no gozaban de muchas simpatías en los centros de las organizaciones religiosas, a excepción tal vez de las matemáticas y la química en el caso de algunas órdenes. Es más, tampoco era ésa la “labor del Instituto y la Universidad, que al igual que la de las altas Escuelas Especiales, se dirige a la formación cultural de las minorías dirigentes”, puesto que con ese fin los profesores se limitaban a orientar y adiestrar a los alumnos para pasar el Examen de Estado, inicialmente, y las reválidas de 4º y 6º de Bachillerato, después. De ahí la desaparición de la explicación oral y el que el profesor se redujera a señalar al alumno las líneas que debía aprender de memoria. A lo que habría que añadir el desprecio poco disimulado hacia las ciencias profanas, orientando a los estudiantes hacia el “saber de salvación” como el saber verdadero.

“El saber en sí no es nada positivo, deseable, si no va acompañado de condicionalidades de orden religioso-moral que hagan desembocar las determinaciones individuales en actos éticamente adecuados. Un saber laico, alejado de Dios y de los fines primordiales del ser humano, no es nada que deba ser difundido ni anhelado”.

Esta actitud de los religiosos ante las ciencias es fácil de comprender; y con más motivo en el caso de los españoles, anclados en los valores y principios del nacional-catolicismo, que implicaban un desprecio de las cosas mundanas y una prevención exagerada de los supuestos peligros que éstas encierran. Quienes despreciaban o consideraban peligroso el mundo poco entusiasmo podían tener por su conocimiento; y ya se sabe lo difícil que es apasionar a los muchachos por las ciencias. Por lo demás,

cuanto se diga de las ciencias es aplicable, con mayor motivo, a las técnicas. Aquí puede radicar una de las causas de nuestro atraso científico y tecnológico.

El informe de una persona destacada, un inspector de los R.R. P.P. Marianistas, ilustra bien la despreocupación de los colegios de las organizaciones religiosas por la vocación intelectual y científica de los alumnos, por la información que aporta.

“He visitado muchos colegios de niños y niñas; en todos se me han enseñado clases, gabinetes, salas de recreo, dormitorios, patios, campos de deporte, etc.; no recuerdo ninguno en que se me haya conducido a la biblioteca de los alumnos. Esto quiere decir que en nuestros colegios no existe una biblioteca propiamente dicha, ya que es natural enseñar con cierto orgullo todo lo bueno y bien llevado en cada centro”.

A lo que añade que los religiosos no se sienten muy inclinados a que los muchachos lean, que no son pocos los que piensan que los chicos deben limitarse únicamente a los libros de texto y que algunos incluso ven un peligro en las lecturas controladas. Ahora bien, ¿cómo puede hablarse de formación intelectual si no se fomenta en los niños una verdadera afición por la lectura, un entusiasmo por los libros? Tal es otra de las graves contradicciones que están a la base de nuestra crisis educativa.

\* \* \*

En llegando a este punto, la dinámica del análisis obliga a prestar atención al profesorado. Los profesores ocupan un lugar central, capital, en todo sistema de enseñanza. Los edificios pueden ser de mejor o peor calidad, las instalaciones más o menos modernas, y los muchachos sentirse más o menos incómodos. Pero, cualesquiera que sean las condiciones materiales, sólo la palabra cálida, sugerente y fascinante del profesor es capaz de cautivar la atención de los alumnos predispuestos en favor de la ciencia y del espíritu científico; un buen profesor de una asignatura se manifiesta por el número de muchachos que se orientan hacia ella en la Universidad. Ahora bien, ¿cuál era la formación y la competencia del profesorado en los colegios de las organizaciones religiosas? ¿Y su posición y su prestigio? ¿Cómo se seleccionaba y se perfeccionaba al profesorado? ¿Cuáles eran sus relaciones con la dirección de los colegios? No es fácil obtener datos al respecto, pero determinadas informaciones son bastante ilustrativas al respecto.

Durante la República el número de alumnos “colegiados” fue similar al de los últimos años de la Monarquía, pero los gobiernos hicieron un gran esfuerzo para mejorar y ampliar la segunda enseñanza oficial hasta duplicarla [unos 60.000 o 70.000 en 1935-36]. Pues bien, en 1943-44 los alumnos de los colegios religiosos rondaban los 100.000, tras multiplicarse casi por 10, y los de los institutos oficiales habían descendido a la mitad, unos 35.000. ¿Cómo pudieron las organizaciones religiosas improvisar entre 1939 y 1943 –los años de mayor miseria y desconcierto– edificios, instalaciones y, sobre todo, un profesorado idóneo para atender un número tan elevado de alumnos? El Estado había reclutado muchos profesores durante la República, pero conviene recordar la movilización, muerte, encarcelamiento y exilio de un número desconocido pero notable de ellos, y que no sería cosa fácil que el profesorado oficial aceptara pasar a los colegios religiosos. De modo que habría que admitir que las organizaciones religiosas emplearon en sus colegios en un número muy elevado de personas sin titulación ni formación. Supuesto que parece confirmado por

la negativa rotunda y reiterada de sus colegios a aceptar la inspección del Estado, que, de acuerdo con la ley de 1938, tenía precisamente por finalidad comprobar si disponían de profesorado idóneo en número suficiente para poder atender a su alumnado. Una resistencia tal a la inspección estatal tenía que tener una motivación seria, grave.

Otra cuestión importante para valorar la crisis de nuestra educación, dada la importancia central del personal docente, su prestigio y su dignificación, es el trato y consideración que se dispensó al profesorado en los colegios de las organizaciones religiosas.

Aquí habría que distinguir entre profesores religiosos y profesores seculares (no sacerdotes). Los primeros estaban sometidos a los estatutos propios de su orden o congregación y, jurídicamente, eran copropietarios del centro de enseñanza y solidarios entre sí frente a los segundos. De la consideración que se dispensaba a los profesores seculares hay más datos, especialmente en las magistraturas del trabajo, aunque bastaría saber que el recurso a los profesores seculares se consideraba un mal a arrastrar con todas sus consecuencias. Tan poca confianza sentían los profesores religiosos en los profesores seculares, que era frecuente que dedicaran a uno de los suyos a vigilar su actuación en las clases. Esta desconfianza llegaba a extremos inverosímiles en los colegios regentados por monjas: no sólo ponían vigilancia (una hermana o una madre) a los profesores seculares, sino incluso a sacerdotes y profesores procedentes de otras órdenes<sup>79</sup>. Por lo demás, en lo que al profesorado se refiere, reinaba el autoritarismo más riguroso; los profesores seculares carecían de libertad para elegir los libros de texto y para aprobar o suspender a los alumnos, su trabajo estaba siempre pendiente de un hilo, tenían que atenerse constantemente a las instrucciones que se les daban y carecían de autoridad frente a los muchachos, que constataban pronto la condición subordinada de su papel.

Tal falta de dignidad y de prestigio es un obstáculo insalvable para la eficacia de la enseñanza, que requiere el respeto y la admiración del profesor por parte del alumno. Aunque el desprestigio del profesorado venía sobre todo determinado por el elevado número de personas sin formación y sin titulación académica dedicadas a la enseñanza, tanto en los colegios religiosos como en los privados, pues unos y otros procuraban emplear mano de obra barata. Pues, si cualquiera servía para enseñar, ¿por qué emplear profesorado titulado, sobre todo universitario? Por este camino, aunque probablemente sin pretenderlo intencionadamente, se llegó a la desprofesionalización total del docente, dando así validez y consagrando el dicho popular “quien no vale para otra cosa vale para dar clases”.

De hecho, la historia de la enseñanza confirma la institución del *amateurismo* educativo más crudo; hasta el punto, realmente increíble, de haber alcanzado rango de ley con el artículo 102 de la Ley General de Educación, donde se dispone que los ingenieros, abogados, veterinarios, periodistas, etc., que no encuentren trabajo en su especialidad pueden dedicarse a explicar ciencias exactas, geografía e historia y demás asignaturas en toda clase de colegios, estatales, religiosos y privados. Aquí radica el centro de la crisis de nuestra educación: en creer que la tarea de enseñar –la

---

<sup>79</sup> En algún libro de gran difusión se llega a escribir que, en las clases de religión, “no se deje nunca a solas al sacerdote con las niñas”.

formación de hombres, la creación de capital humano— la puede ejercer cualquier persona con titulación académica en no importa qué rama del conocimiento.

Cuesta trabajo admitir que esta concepción del profesorado no fuera intencional o premeditada, probablemente con el designio de abaratar la mano de obra docente o, al menos, impedir que se prestigie y exija mayores salarios. Que haya gentes interesadas en esta “depreciación” del profesorado parece lógico en un país con tres clases de empresarios de la enseñanza: el Estado, los empresarios colectivos religiosos y los empresarios privados. Las tres se benefician del “ejército de reserva”, constituido por los potenciales profesores parados, y los tres propugnan que la competencia entre los posibles demandantes de puesto de trabajo docente sea todavía mucho mayor, ampliando la *venia docendi* a todos los graduados de la universidad y las escuelas y colegios universitarios. Cuanto menores sean las exigencias al profesorado, mayor será el número de quienes demandan trabajo y menor el precio de éste. Una situación ideal para quienes tienen que pagar los salarios y que debe darse en pocos países, ya que en la mayoría de ellos el Estado es casi el único patrón y puede exigírsele que dé un buen servicio educativo.

La terrible verdad es que en nuestro país nadie está interesado en mejorar la calidad de la enseñanza. La minoría de familias de la clase alta y la pequeña burguesía confían en los colegios de pago privados o de organizaciones religiosas. En cuanto a la masa de los trabajadores, carecen de suficiente formación para exigir eficacia educativa, pues en su mayoría acaban de abandonar el campo —el mundo rural—, donde los conocimientos escolares faltan por completo o son muy escasos. De modo que ni siquiera los beneficiarios de la educación están realmente interesados en mejorar la *calidad* de la enseñanza.

Las familias de las clases alta y media, y, a imitación suya, la pequeña burguesía, prefieren más bien que sus hijos reciban una educación congruente con los gustos e inclinaciones de la clase alta, que adquieran modales distinguidos y, sobre todo, que no se les deje caer en el mal gusto en el vestir, el aseo personal y el hablar predominante. A la clase media, en particular, le aterra, por encima de cualquier otra consideración, que sus hijos se contagien de las ideologías disolventes hasta el punto de incapacitarse para asumir un empleo digno y bien remunerado y para gozar de la confianza de la clase alta. Las actividades paralectivas tienen más importancia y significación que las estrictamente lectivas para alcanzar los fines que estas tres clases se proponen; y ese predominio de las actividades paralectivas —propio de una sociedad cuya clase dominante prefiere como colaboradores a personas coherentes con su propio modo de vida y no a personas inteligentes, idóneas y eficaces— es uno de los factores que más influyen en la degradación del profesorado preparado para la enseñanza de conocimientos teóricos. Aunque sería cuestión de preguntarse qué colegios pueden garantizar a los padres de la clase alta y media que sus hijos no se harán hippies, guerrilleros urbanos, pasotas, anarquistas, comunistas, de extrema derecha, nazis, etc.

La única clase interesada en la mejora de la calidad de la enseñanza —y, por tanto, más en la formación teórica que en la adquisición de un estilo de vida o un comportamiento determinado— es la clase trabajadora. Ésta tiene todavía confianza en la posesión de conocimientos —en el saber— y se despreocupa de los modales agradables a la clase alta, consciente de que sus hijos no van a conseguir empleos de

confianza para colaborar con ella. De hecho, los trabajadores se preocupan de la educación de sus hijos y les dedican más tiempo, una vez cumplida su jornada de trabajo, pues, como no tienen otros negocios a los que entregarse ni otros bienes que legarles, quieren dejarles al menos la mejor formación posible. De modo que este interés de las clases trabajadoras por la calidad de la enseñanza constituye el apoyo y el estímulo más eficaz para que el profesorado emprenda el camino de su dignificación.

### ***c. El Colegio Profesional y la calidad de la enseñanza***

En nuestro país, pues, salvo un número muy moderado de padres trabajadores, nadie está interesado en mejorar la calidad de la enseñanza; entiéndase bien: la enseñanza como formación teórica, como formación moral y como provocación en el alumno del entusiasmo por la ciencia, la técnica, el arte y de más formas básicas de la cultura. Las organizaciones religiosas no tienen la calidad de la enseñanza como objetivo; los centros privados no están interesados en proponérselo; y el Estado tampoco quiere que se mejore la enseñanza. ¿Para qué mejorarla?, podrían preguntarse los tres propietarios de centros. ¿No estamos todos en el secreto de que nadie va a beneficiarse y, por tanto, carece de sentido invertir dinero en ello? ¿De qué serviría que nuestros universitarios estuvieran mejor preparados si tendrán que ir al paro o dedicarse a vendedores, donde su saber no les será de ninguna utilidad?

Por desgracia estamos jugando al juego de los engaños. Los padres quieren que sus hijos adquieran un saber hacer, limitado, práctico –el indispensable para pasar una oposición o una selección empresarial–, y sobre todo que no se desorienten, que no descarrillen. Las organizaciones religiosas quieren mantener su aparato en funcionamiento, quieren influencia religiosa [“Sé de María y serás nuestro”]<sup>80</sup>. Los colegios privados buscan beneficios. El Estado pretende mantener a los jóvenes “aparcados”, entretenidos e ilusionados durante unos cuantos años para que no molesten. En cuanto a muchachos, unos aspiran a pasarlo bien y otros a promocionarse socialmente para escapar de la estrechez, la mediocridad y la rutina familiar, pero para ninguno de ellos tiene interés ni sentido la mejora de la calidad y eficacia de la enseñanza. Sólo el profesorado que ha sobrevivido a la desilusión general –en especial, el profesorado joven, lleno de impulsos generosos– se entusiasma con la idea de mejorar su actividad formadora de conciencias, su influencia sobre los niños; le gustaría despertar su atención hacia lo que enseña; y siente esa ilusión forzado por el desinterés, la desgana e incluso el rechazo del niño hacia sus enseñanzas.

La despreocupación y desprecio del niño hacia el conocimiento, su aversión hacia toda disciplina, pueden constituir el incitante que estimule a los profesores a buscar la eficacia y a mejorar la calidad de su actividad como enseñante. Aunque la verdad es que la enseñanza se ha hecho muy difícil. Se han ido aquellos tiempos felices en que el profesor –al menos en la enseñanza no oficial– se limitaba a señalar lo que los niños tenían que “traer” para el día siguiente, a preguntar mucho, “poner” ejercicios y obligar a estudiar; y los niños tenían que arreglárselas por sí mismos, con libros de texto horribles y, en la mayoría de los casos, careciendo de todo otro material. ¡Aquella sí era una enseñanza activa! El niño que no era activo suspendía y

---

<sup>80</sup> *Camino*, 494.

no tenía reserva de plaza para el año siguiente, a no ser que perteneciera a una familia opulenta o influyente: había muchos otros esperando ocupar su puesto; basta echar un vistazo a las estadísticas de los alumnos libres para constatarlo. Pero en los últimos 12 o 15 años han cambiado mucho las cosas: a no ser en algunos centros de *élite*, no se puede echar a un niño, porque todos tienen derecho a la enseñanza. Antes la enseñanza estaba dirigida a una minoría; ahora se dirige a todos. Antes el profesor tenía poca competencia, porque el niño apenas contaba con más canales de información que la familia, la iglesia, la “calle”, y la escuela. Ahora la competencia es abrumadora y los rivales del profesor son gigantes y magos de la persuasión. Los niños de nuestras grandes ciudades reciben los cuatro quintos o las nueve décimas de su información por canales poderosísimos como la televisión y por los numerosos impactos que los asaltan en casa, en la calle, en los lugares de esparcimiento y hasta en el propio colegio; y el profesor se las ve y se las desea para conseguir un mínimo de atención de unos niños en cuyas imaginaciones están brujuleando todavía las imágenes del serial televisivo de la noche anterior.

A esta competencia informativa hay que añadir otro fenómeno realmente nuevo, tremendamente trastornador de nuestros niños, muchachos y jóvenes: el paso –a nivel de masas, no de minorías– de una moral de la austeridad y la escasez a una moral de la abundancia y las satisfacciones.

La inmensa mayoría de los padres hemos vivido en una época en la que todas las necesidades hacían acto de presencia; y conviene no olvidar que la raíz de todo autoritarismo es la necesidad, la escasez: los padres tenían que ejercer una fuerte autoridad sobre los niños para amortiguar un poco el hambre. Hoy los hijos, no sólo no pasan necesidades, sino que viven en un clima de constante invitación a disfrutar y de las satisfacciones que ellos mismos imaginan, todas ellas ideadas por los especialistas entrenados en la creación de nuevas necesidades. Toda nuestra población vive bajo la impresión de que hay que gozar ahora de todas las satisfacciones, sin esperar a mañana ni aguardar a reunir el dinero para poder hacerlo. Para ello se han creado las sociedades de crédito y se han inventado las ventas a plazos: televisores, lavadoras, coches, viajes alrededor del mundo, etc. “¡Disfrute hoy, ya pagará mañana!”. Eso sí, para quienes se lo crean sin poder pagar mañana están las leyes, los policías, los jueces y la cárcel. Todos los medios de comunicación nos persuaden de lo mucho y bien que se disfruta de las cosas; pero nadie menciona en absoluto las horas de trabajo que cuesta ese disfrute, ni nos habla de la monotonía y dureza del trabajo en la cadena de montaje o de las dificultades simplemente para encontrar trabajo, ni explica la dura disciplina del trabajo en las sociedades industriales, democráticas...

Nuestros niños viven en el maravilloso espectáculo del anverso de la realidad, pero desconocen totalmente su reverso. De ahí también la permisividad social de nuestra vida cotidiana, la carencia de disciplina, primero, y de autodisciplina, después, motivo por cierto de tantas quejas de padres y educadores. Esa indisciplina es una de las causas de la ineficacia de la labor de nuestro profesorado y uno de los factores fundamentales de la crisis educativa. El orden económico del capitalismo avanzado, cuya exigencia capital es vender, necesita que las gentes adquieran todo lo que las grandes industrias producen, que las masas se hagan con lo que en cada momento les ofrezcan, que compren lo que les echen y cuando se lo echen, sin resistencia alguna, sin ahorrar para hacer compras en el futuro. Pues, no sólo prefiere las masas

domesticadas por las ofertas comerciales, sino que para él son aún más seguras si están comprometidas con montones de letras de compras aplazadas; un obrero cargado de letras es mucho más dócil que un obrero sin compromisos financieros. De modo que, para conseguir consumidores domesticados, dóciles, hay que destruir su resistencia desde niños. Por eso, los profesores y los padres antiautoritarios hacen un mal servicio a los niños como colaboradores involuntarios de los gabinetes de marketing de los grandes monopolios.

Los profesores que no han caído todavía en la apatía y la desmoralización, quienes conservan la ilusión y preparan bien sus clases, no se resignan a que sus esfuerzos sinceros sean estériles por falta de motivación, interés y disciplina de los alumnos. Estos profesores –que son muchos– son también quienes buscan soluciones técnicas y acuden a todos los cursos de pedagogía, de didáctica y demás y a las escuelas de verano, y los que compran toda clase de libros que ofrecen recetas milagrosas para enseñar –especialmente, de esa literatura entre psicológica y pedagógica descubridora de novísimos sistemas y métodos revolucionarios, que han alcanzado grandes éxitos en países como Inglaterra, Suecia, Dinamarca [naturalmente, en determinadas escuelas, aisladas, donde el autor hizo sus ensayos].

Cada día abundan más en nuestro país los cursillos comprimidos y los libros portadores de innovaciones, procedentes de algún país latinoamericano, o traducidos de algún idioma europeo-occidental. Cursillos de didáctica y metodología de preescolar para la primera etapa de la Enseñanza General Básica, explicados por “expertos” que, en muchos casos, nunca han ejercido en los niveles a los que se refieren, por lo que carecen de experiencia directa y todo lo han aprendido en los libros; aunque, como se dice en nuestro, a veces, feroz refranero “en un país de ciegos un tuerto es el rey”. En los países de origen esos libros inspiradores de tales cursillos no son de temer, ya que se pierden en medio de una ingente masa de publicaciones y actividades pedagógicas serias, que gozan de una larga tradición y de una aún más larga experiencia; pero aquí confunden y desorientan a nuestros mejores profesores, que descubrirían una fuente de conocimiento inapreciable en la propia experiencia, de no hallarse sumergidos en un clima de admiración y convencimiento de que todo lo que viene de fuera es bueno. ¡Nuestra experiencia! Esta debiera ser nuestra consigna, nuestro grito de renovación.

En nuestro país la experiencia docente está sin aprovechar. Hemos carecido de pedagogos y seguimos careciendo de ellos: “...el hecho lamentable de que España no tenga hoy una pedagogía propia...” España ha tenido expertos, a lo más, en catequesis o en la lucha ascética, pero no pedagogos que ayuden a elaborar y a elevar a teoría la rica experiencia de la enseñanza. La pedagogía ha sido una actividad entregada a personas más preocupadas por el “saber de salvación” que por la elaboración seria de nuestra experiencia docente; y, como carecemos de una guía segura, andamos desesperados en busca de una teoría que nos guíe y nos agarramos a la primera que nos parece más deslumbrante. Esto, cuando el aprovechamiento teórico de la experiencia docente sería la base más firme para nuestra renovación pedagógica y para la mejora de nuestro profesorado, como condición *absoluta* de la mejora de la calidad de nuestra enseñanza. De modo que no hay más salida; tenemos que enderezar todos nuestros recursos a conseguir ese objetivo: construir entre todos los enseñantes –oficiales, religiosos y privados– una doctrina pedagógica.

Nuestras “escuelas de verano”, nuestros cursillos, son un testimonio fehaciente de la existencia, entre nuestros compañeros, de un número bastante elevado capaz de iniciar y potenciar ese movimiento renovador de la enseñanza. Para comenzar, sería suficiente una minoría entusiástica y generosa, con empuje intelectual; pues, a medida que esta minoría vaya abriendo el camino, otros compañeros se les irán uniendo. La verdad es que todos –desilusionados, apáticos, rutinarios o entusiastas– tienen el problema delante y lo perciben. Sólo necesitan conseguir un mínimo de confianza en que se puede resolver; mejor dicho, conocer con certeza alguna de sus causas para saber cómo resolver la crisis en que nos encontramos.

Aunque existe mucho conformismo y desilusión, también hay muchos, entre los miles de compañeros jóvenes que se han incorporado al profesorado oficial, dispuestos a luchar por la renovación de la enseñanza, como lo han hecho los últimos cuatro o cinco años por la estabilidad profesional, las mejoras salariales y los trabajos y condiciones laborales adecuados, al tiempo que iniciaban el amplio movimiento de renovación que se conoce, a nivel nacional, como “alternativa de la enseñanza”. Este primer ensayo, realmente alentador, debería animarnos a potenciarlo con nuevas fuerzas, con nuevo entusiasmo, con más tranquilidad y con menos –mucho menos– partidismo y ardor político. Ahora bien, ¿dónde encontrar la organización adecuada para integrar esfuerzos y ordenar iniciativas?; y ¿a dónde acudir en busca de orientación científica? Analicemos primero la segunda de estas dos dificultades.

Como ya se ha dicho, carecemos de una tradición pedagógica que, incorporándose las enseñanzas del pasado, haya avanzado elaborando las experiencias más recientes –sobre todo, de los últimos años–, proporcionándonos una guía prudente para el presente; un presente de sociedad industrial. La experiencia de nuestro pasado inmediato –esos 40 o 50 años– poco nos puede enseñar que sea válido para nuestro presente, por lo que no tenemos más remedio que acudir a la experiencia de los países que han llegado mucho antes que nosotros a la sociedad industrial. Esto parece lógico. La dificultad se plantea al descubrir que la enseñanza es, sí, una actividad general, que existe en todas las sociedades y culturas, pero a la vez muy peculiar de cada una de ellas y, a veces, privativa de cada estado o nación. Las tendencias convergentes de todos los países que avanzan de alguna forma hacia la sociedad industrial hablan en favor de la universalidad de la enseñanza. Pero la contradicción entre estas tendencias universalistas y las “nacionalistas” obliga a recoger, no sólo la teoría pedagógica propia de la cultura occidental, en la que debiéramos estar insertos, sino también lo más valioso de nuestras tradiciones pedagógicas nacionales. Pues, sólo armados con una teoría tal, podemos recoger y adaptar a las variadas peculiaridades de nuestras nacionalidades, los hallazgos pedagógicos de las sociedades industrializadas que nos han precedido.

Es preciso disponer de un criterio sólido para no correr el riesgo de escoger como núcleo central de la teoría alguna de las muchas tendencias aparecidas en sociedad industriales viejas, fruto de su desarrollo y pluralismo; en ellas hay espacios para muchas iniciativas de pequeños grupos y hasta de individuos aislados, lo que constituye precisamente la base de esa proliferación de teorías más empíricas y de otras en exceso idealistas. La educación de un país como el nuestro, con sus diferentes nacionalidades y su tradición cultural, no puede fundamentarse en cualquier ensayo parcial, singular.

Hay que realizar un esfuerzo extraordinario para formular las grandes metas de la educación en nuestro país en el doble marco social del Estado y –a nivel más concreto– de nuestras diversas nacionalidades, condicionadas culturalmente. Este esfuerzo requiere una base teórica de gran alcance en la que deben converger la tradición educativa humanística occidental, la tradición cultural hispánica y la corriente general democrática, experimentada con éxito en los países que nos han precedido en la vía democrática e industrial. En cuanto a la tarea fundamental de nuestros enseñantes, cabe enunciarla aquí a título de mera sugerencia: la formación del hombre democrático para una sociedad industrial avanzada, caracterizada por una gran intensidad de relaciones sociales –de encuentros personales–, un volumen enorme de información no orgánica ni planificada (como procedente de los diferentes grupos monopolísticos en lucha entre sí), la oferta de una gran variedad de opciones políticas, sociales, religiosas, recreativas y demás, la quiebra de las morales autoritarias religiosas, el hundimiento de las viejas concepciones del mundo, la vida, la sociedad y el hombre, y la intensificación de los síntomas del fracaso de un orden económico y social que está provocando un tremendo desconcierto y desorientación de los hombres.

Los efectos de la crisis de nuestra sociedad pesan, ante todo, sobre el profesorado de Educación General Básica y de Bachillerato Unificado y Polivalente, que es el que tiene la función de emprender y desarrollar la socialización de las nuevas generaciones. Recibe de las familias a los niños muy pequeños y tiene que iniciar el esfuerzo de abrirlos a lo general, eliminando los particularismos típicos de la educación familiar; y, como los niños sufren fuertes influencias y son el objetivo de diversos cauces desordenados y contradictorios de información, su tarea principal es estimular y fomentar su racionalidad a fin de contribuir a crear en ellos la estructura básica de una concepción científico-racional del mundo que les permita cribar la información para defenderse contra ella, ordenándola y convirtiéndola en la propia conciencia como reflejo fiel de la realidad en que vive.

Esta tarea es doble: de orden científico-teórico y de orden moral. Que lo es de orden científico es obvio, pero su naturaleza moral no está tan clara, precisamente por la falta de tradición formativa moral.

Que la vieja moral autoritaria no es válida ni eficaz en la sociedad de masas, dominada por la *oferta acuciante de satisfacciones*, es un hecho bien demostrado. La nueva moral tiene dos bases claras: el desarrollo de la sensibilidad del niño para desplegar en él un sentimiento profundo de simpatía y respeto al hombre y a la vida en general; y una concepción racional del mundo y de la vida que guíe y refuerce esa sensibilidad. Estos deben ser los fundamentos firmes de la conciencia moral racional interiorizada por cada individuo e instalada en su intimidad para así conducir y guiar su comportamiento. Ahora bien, la tarea desarrollar e inculcar esta moral racional [científica] no puede ser obra más que del profesorado de EGB y BUP. Es verdad que la definición de los grandes objetivos de nuestra moral general y de nuestra moral concreta nacional sólo puede ser el resultado de la obra conjunta de los colectivos de intelectuales, literatos, artistas y personalidades sociales de nuestro país. Pero los impulsores de esa definición y quienes deberán asimilarla para convertirla en realidad a través de las conciencias no pueden ser otros que nuestros compañeros de los dos niveles citados, y, sobre todo, de los de la segunda etapa de EGB y los de BUP.

La línea de desarrollo de todos los razonamientos anteriores –bien explícita– lleva a la conclusión de que los Colegios de Doctores y Licenciados [con este nombre o con otro, pero siempre con el papel de agrupación *unitaria*, no partidista, del profesorado] son los llamados a asumir, promover y propagar tan magna empresa de reconstrucción de la educación de nuestro país. Nadie más está convencido de la necesidad y urgencia de dicha tarea. No hay intereses económicos en ella (si existe alguno, es nuestro), ni tampoco intereses políticos, salvo que consideremos la mera y simple democracia como una opción política. No debe cabernos duda: inicialmente estaremos solos.

Podría argumentarse que ahí están los sindicatos, como organizaciones susceptibles de esa tarea. Pero eso sería cierto si la política no se hubiera proyectado al plano sindical, con cada partido con su sindicato y la mayoría de los enseñantes –por razones obvias– sin sindicarse. Los sindicatos no cuentan con un número idóneo de compañeros como para asumir la tarea que aquí se propone; y, además, están demasiado unilateralmente polarizados hacia las reivindicaciones salariales y de las condiciones de trabajo para poder prestar una atención central y permanente a esta gran obra.

Dada la existencia y ordenación de los Colegios de Doctores y Licenciados, éstos son las organizaciones ideales para asumir ese gran proyecto. Disponemos de experiencia profesional; sabemos que existe un impulso sano, bien manifiesto durante estos últimos cuatro o cinco años en todas las actividades desarrolladas en los Colegios; y tenemos ya experiencia de la organización de actividades para impulsar la toma de conciencia de nuestros compañeros sobre la función que debiéramos asumir y realizar. Este sería el verdadero y único camino para realzar la dignificación profesional, perfeccionando nuestra aptitud como enseñantes y, por tanto, también, para mejorar la calidad de la enseñanza de nuestro país. Hay que convencerse de la necesidad y urgencia de la tarea y propagarla entre todos nuestros compañeros para que los más dignos –los más generosos y abnegados– se unan a ella. El marco integrador y organizativo ya lo tenemos: nuestros Colegios Profesionales.

## 5. Notas

### a. Enseñanza universal y gratuita, humanística y profesional<sup>81</sup>

Nos encontramos a las puertas de la sociedad industrial, lo que significa que entraremos en la sociedad democrática con todas las consecuencias; esto es, en una sociedad que puede considerarse como caracterizada por los tres derechos que formulara Thomas Jefferson hace dos siglos: el derecho a la vida, el derecho a la libertad y el derecho a la búsqueda de la propia felicidad.

En la sociedad democrática la enseñanza no sólo es una concesión graciosa del Estado; también constituye una exigencia insobornable de los individuos, y además es rentable. En las sociedades democráticas industriales todos los niños tienen derecho a una formación humanística y profesional básica: la primera, para ser libres en una sociedad libre; y la segunda, para buscar su felicidad, que no es otra cosa que lo que hoy llamamos "igualdad de oportunidades". Pues, aunque éste es un derecho abstracto, pertenece a todos los niños, pobres y ricos, de la ciudad y del campo. Sobre todo, es fundamental que los niños del campo tengan derecho a una doble formación, humanista y profesional, porque así quedarán equiparados con los niños de la ciudad, que, por el sólo hecho de vivir en ella, disfrutan de grandes ventajas en orden a su formación.

Proporcionar a los niños del campo una formación equiparable a la de los niños de la ciudad tiene dos consecuencias importantísimas: por una parte, se les facilitan algunos medios para redimirse del atraso y de los bajos ingresos de la agricultura, y, por otra, se revitaliza esa fuente, hasta ahora inagotable, de mano de obra para la industria. Esta nivelación cualitativa del mapa escolar nacional satisface dos exigencias de gran trascendencia: abrir nuevas perspectivas de vida, más ricas y satisfactorias para los niños de las áreas más atrasadas de nuestro país, y posibilitar el aprovechamiento económico e intelectual de grandes recursos humanos que, hasta estos últimos años, han permanecido inutilizados.

Por último, es fácil ver que el establecimiento de una enseñanza gratuita, a la vez humanista y profesional, no admite demora. No es una utopía irrealizable desde el punto de vista de los recursos humanos y financieros indispensables, ya que se puede disponer de unos y otros con una planificación más correcta y racional. Pero, además, contamos ya con lo más importante: la doble presión de las masas en pro de una mejor y más completa escolarización y de los empresarios en favor de la disponibilidad de una fuerza de trabajo mejor formada, diversificada y capaz de satisfacer las más variadas exigencias de la industria y de los servicios.

---

<sup>81</sup> Manuscrito, sin fecha ni título. [N. del ed.].

**b. Por una educación humanista, científica y racional<sup>82</sup>**

Madrid, 31 de julio de 1980

Sr. Director de DIARIO 16

C/ San Romualdo, nº 26

MADRID 17

Muy señor mío:

Me han hecho reflexionar las líneas que reproduce en su periódico del pasado día 28 en la sección de cartas que llevan por título *Educar a los hijos*, firmadas por Juan Marco Luna (Madrid).

Las afirmaciones contenidas en las diez primeras líneas (un tercio del texto) son la demostración de que las conciencias cambian con mayor lentitud que las cosas que nos rodean y de que en una sociedad industrial capitalista y democrática es posible la convivencia de gentes con muy diferente desarrollo sociocultural, histórico. Porque pedir que la escuela constituya “como una prolongación del hogar” en la sociedad española de los años 80 encierra una doble contradicción. Por un lado, el Sr. Luna tiene la infinita suerte de *educar* a sus hijos en los principios morales, religiosos, cívicos, etc., en su casa, por lo que no debiera importarle cuál sea la escuela a la que asistan, pues, como la inmensa mayoría, se dedicará a impartir una enseñanza instrumental [de las técnicas de la cultura] y científica. Y, por el otro, si cada familia –inmersa en sus particularismos– exigiera que la escuela fuera una prolongación de sus peculiaridades, se provocaría un verdadero caos, no podría “ejercer su libertad democrática de elegir”, porque no habría tipos de escuela suficientes para la elevada demanda al respecto, y tampoco haría un favor a sus hijos, que se verían forzados a vivir en una sociedad cada vez más uniformizada. Además, tal exigencia va en contra de la función social de la escuela, que es elevar a los niños desde las particularidades familiares generadas por el modelamiento del niño por dos personas a la generalidad nacional del ciudadano que requiere nuestra naciente sociedad industrial. El Sr. Marco Luna se ha equivocado; en vez de pedir una escuela prolongación del hogar debería pedir un *dómine*, un *preceptor* o un *hayo*; sin duda, la solución perfecta para su problema.

¡Qué más quisieran muchos padres y madres que poder educar a sus hijos por sí mismos y no tener que dejarlos en manos ajenas al tener que ir ambos a trabajar para alimentarlos y vivirlos! Es más, incluso aunque la inmensa mayoría de los padres lo deseara, tampoco podrían hacerlo, puesto que no pueden adivinar qué papel cumplirán sus hijos en la actividad productiva sin contar con las exigencias de la interacción personal que plantean las sociedades democráticas, de interdependencia, cooperación y, en general, convivencia democrática. En una sociedad industrial y democrática como la nuestra (¡que está todavía en sus

---

<sup>82</sup> Manuscrito. [N. del ed.].

comienzos!) la educación –la formación de hombres– se está convirtiendo en la tarea social más compleja, más difícil y de consecuencias más peligrosas, como estamos viendo cada día en la prensa.

La educación es una tarea preferente a la que tenemos que contribuir todos, y también una labor altamente especializada que tienen que llevar a cabo personas idóneas pedagógicamente, con ayuda de los padres. A saber, unos profesores que conozcan la sociedad para la que educan y a los propios niños (en especial, los condicionamientos sociales que pesan sobre ellos), que dominen los conocimientos que necesitan para adaptarse a la sociedad y para realizar su propia personalidad y que posean la experiencia necesaria para hacer que asuman con la mayor facilidad los conocimientos que les van a ser necesarios para un vivir satisfactorio.

Hay que aceptar los hechos como son, sin nostalgias agraristas, que jamás volverán. La educación de nuestro país será humanista, científica, racional, como queda esbozada, o seguirá generando sucesos como los que tan justamente estigmatiza su periódico.

En espera de ser acogido por la importancia del tema, le saluda atentamente,

Eloy Terrón

### c. El sector religioso de la enseñanza y la crisis<sup>83</sup>

¿Cuál fue la participación de las órdenes religiosas en la génesis de la crisis de nuestra educación? ¿Son ellas mismas un síntoma –y su ejercicio un resultado– de la crisis o un factor desencadenante de la misma? Si se profundiza en el análisis, parece claro que el origen de la crisis de nuestra educación radica en:

1º) la grave contradicción en que incurrió la clase que venció en la guerra civil, que creyó haber alcanzado una nueva Edad Media, cuando, en realidad estaba echando las bases para el desarrollo irrefrenable del capitalismo con su propia actividad;

2º) la entrega de la niñez y la juventud de la clase media y la pequeña burguesía a las órdenes religiosas, como pago a su colaboración en la guerra civil y por haberla declarado Cruzada religiosa;

3º) la contradicción en que caen las órdenes religiosas al formar a esa niñez y a esa juventud en los valores “trascendentales” religiosos y nacionales, como si hubieran de vivir en una nueva Edad Media en vez de en medio de la vorágine de acumulación acelerada que precede al desarrollo industrial;

4º) el que el régimen de Franco se sobreviviese a sí mismo, pues, al persistir el aparato político de la dictadura tradicional cuando estaba cambiando su base social y económica, la moral autoritaria religiosa feudal tardía entró en quiebra sin ser sustituida por una moral nueva, al impedir la represión política la existencia de partidos políticos que pudieran propagarla e imponerla.

Conforme a esta serie de causas encadenadas, la responsabilidad de la crisis educativa y moral actual recae plenamente sobre la clase que triunfó en la guerra civil, pero también sobre las organizaciones religiosas, en tanto que beneficiarias del mismo y como responsables de la formación moral de las nuevas generaciones.

Las órdenes religiosas aceptaron con entusiasmo el don que se les venía a las manos y cumplieron con exceso de celo el encargo que se les hacía de educar a los adolescentes en los valores religiosos hispánicos y en los principios del Movimiento. A pesar de su sabiduría política, la Iglesia –y, en especial, las órdenes religiosas– se sintieron fascinadas por la perspectiva de un nuevo milenio y se pusieron a hacer de cada adolescente un españolito, mitad monje y mitad soldado. Su despiste –si es que no fue algo peor– no pudo ser más fenomenal: rosarios de la aurora, misiones populares, ejercicios espirituales, exaltación de las postrimerías, etc., y, alrededor, la zarabanda de los negocios del estraperlo. ¡Cuántas fortunas se fraguaron aquellos años entre la miseria y las devociones ingenuas!

La clase dominante y los educadores de sus hijos pusieron mucho empeño en aislar a los muchachos de la ciénaga de los negocios de la época para educarlos en los principios de la máxima austeridad, el santo temor de Dios, el odio radical al pecado, la evitación de la tentación contra la pureza, la defensa estricta de la castidad, la práctica frecuente de los sacramentos, el cumplimiento riguroso de todos los numerosos

---

<sup>83</sup> Páginas 6 a 9, y únicas localizadas, correspondientes a la última sección, del mecano-escrito, fechado en junio de 1979. [N. del ed.].

deberes religiosos, etc., etc. Por los años 40 y 50 las prácticas religiosas habituales en el colegio de una orden o congregación religiosa –y en algunos otros centros que los imitaron– consistían en misa y comunión antes de empezar las clases, iniciación y conclusión de cada clase con un Padrenuestro y un Avemaría, rezo del rosario en el aula a media mañana, invitación a salir a hablar con el director espiritual a lo largo de la misma y a confesarse en días determinados, etc. A lo que hay que añadir otro tipo de devociones por la tarde, aparte de las estacionales. Ahora bien, dada su frecuencia y su regularidad, tales prácticas produjeron en los muchachos un sentido –una sensación– de rutina, de familiaridad de sacristán con las cosas sagradas, al serles imposible realizarlas con verdadera reverencia y devoción. De ahí la caída en un ritualismo mecánico, rutinario [algo que se hace sin pensar en ello], difícil de evitar; una constante histórica, por cierto, siempre que una religión se utiliza como arma de dominación.

Para entender mejor lo anterior, habría que preguntarse por el papel que cumplió la religión católica en la guerra civil y en la postguerra respecto a las diversas clases sociales. La clase alta y el estrato superior de la clase media, en concreto, tenían conciencia de la religión católica como instrumento de dominio y de control, aunque no eran lo bastante cultas como para adoptar la actitud cínica de no creer y considerar necesaria la religión como freno para el resto; los individuos de estas clases creían y, en cierta medida, eran también víctimas. Para ellos el catolicismo era una concepción del mundo, una regla de comportamiento y una justificación fiable y descansada de las propias acciones sin quebraderos de cabeza ni remordimientos de conciencia; por lo demás, el padre director espiritual –que procedían principalmente de las órdenes religiosas y, en especial, de la Compañía de Jesús– procuraba agradar y satisfacer a sus dirigidos poderosos.

.....

#### **d. La educación católica y el malogro de la personalidad<sup>84</sup> [s.f.]**

El tipo de educación aquí analizado no es el modelo general seguido actualmente en los centros de enseñanza católicos, concretamente de las congregaciones religiosas. Pero sigue siendo el dominante en la formación de los militantes y cuadros de la Iglesia Católica; esto es, el que se emplea precisamente en la formación de los propios educadores católicos.

Son mayoría las familias de las clases alta y media que, desde hace siglos, vienen confiando la educación de sus hijos a las órdenes religiosas, y en especial a la Compañía de Jesús, sin haberse planteado jamás quién y cómo educa a sus hijos, aunque los resultados han sido satisfactorios para ellas; probablemente, porque los padres pensaban del mismo modo al haber sufrido los mismos condicionamientos que los hijos.

Ahora bien, el establecimiento de la democracia en nuestro país plantea la necesidad de educar un nuevo tipo de hombre, para la convivencia en la sociedad industrial capitalista. De ahí que parezca lógico empezar por revisar abiertamente la formación a que han estado sometidos los dirigentes y los educadores de los centros de enseñanza de las órdenes religiosas, donde continúa formándose la flor y nata de nuestra futura clase dirigente.

Aunque, con seguridad, este análisis no les interese a los afectados por este sistema, puede servirnos a nosotros para entender muchos de los acontecimientos que han ocurrido y están ocurriendo en nuestro país, como materialización de la educación que se impartió a los individuos que los protagonizan.

Para conseguir el propósito señalado habría que comenzar por el análisis *sociológico* del proceso modelador de los individuos –que se puede denominar técnica del *desasimiento*<sup>85</sup>– con el fin de conseguir de ellos una entrega ciega y total a Dios<sup>86</sup>, al ser el objetivo, la meta, de la educación de los militantes ensalzar a Cristo y rendirse, abandonarse y dar gloria a Dios, y no el formar a los hombres para su más satisfactoria autorrealización y para la justificación de sus vidas con servicios a la comunidad.

---

<sup>84</sup> Mecano-escrito, sin fecha. Para una visión de conjunto, puede verse el libro *Educación religiosa y alienación*, concluido el 19 de septiembre de 1980 en Corrales de Buelna (Santander) con el título *Formación católica y personalidad* y publicado con el seudónimo de Toribio Pérez de Arganza y el título *Educación religiosa y alienación* por la editorial Akal en 1983 [N. del ed.].

<sup>85</sup> La palabra y su significado procede del libro del Padre Escrivá de Balaguer, *Camino*, al que se refieren las cifras entre paréntesis.

<sup>86</sup> El *desasimiento* implica el menosprecio del cuerpo humano y la infravaloración de las cualidades humanas.

### ***El “desasimiento” como proceso de modelación del individuo para conseguir su obediencia total*<sup>87</sup>**

La formación de los militantes por medio del “desasimiento” –del desprendimiento– se puede remontar a los mismos *Evangelios*; su punto de arranque, se encuentra concretamente en el pasaje del “joven rico”<sup>88</sup>.

En San Mateo es donde aparece con más claridad la diferenciación entre el creyente y el elegido, el perfecto, cuando el joven rico pregunta qué debe hacer para conseguir la vida eterna y Jesús le contesta que guarde los mandamientos.

“El joven le dijo: todo esto lo he guardado desde mi juventud. ¿Qué más me falta? A lo que Jesús le responde: “Si quieres ser perfecto, anda y vende lo que tienes, dalo a los pobres y tendrás un tesoro en el cielo; y ven y sígueme”.

“... Es más fácil pasar un camello por el ojo de una aguja que entrar un rico en el reino de Dios”,

diría luego Jesús –sin duda, sin duda pensando en la atadura a la tierra que son, para el rico, sus tesoros– para incluir después, en el versículo 29, la fórmula más radical y grave del proceso de desasimiento.

“Cualquiera que haya dejado casas, o hermanos, o hermanas, o padre, o madre, o mujer, o hijos, o tierra, por mi nombre, recibirá cien veces más y heredará la vida eterna”.

Lo que se completa, además, en San Mateo 16, 24, con un nuevo aspecto –el negarse a sí mismo– al relatar cómo Jesús dice a sus discípulos:

“Si alguno quiere venir en pos de mí, niéguese a sí mismo, y tome su cruz y sígame”.

Ahora bien, estas citas pudieran servir muy bien de justificación teórica del proceso de desasimiento en cuanto a la letra, pero en absoluto en cuanto al espíritu. Pues no hay que olvidar que Jesús da a sus *discípulos* este otro mandamiento, en el que tanto insiste San Juan: “Que os améis los unos a los otros, como yo os he amado”<sup>89</sup>. Para añadir a continuación: “En esto conocerán que sois mis discípulos”<sup>90</sup>. Lo que parece estar en contradicción con que no pueda ser discípulo de Jesús quien “no aborrece a su padre, a su madre,...”, ya que el amor al prójimo debería empezar precisamente por aquellas personas que, con sus sacrificios y cuidados, nos han enseñado a amar: padres, hermanos, etc. Es como si Jesús se propusiera<sup>91</sup> constituir una comunidad de selectos por afinidades electivas, siendo para ello indispensable haberse desprendido de todas las ataduras que venían condicionando las conductas de los posibles “discípulos”.

---

<sup>87</sup> De hecho, el texto se limita al análisis de este primer punto, sobre el que pueden verse también los artículos «Religión y política» (pp.545-556 y «Educación religiosa y alienación», incluidos en el libro *Escritos de sociología del sistema educativo español, de Eloy Terrón* (pp. 545-569 y 625-630), publicado en esta Biblioteca virtual Eloy Terrón en 2011. [N. del ed.].

<sup>88</sup> Mateo 19, 16-30; Marcos, 10, 17-31, Lucas 18, 18-30 y algún otro versículo más, como Lucas, 14, 26 y 33, entre otros.

<sup>89</sup> Juan 13, 34.

<sup>90</sup> Juan 13,15.

<sup>91</sup> Lucas, 14, 16.

Aunque es aún más sorprendente el que se haya ignorado un mandato tan característico del cristianismo como es el cordial “amaos los unos a los otros”. Tanto más, en una religión cuyo rasgo fundamental es la humanización del terrible Dios del Sinaí al haber transformado la segunda oración del innovador mandato –“..., como yo os he amado”– en una “relación personal” entre Dios y el creyente. ¿Por qué se dejó de lado un mandamiento tan importante, al igual que la exposición de la caridad de Dios como la caridad fraterna en el capítulo 4, versículos 7-21, de la Primera epístola de San Juan?

La primera exigencia del proceso desasimio coincide con la que Jesús hace a sus discípulos –que aborrezcan a sus padres y hermanos, se nieguen a sí mismos y le sigan–, pues a los militantes católicos se les pide que quebranten todas sus ataduras terrenales –padres, hermanos, amigos, mujer, etc.–, que rompan todos sus afectos personales y que aniquilen todas sus relaciones sociales.

Por lo que hoy sabemos del papel que desempeñan las relaciones sociales en el desarrollo de la personalidad, exigirle que se desprenda de ellas equivale a provocar en el individuo un vacío peligroso, a hundirlo en un vacío humano. Pues el aislamiento en que se le sumerge así impide el desenvolvimiento de su personalidad o la frustra en su desarrollo.

Con este desprendimiento se pretende que el individuo no esté sometido a influencias extrañas, externas al grupo, que pudieran condicionar su conducta<sup>92</sup>; y hay algo aún más grave, puesto que también están mal vistas, desaconsejadas e incluso prohibidas las relaciones de amistad dentro del propio grupo, como si se desconociese por completo el nuevo mandato de Jesús. El propósito es clarísimo: dejar a los individuos inermes y como dependiendo de la relación jerárquica con el Superior, que es siempre otro Cristo<sup>93</sup> o está en lugar de Él<sup>94</sup>.

Naturalmente, los dirigentes –los superiores– saben muy bien el peligro que representa el vacío en que, una vez destruidas sus relaciones personales, queda el militante novicio. Por eso se esfuerzan en sustituirlas por una nueva relación, aparentemente más satisfactoria y gratificante: la relación con Dios a través de la oración. Pero la relación con Dios Padre –concebido un poco a la manera de Jehová (o de Alá), como un Dios abstracto y lejano–, no puede llenar el vacío que deja la destrucción de las relaciones humanas, que son de alguna manera los contenidos básicos, constituyentes (al menos afectivos), de la conciencia. De ahí que se hiciera absolutamente necesaria otra forma de relación, muy semejante a la que se da entre dos personas. Un tipo de relación como la que, según los místicos, se da entre el alma y Dios, Jesús, la Virgen María, etc.; relación que aparece, por cierto, muy nítidamente enunciada en el Cuarto Evangelio y en las Epístolas de San Juan.

La transmutación del celoso e irritable dios tribal, Jehová, en la Santísima Trinidad –cuya segunda persona se obligó a nacer, ser niño, muchacho, adolescente y joven, para dejar bien confirmada su humanización– fue, sin duda, un hallazgo sin precedentes en la historia de las religiones, por mucho que se cite a Adonis, Horus,

---

<sup>92</sup> Como, por ejemplo, legar bienes recibidos a parientes –esposas, hijos, hermanos–, que, en tal caso, posiblemente quedarían en beneficio de la Iglesia.

<sup>93</sup> *Camino*, 66.

<sup>94</sup> San Ignacio, *Carta a los jesuitas de Portugal*.

Buda, etc., como antecedentes. Pues humanización de la Segunda Persona es, de hecho, el fundamento –el cimiento– de toda la organización jerárquica católica y, a la vez, la condición *sine qua non* del proceso de *desasimiento*, probablemente el factor que da cuenta del monolitismo y de la pervivencia de la Iglesia Católica.

La Iglesia Católica no habría podido llegar a ser lo que fue (y es) sin la humanización de la Segunda Persona de la Santísima Trinidad, sin la Virgen, los Ángeles Custodios y demás. Las relaciones personales de los individuos no pueden ser sustituidas por la relación del hombre con Dios a través de la oración; esto es un rasgo común a todas las religiones. Para que los militantes no sientan el tremendo vacío en que quedan una vez destruidas sus relaciones personales, era necesario que sintieran la ilusión de *anudar* unas relaciones de un orden superior, sí, pero también de una naturaleza muy parecida a las relaciones personales perdidas. Relaciones que ya no quedarían limitadas a oraciones, ruegos, sacrificios, etc., al invitarse a los creyentes a “conversar” con Jesús o con la Virgen para contarles sus cuitas, dificultades, alegrías y tristezas.

### **III. ALTERNATIVA POR LA ESCUELA PÚBLICA**

## **1. Pasado, presente y futuro de la *Alternativa por la Escuela Pública*<sup>95</sup>**

El hecho, cada día que pasa mejor conocido, de que la etapa de desarrollo del niño y del adolescente ofrece unas condiciones insuperables para inculcarles los contenidos que van a constituir su conciencia –y por tanto también la fuente de conducta del futuro adulto– ha hecho (y hace) que todos los grupos de poder de las sociedades humanas pretendieran (y pretendan) controlar, en exclusiva, la formación de las nuevas generaciones. Por este motivo en todas las épocas los grupos hegemónicos organizaron los centros de configuración cultural de las conciencias de acuerdo con sus intereses; y, por lo mismo, la orientación de las escuelas, en concreto, siempre fue la impuesta por las clases dominantes.

El caso de España no podría constituir una excepción; sobre todo, teniendo en cuenta que la Iglesia Católica ha ejercido durante siglos un magisterio ideológico indiscutido sobre las clases dominantes y siempre se atribuyó la educación ideológica de las nuevas generaciones, arrogándose el derecho de adoctrinar a los niños y adolescentes como un derecho divino.

### ***a. Cambios en el sistema de producción y crisis del sistema de enseñanza tradicional*<sup>96</sup>**

Durante los últimos 150 años aproximadamente la educación de los niños y adolescentes en nuestro país respondió a las exigencias de una clase dominante constituida por la clase terrateniente, formada por los grandes propietarios de la tierra, que disponían del principal y casi único medio de producción y controlaban por completo el poder político. Esta clase, compuesta por la vieja y tradicional aristocracia reforzada por la naciente burguesía, se benefició de la venta de las antiguas propiedades eclesiásticas y de los bienes colectivos de pueblos y ayuntamientos, lo que le costó algunos conflictos con la Iglesia Católica. Pero acabó reconciliándose y compartiendo el Poder con ella: conservó el poder económico, militar y político, cedió de buena gana a la Iglesia Católica el control y el adoctrinamiento ideológico de la población campesina y obrera, y le entregó a sus propios hijos para que los educara, preservándoles así de tantos peligros como encerraban las sociedades modernas, en particular las naciones protestantes y liberales.

Frente a la alianza de los poderes económico y político de los terratenientes y del poder espiritual de la Iglesia Católica las masas de campesinos pobres no representaban nada. Cualquier intento de independencia y de protesta por su parte era reprimido por la fuerza de las armas y condenado por la Iglesia católica como un desafío al orden eterno y querido por Dios; sólo les quedaba el sometimiento y la resignación. En estas condiciones no es de extrañar que los campesinos pobres, que

---

<sup>95</sup> Mecano-escrito, fechado en Madrid el 26 de abril de 1989, correspondiente a la conferencia inaugural de las Jornadas Sobre la Reforma del Sistema Educativo, organizada por el sindicato de enseñanza de CC.OO, de Salamanca, con la colaboración de Centros de Profesores, Caja Salamanca, Junta de Castilla y León, Dirección Provincial del MEC, Universidad, Diputación, y realizadas en el salón de actos de la Junta, los días, 27, 28 y 29 de abril. [N. del ed.].

<sup>96</sup> Este epígrafe falta en el texto original. [N. del ed.].

formaban la gran mayoría de la población, no se preocuparon gran cosa por la educación escolar de sus hijos; y lo mismo podría decirse de los obreros.

¿De qué les serviría a unos y a otros saber leer y escribir y algo de cuentas? Los hijos de los campesinos estaban condenados a seguir los pasos de sus padres y, en el mejor de los casos, a continuar trabajando la tierra con las herramientas y aperos más ancestrales; de hecho, los chicos aprendían todo lo que podrían necesitar saber para ser buenos labradores al lado de su padre y las chicas, junto a su madre. En cuanto a los hijos de los obreros, nunca tendrían acceso a puestos de trabajo en los que saber leer y escribir les sirviera de algo: el peonaje era su triste destino. Por eso, ni los campesinos ni los obreros tenían interés en enviar a sus hijos a unas escuelas destartaladas y frías donde aprender algo que no tendría aplicación en su vida real.

De hecho, la organización escolar española aparecía representada por dos bloques o sectores: las escuelas destinadas a los hijos de los terratenientes y de las clases medias, y el resto. Las primeras, establecidas y dirigidas por las órdenes religiosas, estaban instaladas en buenos edificios, con campos de deportes, gimnasios, cines y material escolar de calidad, aunque los contenidos de la enseñanza fueran impropios de un país civilizado, moderno. Su propósito era preparar a los chicos para la universidad y someterlos a un adoctrinamiento religioso y moral más propio para ingresar en una comunidad religiosa que para vivir en una sociedad civil, secular; y en ellas se inculcaba a los jóvenes un sentimiento de superioridad y de pertenencia al grupo de los elegidos y poderosos. En cuanto al resto, estaba constituido por una red de escuelas ubicadas en edificios pobres, muchos de ellos ruidosos y fríos, con un equipamiento formado por unos bancos corroídos, un encerado de madera o pizarra, un par de carteles para enseñar el abecedario, sin libros, y con maestros llenos de buena voluntad, pero muy mal pagados, que difícilmente podían llegar a tener conciencia de cuál era su papel entre la población.

Ésta era todavía la situación de la enseñanza en nuestro país cuando se gestó la Guerra Civil. Precisamente fue en esos años cuando, en algunas comarcas, campesinos y obreros, al empezar a verse envueltos en la acción política y social, y descubrir así el valor y la importancia de la formación intelectual, sintieron con fuerza su condición de analfabetos. Pero este acuciamiento político y social en favor de una formación escolar de los trabajadores, consecuencia del desarrollo de los partidos políticos y de los sindicatos de clase, fue un fenómeno tardío en relación con el planeamiento y desencadenamiento de la Guerra Civil. El golpe de Estado del General Primo de Rivera en 1923 no provocó ninguna reacción por parte de los obreros, que incluso tuvieron algún tipo de colaboración con la dictadura. Pero en un breve período de tiempo, de unos doce años, se produjo un cambio radical. Los trabajadores mostraron una gran sensibilidad y pasión política que dio lugar a huelgas y a insurrecciones voluntaristas entre 1932 y 1936; y la rebelión militar, largamente preparada y bien planeada, encontró a los trabajadores agrícolas de la mitad sur y a los obreros de las ciudades completamente decididos a oponerse a la rebelión militar del ejército africanista. Hasta tal punto, que lo que iba a ser un Alzamiento –un clásico pronunciamiento militar– se transformó en una Guerra Civil.

Lamentablemente, los dos grandes sectores de trabajadores del país, que deberían haber marchado juntos, se entregaron a una lucha fratricida que sólo benefició a la clase terrateniente, patrocinadora de la guerra. Los campesinos

pequeños que practicaban una agricultura de subsistencia –y formaban la gran mayoría– apoyaron a los militares sublevados en defensa de la propiedad de la tierra; y los jornaleros agrícolas de la mitad sur de España y los obreros de las ciudades y de las pocas zonas industriales existentes se opusieron con energía y lealtad a los militares sublevados.

Quienes planearon y desencadenaron la Guerra Civil Española de 1936-1939 lo hicieron para frenar los progresos del capitalismo y su inevitable consecuencia: un crecimiento de la clase obrera, que amenazaba la hegemonía económica de la clase terrateniente, basada en la renta de la tierra. Su objetivo capital fue la toma del poder político, acabar con las veleidades democráticas y descabezar eficazmente a la izquierda; y la guerra y la represión de la posguerra les permitieron llevar a cabo este propósito. Pero en las luchas sociales y políticas a veces las cosas resultan al revés de lo que se espera.

La guerra la ganaron los defensores de la clase terrateniente hasta el punto de dar la impresión de que su victoria garantizaba la hegemonía de los terratenientes al menos por un milenio. De hecho, se impuso una nueva Edad Media, o eso creyeron algunos “intelectuales” de la ultraderecha, así como muchos clérigos que vieron entonces su influencia restaurada y más firme y poderosa que nunca; ni en el exaltado reinado de los Reyes Católicos habían disfrutado de tanto poder. Pero, salvo el exterminio de la izquierda, con la Guerra Civil y la victoria de los terratenientes, los vencedores no resolvieron ninguno de los problemas que España tenía planteados.

Ciertamente, la amenaza de la industrialización del país parecía más alejada y, con ella, también el peligro de que desaparecieran los millones de trabajadores que pujaban al alza por la renta de la tierra y la hacían subir constantemente. Pero, como consecuencia de la Guerra Civil, se produjo también otro hecho, lógico, que pasó desapercibido: el empobrecimiento brutal a que fueron sometidos los trabajadores asalariados. Lógico, porque éstos eran los vencidos; y desapercibido, porque la drástica reducción de los salarios reales puso en marcha un proceso de acumulación capitalista que, a plazo medio, hizo muy rentables las inversiones empresariales.

De hecho, en los dos decenios posteriores a la victoria de los terratenientes –sobre todo en el segundo–, los latifundistas, olvidándose de sus rancias preocupaciones y de sus escrúpulos nobiliarios, comenzaron a mecanizar sus extensas haciendas y las convirtieron en pocos años en empresas rentables y bien dirigidas. La clase terrateniente supo manejarse bien en este ámbito. Pero la mecanización de sus haciendas dejó libres a miles y miles de trabajadores que emigraron a las zonas industriales y turísticas, donde empezaron a surgir centenares, miles, de empresas que habían ido madurando en los años en que no había nada de nada, iniciándose así la fabricación de todo.

La emigración de miles y miles de obreros a Europa Occidental y la venida a España de millones de turistas, unos y otros portadores de divisas, proporcionaron los capitales necesarios para adquirir los bienes de equipo modernos, indispensables para el despegue económico, y la demanda que estimulaba la producción empresarial. Se ponía así en marcha el desarrollo de nuestro país; en otras palabras, aunque, con mucho retraso, España entraba en la Revolución Industrial y el capitalismo emprendía

por fin también aquí su marcha triunfal. Tal fue la consecuencia no querida del triunfo de la clase terrateniente en la Guerra Civil.

Ahora bien, para entender la nueva actitud de la población ante la función de la escuela, lo que importa aquí es la respuesta de los obreros de las ciudades y, sobre todo, la de la población rural, campesinos pobres y trabajadores agrícolas.

La crueldad de la Guerra Civil y el largo del período de movilización posterior que la siguió supusieron ya un primer e importante trastorno para generaciones de jóvenes movilizados lejos de sus hogares durante años, pero no alcanzó la intensidad de la conmoción posterior, que agitó tanto a los braceros de la mitad sur de España como a los campesinos pobres y medios de amplias comarcas del país. Aunque apenas hay estudios socioculturales al respecto, este otro fenómeno social, tan cercano en el tiempo y tan importante, supuso para los braceros la renuncia al sueño de poseer un día la tierra, aunque estaban menos enraizados en ella y por tanto más dispuestos al cambio que los campesinos pobres; de hecho, durante años habían puesto toda su esperanza en la emigración y, si no emigraron, fue porque no disponían de dinero para pagarse el pasaje hasta las repúblicas de lengua española en América. Pero la sacudida que agitó a los labradores pobres de toda la geografía española fue mucho más profunda y trastornadora.

Estos campesinos, que habían tomado parte en la Guerra Civil en defensa de *su propiedad* –de sus míseras parcelas–, y que se las habían disputado unos a otros con uñas y dientes y se habían matado por un surco más o menos, de pronto, como arrastrados por un vendaval, abandonaron sus hogares, sus pueblos y a sus vecinos para trasladarse a Barcelona, a Bilbao, a Avilés, a Palma de Mallorca o –lo que es aún más asombroso– a Alemania, a Holanda, a Suiza, a Francia, etc. Hombres y mujeres analfabetos, que nunca habían viajado en un tren, marchaban impávidos a la aventura sin tener conciencia de lo que significaba abandonar todo su pasado para emprender muy lejos una nueva vida. No sabemos las penalidades que debieron sufrir ni las dificultades que debieron superar para adaptarse. Pero, aunque, sin duda, padecieron con el cambio, la vida que llevaban en sus aldeas era tan áspera y dura, y ellos estaban tan acostumbrados al sufrimiento, que aprendieron a soportar con insensibilidad y entereza el desarraigo de la aldea y la reinstalación en un medio urbano poco solidario y acogedor.

La estampida campesina alcanzó a millones de personas, a pueblos enteros, que abandonaron sus casas y las parcelas sobre las que habían dejado tantos sudores y esperanzas; y en las zonas industriales, de servicios y turísticas, surgieron como hongos bloques de viviendas para acoger a estos recién llegados del campo. La enorme magnitud del éxodo rural, que alcanzó a unos 7 millones de personas –se dice bien: 7 millones de personas, que abandonaron el campo para ir a las ciudades, zonas industriales y zonas turísticas– nos da una vaga idea de la enorme transformación sufrida entonces por la sociedad española. Estos millones de personas, que vegetaban en pueblos y aldeas malcomiendo y malviviendo, pasaron a vivir como personas –al menos la mitad de ellos con un salario– en casas con agua potable y con los principales servicios, y muy pronto se dieron cuenta de que había que seguir así, sin estar dispuestos a retroceder.

Estos campesinos, que empezaron a trabajar en las fábricas, en la construcción o –lo que era más difícil aún– en los servicios, se educaban en la dura y disciplinada escuela de la empresa y aprendían rápidamente puntualidad, precisión, exactitud y muchas otras cosas. Muchos sintieron el bofetón de apenas saber leer y de carecer incluso de alguna cultura para hablar con los compañeros; pues la fábrica, como aparato de extraer plusvalía –esto es, de explotación– era también una escuela de solidaridad. Pero también tomaron buena nota de que, si bien en la aldea o en pueblo no les servía de nada leer y escribir, en la fábrica y en los servicios les era imprescindible eso y algo más.

Para estos hombres la vida y la solidaridad familiar eran muy importantes; la tenían a flor de piel. Por eso pronto pensaron que sus hijos no podían –no debían– pasar por las pruebas y dificultades que ellos estaban atravesando. De ahí que, en los barrios donde vivían, empezaran a preocuparse por los servicios sociales y en especial por la escuela, sin escatimar ningún esfuerzo en lo tocante a la educación de sus hijos, comenzando por dedicarles parte de su tiempo libre. De modo que, en cuanto se abrió el resquicio de las Asociaciones de Padres de alumnos, estos hombres, inmigrantes del campo, estuvieron ahí.

De pronto las escuelas producían un bien muy buscado y apreciado: ¡qué lejos quedaba ya la desvencijada escuela de la aldea! La clientela de la escuela estaba cambiando rápidamente, y también cambiaba con gran rapidez, no ya la escuela-edificio ni el equipo escolar, sino el maestro. Es lógico y natural que éste cambiara porque, en este período, los que cambiaban de verdad en España eran los hombres; y no sólo los pequeños labradores y los braceros. Cambiaba radicalmente la burguesía, entregada frenéticamente a ganar dinero y a crear instrumentos –empresas– a tal efecto. Y también lo hacía drásticamente la clase media, pues, en los entresijos de los agentes mono-impulsores del desarrollo capitalista –esto es, de las empresas– comenzaron a proliferar pequeños negocios que dieron vida a una clase social vieja pero ahora renovada: la clase media baja o pequeña burguesía.

Esta clase media baja, que unía un gran sentido del trabajo a la autonomía de ser su propio empresario y que ganaba algún dinero, no podía emplear a sus hijos en el negocio y, al no poderles dedicar su tiempo, los enviaba a los colegios y más tarde a la Universidad y a las Escuelas Técnicas. De hecho, fueron sus hijos quienes dieron lugar al fuerte crecimiento de los estudiantes universitarios y similares en la segunda mitad de los 60 y en los 70; y, como carecían de toda tradición académica y profesional, se orientaron hacia las profesiones más a su alcance y la oferta de enseñanzas nuevas: ciencias políticas, sociología, psicología, historia, etc. En cuanto a su salida profesional, la que tenían más a mano era, sin duda, la enseñanza, como maestros y como profesores de segunda enseñanza.

Ahora bien, ¿cuáles eran las características más destacadas de nuestro sistema educativo en la segunda mitad de los años 60, cuando el desarrollo industrial estaba en marcha?

Hay que tener muy presente que, a partir del final de la Guerra Civil, el poder sobre los cuerpos estaba en manos del Caudillo –el General Franco– y de su partido único –el Movimiento–, y que el poder sobre las conciencias –sobre las almas– había sido concedido a la Iglesia Católica y, más concretamente, a los representantes de su

grupo dirigente –el Nacional-Catolicismo– en agradecimiento a su amplia y decisiva colaboración en la Guerra Civil. Las organizaciones religiosas respondieron a la confianza que el Caudillo depositaba en ellas y desplegaron una actividad tan extraordinaria en el ámbito educativo que llegaron a controlar la mayoría de los centros de educación secundaria a pesar de la carencia de locales, de instalaciones y sobre todo de personal docente; el celo religioso lo suplía todo y los colegios de las organizaciones religiosas se convirtieron en instituciones para la formación novicial<sup>97</sup>.

En cuanto a la escuela estatal y los institutos oficiales, cumplían la función subsidiaria de escolarizar a los niños que no podían pagar las cuotas de los colegios de las órdenes religiosas. La escuela estatal quedó reducida al mínimo y, por lo que toca a los institutos oficiales, baste decir que, una vez suprimidos un número importante de los creados durante la República por don Romualdo de Toledo [1895-1974], no se creó ninguno hasta principios de los años 60, cuando empezaron a aparecer las filiales de instituto ante la fuerte presión de la demanda pública. Pues, aunque durante este período creció enormemente la población escolar de los colegios religiosos, también comenzó a notarse una insistente exigencia de plazas escolares en los centros del Estado.

Una vez superado el clima político-religioso, que predominó de manera absoluta en los años 40 y –algo matizado– durante los 50, comenzaron a manifestarse las nuevas tendencias –podría decirse, político-sociales– provocadas o condicionadas por la marcha de la industrialización, la emigración a los países protestantes, liberales y masones de Europa Occidental, y la entrada en el recinto patrio de millones de turistas, algunos de ellos en calzones pero también con buenas divisas; todo ello como testimonio de la euforia consumista prevaleciente en los países de la Europa Occidental, donde parecía dominar la libertad, la tolerancia y la democracia, justamente todo aquello que en España estaba prohibido. Pues la mezcla de ideas políticas y religiosas que habían subyugado a las conciencias estaba sufriendo tan fuerte contraste con la realidad externa e interna que, pese a la represión, su hegemonía había sido rechazada y se difundía por todas partes un ansia de libertad y de participación en la actividad política y social.

La gente se resistía a aceptar el estado de cosas existente y capas cada vez más extensas de la población se daban cuenta de que habían sido engañadas, estafadas; se les había hecho creer que España era la élite del mundo Occidental y ahora se encontraban en esos mismos países con sus maletas de madera mendigando un puesto de trabajo y con un bagaje cultural propio de auténticos analfabetos. Con esta impresión, tanto los migrantes como los que se afincaron en las zonas industriales y turísticas de nuestro país, descubrieron que su ignorancia y su incultura se debían a la falta total de centros escolares modernos y eficaces. Además, los empresarios, que necesitaban trabajadores que supieran manejar los instrumentos, percibieron también esa misma carencia. De modo que quienes detentaban el poder político debieron sentir vergüenza por el estado de la enseñanza y, a finales de la década de los 60, las cortes de procuradores orgánicos recibieron la orden de elaborar una ley de enseñanza.

---

<sup>97</sup> Sobre esta cuestión recomiendo el libro de Toribio Pérez de Ardanza, *Educación religiosa y alienación*, Madrid, Akal, 1983.

## ***b. Las luchas por la reforma de la enseñanza***

En los años 60 era plenamente evidente para cualquier demócrata que la escuela “franquista” era incompetente, ineficaz e incongruente con una sociedad democrática moderna. El rechazo de la escuela “franquista” –compuesta por dos sectores desiguales: la autoritaria y anticuada escuela estatal y los colegios dogmáticos y elitistas de las órdenes religiosas– tenía un alcance más grave; y es que, en opinión de los demócratas –de la oposición a Franco–, era irreformable, conscientes de la resistencia que opondrían a todo cambio las organizaciones religiosas que disfrutaban de completa hegemonía sobre la enseñanza. Es más, esto fue completamente confirmado por los hechos, pues cualquier propósito de mejora fue frustrado por las fuerzas que controlaban el régimen dictatorial y la ley de 1970 resultó ser un auténtico fiasco.

La lucha por un nuevo modelo de escuela –la escuela que necesitaba una sociedad democrática e industrial– era un factor más en la lucha contra la dictadura. Por eso, a fin de conseguir la cooperación en la lucha contra el franquismo de un sector tan numeroso e influyentes como el de los enseñantes, había que elaborar un proyecto de escuela sugerente para el profesorado y atractivo para los padres, abriendo así un nuevo ámbito de actividad de consecuencias políticas para la dictadura, pero que eludiera, justificadamente, la persecución política; esto es lo que fueron en sus primeros momentos las Asociaciones de Padres de Alumnos [APAS].

En la primera mitad de los años 70 se produce una convergencia entre las actividades políticas y las reivindicaciones profesionales. Fue un momento en el que la lucha por la libertades democráticas encontró un cauce en el intento por modernizar y poner al día el despegue de la actividad profesional. Se hizo evidente la necesidad de que los profesionales adaptaran la prestación de sus servicios a la sociedad industrial capitalista en que se había transformado la vieja sociedad agrícola tradicional que dominaba en España. Las nuevas condiciones económico-sociales exigían mayor rigor y eficacia en la prestación de los servicios profesionales; y, para satisfacer mejor esta exigencia, se renovaron los Colegios Profesionales, que estuvieron durante unos años regidos por Juntas de Gobierno elegidas democráticamente que actuaron con un talante claramente izquierdista.

El triunfo de una candidatura de izquierdas en nuestro Colegio de Doctores y Licenciados propició y promovió la extraordinaria eclosión de actividad, creatividad y entusiasmo que rigió en él durante los años centrales de la década de los 70. Fue entonces cuando apareció la noción de Escuela Pública y las primeras “Alternativas” que la configuraban; y no es extraño que éstas surgieran en Colegios Profesionales regidos por Juntas de Gobierno de izquierda, como Valencia, Barcelona y Madrid, que inmediatamente fueron apoyadas por otros Colegios, también controlados por la izquierda, como Santander, Málaga, Granada, Oviedo y Zaragoza, entre otros.

## 2. Enseñanza y Constitución<sup>98</sup>

En las modernas sociedades industriales la enseñanza, en cuanto adquisición de conocimientos científicos y destrezas técnicas, es un factor importantísimo del desarrollo social, económico y político.

En cuanto adquisición del conocimiento científico del mundo real, la enseñanza facilita la adaptación de los individuos a la realidad, al proporcionarles orientación racional; y, como transmisión de la teoría científica aplicable a la transformación de las cosas –esto es, en cuanto saber hacer– les ofrece una posición social al insertarse en la actividad productiva. De modo que, en uno y otro sentido, la enseñanza favorece el desarrollo del individuo y la realización de su personalidad, contribuyendo al mismo tiempo a la estabilidad social.

Pero, además, en cuanto promueve la formación de una nueva fuerza de trabajo mejor equipada científica y racionalmente, hace posible la expansión de industrias cada vez más basadas en los progresos de la técnica y de la ciencia. Es más, sin una mano de obra así formada la industria –y, por tanto, la existencia de las sociedades industriales de hoy– sería imposible. De ahí que la enseñanza sea el factor fundamental de la formación del capital más apreciado para la marcha de las economías industrializadas: el capital humano.

Sin un sistema correcto de enseñanza sería, pues, imposible el complicado aparato productivo y distributivo sobre el que descansa el bienestar de las masas. Pero tampoco subsistiría un día más el complejo sistema político que constituye el armazón de las sociedades democráticas, que canaliza sus múltiples tensiones oponiendo unas a otras en un complejísimo sistema de pesos y contrapesos, como corresponde a la multiplicidad de fuerzas que las constituyen.

En las democracias occidentales, la enseñanza es el factor decisivo de la posición o estatus y, por tanto, del bienestar de todos los individuos, absolutamente de todos. Ahora bien, cuando un determinado factor afecta a todos los individuos de una sociedad, se convierte en una formidable fuerza política. Por eso, en las sociedades democráticas industriales, la enseñanza –que responde a una amplia y poderosa reivindicación de las masas– aparece como una gran fuerza política y también como un derecho primario de todo individuo, tan fundamental como los de libertad de conciencia y de reunión y como el derecho a “buscar la propia felicidad”, del que hablaban ya hace dos siglos los fundadores de la primera democracia representativa.

El derecho a la enseñanza parece hoy, pues, tan evidente y tan necesario, que resulta inconcebible la elaboración de una constitución sin que ésta lo consigne entre los derechos fundamentales del hombre, ya se trate de una constitución que se limite a reflejar la correlación de hecho entre las diversas fuerzas políticas y las libertades

---

<sup>98</sup> Mecano-escrito, fechado el 15 de septiembre de 1977 y remitido para su inclusión en el Suplemento Político del periódico *Informaciones*. [N. del ed.].

conquistadas o de otra donde se proclamen las aspiraciones más profundas de la sociedad a la que va destinada. Pues, tanto en un caso como en el otro, no puede faltar en ella ese derecho que convierte al individuo en persona, al hombre en ser libre: el derecho al conocimiento del mundo que le rodea y a un saber hacer con el que conquistar una posición en la sociedad para poder realizar la propia vida de la manera más satisfactoria.

Esperemos que los legisladores no se olviden de consignar en la Constitución, entre los derechos fundamentales, el derecho a una enseñanza gratuita y de calidad, que sólo puede proporcionar la nueva escuela pública, una escuela auténticamente democrática.

### 3. Los profesionales y el cambio económico y social<sup>99</sup>

Conocí a Rafaela en una reunión preparatoria de las elecciones de diciembre de 1973. Estas reuniones eran clandestinas y, en la mayoría de los casos, se celebraban en domicilios particulares de alguno de los miembros de la candidatura para el Colegio de Madrid. Yo había oído hablar de Rafaela Heracles, aunque no había tenido ocasión de conocerla personalmente; pero algunos de mis compañeros de candidatura hacía ya tiempo que la conocían y se referían a ella con gran respeto y simpatía. Me causó una impresión muy agradable y me inspiró una gran simpatía, con su rostro siempre sonriente y relajado y por la viveza de sus ojos tras las gafas.

Pero donde tuve ocasión de conocer de verdad a Rafaela fue en los Plenos del Consejo General de Colegios. La lucha que venía sosteniendo allí desde hacía cinco años, codo a codo con el recordado Ramón Fuster y con Carmen Labastida, frente a la aplastante mayoría de los consejeros, digitales o “electivos”, ponía continuamente de manifiesto el temple, la energía y la claridad de sus ideas. Para quienes llegamos por primera vez al Consejo en la primavera de 1974, el comportamiento de Rafaela constituye una inolvidable experiencia. Entonces comenzó a tambalearse el monolitismo y la tranquila estabilidad del Consejo, pese a que nos ganaban todas las votaciones; éramos 7 seguros contra 20 y 3 dudosos. La verdad es que todo empezó a cambiar también aquí, al igual que en el país en general.

¿Qué estaba ocurriendo en los Colegios Profesionales? Algo profundo estaba cambiando en nuestra sociedad para que se celebraran reuniones clandestinas y (no por primera vez) bastante numerosas de profesionales de la enseñanza, que, como los demás profesionales, arrastraban todavía un marcado espíritu de cuerpo, un sentido de clase y un notorio elitismo

El triunfo de las tropas nacionales en la guerra civil y la entrega de todo el Poder al general Franco iban a crear unas condiciones insuperables para el desarrollo industrial. La destrucción, tan anhelada, de los partidos y, especialmente, la de los sindicatos obreros y de clase abrió la posibilidad de quebrantar totalmente la resistencia de los trabajadores para someterlos a una explotación nunca imaginada. Para constatarlo, basta recordar los salarios de los años 40, 50 y aún parte de los 60, y compararlos con los precios que habían alcanzado los alimentos y con la galopante inflación; y esto, por no hablar del racionamiento, ni de la calidad y la *cantidad* de los alimentos racionados. Así, las continuas subidas de precios, la falta de competencia exterior y los salarios de miseria hicieron posible una acumulación brutal de capital que daba para todo, hasta para el despilfarro. Lo que unido, desde finales de los 50, a la expansión de la economía de Europa Occidental, bien manifiesta en las crecientes oleadas de turistas y en la atracción de nuestros trabajadores sobrantes, generó el crecimiento industrial de la década de los años 60.

---

<sup>99</sup> Mecano-escrito, sin título ni fecha, con la intervención del presidente en el Homenaje del Consejo General de Colegios a Rafaela Heracles, el 22 de noviembre de 1979. El manuscrito original se incluyó en el libro *Escritos de sociología del sistema educativo español, de Eloy Terrón* (Biblioteca Virtual Eloy Terrón, 2011, pp. 483-487). [N. del ed.].

Ese proceso enriqueció, desde luego, a los bancos, a los terratenientes y a las grandes empresas. Pero no sólo les benefició a ellos. Pues, dada la falta de competencia exterior e interior (en razón de la autarquía económica de la época y de la intervención “sindical”), favoreció inicialmente también a la pequeña burguesía, que se transformó entonces de artesanal en industrial y semi-industrial. De hecho, los años que van desde el final de la guerra civil a los años 60 fueron la época de la expansión y florecimiento de la pequeña burguesía campesina (campesinos medios), comercial e industrial. Y, en esas condiciones, comenzó a desviar a sus hijos del negocio familiar hacia los colegios de pago, buscando su promoción social a través de la Universidad; un viraje que explica, por cierto, el crecimiento de la enseñanza privada y del alumnado universitario en ese mismo período.

Por otra parte y sobre todo en esa primera época (de 1939 a 1960), la acumulación interior y el crecimiento industrial vinieron acompañados de una fuerte tasa de inflación, que erosionó notoriamente todas las rentas fijas: o, lo que viene a ser lo mismo, a la clase media, y, en especial, al sector de los profesionales asalariados. Con el agravante, en el caso particular de los profesionales de la enseñanza, de su proletarianización paulatina pero irrefrenable, al agravarse duramente su situación por la expansión de la empresa privada, con sus bajos salarios, su oposición a “cargar” con los efectos de la inflación y la degradación de la profesión de la enseñanza por la tasa de intrusismo, entonces muy elevada.

Al estar ligadas al crecimiento industrial, a las profesiones de más éxito no les ocurrió desde luego lo mismo. Pero esas profesiones privilegiadas fueron monopolizadas por la vieja clase media y por la burguesía medio/alta y alta, en razón sus mejores conocimientos del mundo académico y de las salidas profesionales más prósperas, y de las ventajas de su posición social respectiva. En cambio, la pequeña burguesía, que carecía de esos conocimientos y de las relaciones sociales necesarias, tuvo que dejar a sus hijos orientarse (o desorientarse) por sí mismos; y éstos, por su parte, sólo pudieron acceder a los puestos inferiores del funcionariado y a los despreciados de la enseñanza libre (esto es, a la enseñanza privada).

En cualquier caso, el crecimiento industrial, la “explosión” del negocio turístico y la emigración a Europa con su contrapartida de remesas de divisas, quebrantaron la débil estabilidad de nuestra sociedad agraria, muy baqueteada ya por la guerra civil, que la removió hasta sus cimientos. Oleadas sucesivas de campesinos abandonaron el campo: primero, los braceros sin tierra; después, los campesinos pobres; y, más tarde, hasta campesinos con cierto acomodo. Los que no se atrevieron a emigrar a los países florecientes de la Europa Occidental y Central se encaminaron hacia nuestras ciudades y zonas industriales o hacia las zonas turísticas, atraídos por los mejores salarios. De modo que, al mismo tiempo, la población urbana creció con rapidez y la demanda de más y mejores servicios aumentó con vigor.

En estas condiciones, la industria, el comercio y el turismo absorbieron una parte importante de los profesionales salidos de la Universidad y de los centros académicos de grado medio. Aunque no sólo esto. Porque el crecimiento de la urbanización y el bienestar de nuestra población generaron de por sí una fuerte demanda, muy diversificada de profesionales. Y, como esa demanda no podía ser satisfecha, evidentemente, con los profesionales salidos de la vieja y minoritaria clase media, los profesionales que la atendieron procedían en su gran mayoría de la

pequeña burguesía, cuyos hijos, como se ha dicho, llenaban las aulas de toda clase de centros académicos.

La pequeña burguesía, formada en su mayoría por antiguos trabajadores que seguían trabajando en su propio negocio, no estaba en condiciones de adoctrinar a sus hijos ni de inculcarles una ideología de clase, como venían haciéndolo la alta burguesía y la clase media. Pero, por lo mismo, la mayoría de los nuevos profesionales, y, en especial, los que se graduaron en la segunda mitad de los años 50 o posteriormente, no se sintieron condicionados por las tradiciones académicas ni por la posición de clase del profesional tradicional. En su mayor parte, más bien vacilaban entre una marcada simpatía hacia la clase obrera y los ideales progresistas de izquierda y una actitud neutral, pero sólo una minoría se entregaba a posturas abiertamente reaccionarias.

La orientación izquierdista contra la dictadura de una buena parte de los nuevos profesionales puede explicarse por su origen de clase, por la liberalización general de la sociedad, de resultados del desarrollo económico que quebrantó el inmovilismo aislacionista de la vieja sociedad española, por la lenta pero progresiva y segura penetración de la ideología democrática moderna en la sociedad en su conjunto, y por el reconocimiento y la reconstrucción vigorosos de la clase obrera, bien manifiestos desde la huelga de los mineros asturianos de 1963, cuya brutal represión conmocionó a la sociedad española de tal forma, que provocó una toma de posición a favor o en contra de los intelectuales y de muchos profesionales.

La llegada de esos jóvenes graduados al ejercicio profesional, en una etapa en la que el franquismo ya no convenía a las exigencias de la burguesía –entonces en pleno desarrollo–, introdujo una actitud nueva y nuevas maneras de hacer en las profesiones, muy de acuerdo con las tendencias innovadoras de las industrias, el comercio y el turismo, factor principal de innovación y de penetración de nuevas formas de vida. Pronto, los jóvenes profesionales, en búsqueda de modos de organización y de eficacia, descubrieron las posibilidades que escondían los Colegios Profesionales, de los que se había adueñado la clase media reaccionaria, cobijada y protegida por el *Movimiento*. De modo que, pese a todas las medidas de precaución y de tutela arbitradas por los burócratas franquistas, éstos no pudieron impedir que candidaturas más o menos de izquierda ganasen en algunas de las elecciones convocadas desde mediados de la década de los 60 en adelante. Así, llegó un momento en que fueron numerosas las Juntas de Gobierno abiertamente de izquierdas, a despecho de todas las arbitrariedades del Régimen para impedirlo, como modificar estatutos, vetar candidaturas enteras, suspender procesos electorales en marcha, disolver u obligar a dimitir a juntas, etc., etc.

No obstante todos los obstáculos y triquiñuelas imaginados por los burócratas, durante los años 1974, 1975, 1976 y parte de 1977, los Colegios Profesionales actuaron como verdaderas puntas de lanza en la lucha contra la dictadura y a favor de la instauración de la democracia. Pensando en nuestro Colegio de Madrid –que es el que mejor conozco–, era esperanzador ver como se reunían en él toda clase de comisiones de profesionales, hasta en los pasillos; allí estaban, no sólo las comisiones propias (de privada, filiales, profesores no numerarios, psicólogos, etc. etc.), sino también otras como la de profesores no numerarios de Universidad, la del Consejo Superior de Investigaciones Científicas o la de Profesores de Escuelas Universitarias (antes

Normales); e incluso hubo comisiones de Informática, formadas por toda clase de trabajadores de esa especialidad.

Ese espléndido movimiento de los Colegios Profesionales se puso bien de manifiesto en la lucha contra el famoso reglamento que se nos quiso imponer para contrarrestar y anular los resquicios abiertos por la ley de Colegios Profesionales de 1974; un proceso movilizador que culminó, por cierto, con éxito en el Simposio celebrado en Barcelona en los últimos días de abril de 1976, cuando la calle era del Sr. Fraga, del Sr. Arias Navarro y del franquismo en liquidación.

Ese florecimiento democratizador de los Colegios Profesionales tendría que servirnos como demostración de lo mucho que aún pueden hacer los Colegios en nuestra débil democracia, en un país tan enemigo de organizaciones y asociaciones democráticas. Por de pronto, debe servirnos de estímulo para bregar por mantener juntas verdaderamente democráticas al frente de nuestros colegios, y, en nuestro caso concreto, para luchar, además, por la mejora de la enseñanza, la renovación pedagógica, la democratización de la gestión de los centros, y, sobre todo, por la dignificación de nuestra profesión, cuya tarea es, ni más ni menos, formar hombres.

Llevar adelante esa lucha iniciada por nuestra compañera Rafaela es un deber inexcusable. Nada más.

## 4. Colegios profesionales y sindicatos<sup>100</sup>

Los Colegios profesionales están siendo objeto de un doble ataque desde la derecha [reaccionarios] y desde la extrema izquierda. La derecha los acusa de antidemocráticos y la extrema izquierda de “corporativos” y, por tanto, fascistas. Muchos compañeros están convencidos de que los colegios profesionales son una creación del franquismo; y otros muchos piensan que, una vez que existen sindicatos, los colegios profesionales ya no son necesarios, sino más bien al contrario, puesto que estarían impidiendo el desarrollo de los sindicatos con sus actividades parasindicales, al reducir así la afiliación.

No voy a entrar aquí a relatar la historia de los colegios profesionales ni a demostrar que su carácter corporativo no impidió que cumplieran un papel importante en su lucha contra el franquismo. Aunque peque de optimista, voy a dar por sentado que todo ello es bien conocido y me limitaré a demostrar que no hay contradicción entre colegios profesionales y sindicatos; mejor aún, que unos y otros son necesarios y que, en la etapa en que nos encontramos, la obligatoriedad de la colegiación beneficia a la sociedad y a los profesionales (al menos cuando éstos no cuentan con ninguna otra organización arraigada, aparte del sindicato).

Los colegios profesionales fueron creados para defender a la sociedad de los posibles abusos de quienes le prestaban un servicio, monopolizado por su elevada calificación, al mismo tiempo que para mantener la idoneidad y la dignidad profesionales; esto es, a fin de que los asociados continuaran cumpliendo su servicio al público con la máxima capacidad posible. Conviene recordar que estos servicios abarcaban desde la medicina, la abogacía y la notaría a la ingeniería, la arquitectura y la enseñanza, actividades todas cuya realización implica el máximo nivel de conocimiento y la disposición de ánimo de aplicarlo con honestidad y profesionalidad. Puesto que la administración no contaba (ni cuenta) aún con organismos capacitados para controlar la calidad y solvencia de los servicios profesionales al público y evitar así los abusos, solamente los propios profesionales organizados estaban (y están) en condiciones de realizar esa inspección y control.

La industrialización del país y sus principales consecuencias –progreso técnico, crecimiento de la población urbana, mejora de las condiciones de vida, gran aumento del número de los propios profesionales y de su asalarización, casi total, ejemplo demostrativo de los obreros al crear fuertes organizaciones sindicales en defensa de las condiciones de trabajo y los salarios amenazados constantemente por la inflación, etc.– han mostrado el camino a los profesionales hacia la sindicación. Un sindicato potente es el mejor instrumento para defender las reivindicaciones salariales y laborales, aunque los profesionales de los países capitalistas avanzados tuvieron que sentir en su carne el retraso en llegar a esta conclusión cuando la inflación les afectó mucho más que a los obreros, más solidarios, más rápidos y dispuestos a utilizar todos los medios a su alcance para conseguir sus reivindicaciones. Pero, si bien el sindicato es el instrumento más eficaz y adecuado en las luchas reivindicativas precisamente por su especialización y su sencillez, en el caso de los profesionales hay algo más; otra cara,

---

<sup>100</sup> Mecanoescrito, sin fecha, pero inmediatamente posterior a la legalización de los sindicatos el 1 de abril de 1977. [N. del ed.].

otro aspecto –muy importante– que no encaja cómodamente en el sindicato, porque entorpecería su funcionamiento: la capacitación intelectual de los profesionales y su actualización y renovación en un medio cultural y tecnológico en rápido cambio.

Los profesionales ejercen unas actividades que se caracterizan básicamente por el alto nivel de conocimientos y de experiencia acumulada que implican. Exigen una larga e intensa formación académica para asimilar los conocimientos teóricos ganados y una etapa de adaptación de los conocimientos adquiridos a la resolución de las cuestiones concretas que plantea el ejercicio de su profesión; esto es, un período en el que el individuo aprende a aplicar el conocimiento teórico y durante el cual adquiere la experiencia que le caracteriza y que hace de él un rutinario, un buen profesional o un maestro. Pues lo que diferencia a los profesionales de una misma especialidad es su capacidad, no sólo para aplicar el conocimiento adquirido con eficacia, sino también –y lo que es más importante– para adquirir conocimiento nuevo en su profesión; lo que significa que los profesionales están en el frente avanzado del conocimiento, donde se gana experiencia realmente nueva.

La capacidad de actualización y renovación de la experiencia profesional, que en el pasado dio lugar al nacimiento de los colegios profesionales, es también lo que justifica y determina la creación actual de asociaciones profesionales en cada especialidad. Ahora bien, dicha actualización –esto es, la asimilación de todos los avances y mejoras conseguidos en la especialidad– no puede realizarse fuera de la profesión o por personas ajenas a la misma. Quienes llevan a cabo los nuevos hallazgos son los propios profesionales, los mejores de ellos; y es natural que sea en las asociaciones profesionales donde se produzca la difusión de las nuevas adquisiciones, puesto que es a los propios profesionales a quienes interesa –con preferencia– la asimilación de la experiencia ganada.

Si esto es así, las asociaciones profesionales serían los cauces idóneos, eficaces y únicos para que los profesionales se comuniquen entre sí y se ocupen de las dificultades con que se enfrenta la mayoría. De hecho, ésta es la razón fundamental de su persistencia y universalidad; a lo que hay que añadir el control por los propios profesionales de la manera e idoneidad relativa con que cada uno cumple su función, sin demérito ni indignidad para la profesión.

Estos dos aspectos –la actualización de la profesión y el control de su ejercicio– constituyen motivos más que suficientes para la obligatoriedad de la afiliación o colegiación de los profesionales en las sociedades atrasadas y en las que se hallan intelectual y culturalmente en fase de transición. Una obligatoriedad que viene impuesta, además, por la mayor facilidad para el intrusismo y por el daño que puede ocasionar el ejercicio irresponsable de la profesión, especialmente cuando éste recae sobre seres indefensos, como sucede en la enseñanza, que es sin duda la profesión donde mayores debieran ser las exigencias para su ejercicio y la vigilancia.

Por lo demás, en la actividad actual de los profesionales –cada día más numerosos y más unificados por la dependencia salarial– se advierten dos aspectos claramente diferentes y que requieren distinto tratamiento: las reivindicaciones salariales y laborales, y el control, actualización y renovación intelectual de la profesión en una sociedad técnica y económicamente en cambio. Los sindicatos son el instrumento más adecuado para las primeras, por lo que los profesionales deberían sindicarse; pero,

para mantener la dignidad de la profesión mediante el control de su ejercicio y la acumulación y difusión de la experiencia ganada, son necesarias las asociaciones profesionales. Ahora bien, en el caso de la enseñanza, no disponemos de otras que los colegios, por lo que sería absurdo destruirlos para crear otro tipo nuevo; los tenemos ahí, están funcionando, y deberíamos mejorarlos, hacerlos más eficaces y fortalecerlos para ensalzar nuestra profesión, que bien lo necesita.

## 5. Los profesionales y la política educativa<sup>101</sup>

Aunque la elaboración de la política educativa en un régimen democrático es obra de todos los ciudadanos, a los profesionales, por su formación académica y su inserción especializada en todas las actividades productivas, educativas y culturales del país les corresponde un papel muy destacado.

Para comprender mejor su responsabilidad en la determinación de la política educativa del país y en la elaboración de los programas concretos para llevarla a cabo conviene examinar, primero, la contribución de los profesionales a la preparación de la política educativa, estudiar después sus obligaciones en la realización de ésta y disponer, por último, los métodos concretos de enseñanza.

En la realización de estos tres órdenes de tareas incumbe a los profesionales un papel determinante.

### *a. Política educativa*

En las sociedades industrializadas, cuya capacidad de producción se basa en la aplicación de la ciencia a todas las actividades productivas, la disponibilidad de una fuerza de trabajo con una formación óptima y adecuadamente diversificada constituye el factor decisivo de su desarrollo. Hasta muy recientemente, en nuestro país, eran las familias las que orientaban a los muchachos en la elección de ocupación, pero la drástica separación que la industrialización introduce entre la familia y el trabajo deja a los muchachos sin aquella orientación. ¿Quién va a decidir ahora el nivel intelectual de los muchachos y quién les va a orientar en la elección de su ocupación? ¿Se puede dejar esta orientación en manos del municipio, de las empresas que habrán de emplear esa mano de obra, de algunas organizaciones religiosas que tradicionalmente han venido dedicándose a la enseñanza, quizás en manos del Estado o, más bien, en los de la sociedad en su conjunto? ¿O sería mejor dejar que la adecuación de la mano de obra a la demanda la realice la mano invisible del mercado?

Preparar hoy la fuerza de trabajo que necesita un Estado industrial constituye una tarea tan colosal que desborda la capacidad técnica de los Estados capitalistas más desarrollados; esta tarea sólo puede ser cumplida por la sociedad entera.

La política educativa tiene que ser decidida democráticamente por el país en su conjunto; mejor dicho, la está decidiendo ya en la medida en que continuamente está configurando su futuro. Lo que nuestro país quiere ser determina su política educativa. La planificación a largo plazo —entre 10 y 15 años— tiene que basarse primariamente sobre nuestros recursos humanos y equivale fundamentalmente a la planificación de los mismos, mientras que la planificación a corto plazo tiene más en cuenta los recursos económicos. Dicho de otro modo: la planificación a largo plazo determina nuestra política educativa.

Los recursos humanos no son mercancías; no equivalen al *stock* de capital. Pero, al planificarlos, hay que tener en cuenta la utilización económica de los hombres, el uso que se haga de éstos; y cada uno de ellos tiene que colaborar a su desarrollo

---

<sup>101</sup> Mecano-escrito, fechado en Madrid el 1 de julio de 1975. [N. del ed.].

individual, a la realización de su personalidad. Esta condición insoslayable de los recursos humanos es la que impone que se tomen tantas precauciones a la hora de determinar la política educativa.

Ahora bien, en el establecimiento de la política educativa hay que distinguir dos fases; la elaboración de la política educativa –un problema científico– y su discusión y aprobación por el país –un problema político. Recoger los datos y elaborar aspectos parciales que se integrarán finalmente en el plan educativo a largo plazo incumbe, sin duda, a los profesionales, dispersos por todo el país; y también es cometido suyo el ensamblaje de sus piezas, como científicos y técnicos. Pero, una vez formulado el anteproyecto de la política educativa, éste tiene que presentarse al país para su análisis, su discusión y, llegado el caso, su aprobación. Aunque, tanto en una como en otra fase, los profesionales tienen un papel prominente, como conciencia especializada del país y depositarios del conocimiento más objetivo de nuestra realidad total, puesto que se hallan en todos los puntos cruciales de la actividad productiva, cultural y educativa.

### ***b. Realización de la política educativa***

Una vez fijadas las tendencias a largo plazo y las grandes líneas orientativas de la política educativa, tienen que ser traducidas a programas concretos de ejecución. Una traducción que implica amplios conocimientos científicos y técnicos especializados, que sólo pueden encontrarse en los profesionales insertos en las actividades de la producción, la investigación y la educación.

La programación concreta de la política educativa exige, sobre todo, el conocimiento: del potencial humano del país; del sistema de ocupaciones y profesiones en su estado actual y en su dinamismo, tanto en su aspecto cuantitativo como respecto a las aptitudes y conocimientos requeridos; de los progresos de la ciencia y de la técnica, dondequiera que se produzcan, para extraer los conocimientos más adecuados a la formación general y especializada de los individuos; de los avances en los métodos de enseñanza, a fin de utilizarlos en el perfeccionamiento de nuestras formas de enseñar; y de nuestros recursos económicos y humanos, para saber cuáles deben dedicarse a la producción de los bienes materiales y cuáles a la formación de la fuerza de trabajo.

Supuesto esto, los conocimientos y el saber hacer necesarios para programar la ejecución de la política educativa se encuentran solamente en las distintas ramas de profesionales de la producción, la investigación y la educación. De los que están insertos en la producción, por su familiarización con las exigencias en conocimiento y especialización de las diversas ramificaciones de nuestro sistema de ocupaciones. De los ocupados en la investigación científica y técnica, porque, si están al día de los avances en la ciencia y los logros de la técnica, pueden contribuir eficazmente a la actualización de los contenidos de la docencia. De quienes se dedican a la enseñanza, porque es a ellos les compete, por su especialización y su experiencia docentes, la elaboración de los programas concretos de enseñanza, sus contenidos y sus métodos con vistas a posibilitar la ejecución óptima de la política educativa democráticamente aceptada.

Que sean los profesionales de la enseñanza –y no expertos burócratas capaces de dictar leyes al mundo desde sus gabinetes– los encargados de elaborar los planes y programas concretos de la enseñanza en orden a la realización de la política educativa socialmente aceptada, y de proponer sus sucesivas mejoras, no es cuestión de privilegio. Son ellos quienes se encuentran en mejores condiciones para programar la ejecución de la política educativa por esa vía, puesto que son quienes poseen más conocimientos y más claros tienen los objetivos de la materia; y es natural que se aproveche el enorme caudal de su experiencia en una tarea tan trascendente como la programación de la enseñanza en todos los niveles. En cuanto a los reparos que pudieran ponérseles, éstos se desvanecen si tiene en cuenta que esos planes y programas, que afectan a los contenidos y a los métodos de la enseñanza, lo hacen conforme a las líneas maestras determinadas por la política educativa y que deberán someterse a la aprobación del poder legislativo para conferirles la autoridad y la estabilidad necesarias y la uniformidad conveniente al ámbito de su validez.

### ***c. Métodos de enseñanza e investigación docente***

Por lo demás, los profesionales de la enseñanza –con la colaboración de pedagogos y psicólogos– serán también los responsables de renovar, perfeccionar y comprobar los métodos de enseñanza. Pues, ¿quiénes, a no ser ellos, disponen de una fuente tan rica y varia de experiencia al respecto? Los enseñantes se encuentran en su trabajo en la misma situación que cualquier artesano ante el suyo, y ¿quién podría argumentarle a un ebanista sobre la eficacia de sus herramientas? No se propone aquí que todos se dediquen a hacer experimentos en los niños como *in anima vili*, pero son los únicos que perciben las rigideces del instrumento que utilizan y los esfuerzos que les cuesta atraer la atención y el interés de los niños.

Ahora bien, para renovar y perfeccionar los métodos de enseñanza los enseñantes tienen que mirar en dos sentidos distintos: a los progresos de la pedagogía mundial y a la investigación docente en nuestro país. Tanto más, cuanto que los dos aspectos convergen. Porque, si los enseñantes siguen los progresos de la pedagogía mundial es para reforzar la propia investigación docente; y, a la inversa, no cabe aceptar ninguna innovación pedagógica sin que se haya comprobado antes su eficacia y seguridad, tomando todas las precauciones en evitación de “lesiones” irreversibles en el niño. Es más, la investigación docente por parte de los pedagogos y psicólogos, en tanto que especialistas, no tendría que permitirse sin la preeminente colaboración de los enseñantes.

Eso abre un campo de trabajo inmenso y de riqueza increíble: la investigación docente en métodos y la investigación en contenidos de la enseñanza, que es tanto o más importante que la anterior. Dos orientaciones de la investigación completamente ignoradas, por cierto, hasta bien recientemente, ya que sólo se han iniciado en los últimos años, y aun así de forma titubeante y poco sólida.

Ahora bien, ha llegado el momento de racionalizar a fondo nuestra enseñanza. Hay que aplicar a la formación de los hombres métodos que no sean inferiores a los utilizados en el diseño y fabricación de nuestras máquinas y nuestros edificios. Pues incluso aquí se está configurando ya la situación de los países más adelantados, donde los límites del desarrollo los determina la formación de capital humano.

## ***Conclusión***

Se ha analizado la determinación democrática de la política educativa para el país, la tarea que corresponde a los profesionales, como especialistas insertos en las actividades económica, educativa y cultural, y el importante papel que compete a los profesionales de la enseñanza en la programación y realización de la política educativa.

Tales son las exigencias de racionalidad de un proceso social de tal importancia. Cuando no se las respeta o se consideran inexistentes, irrumpe vigoroso el reino de los “expertos”, suplantando la voluntad popular. Entonces la política educativa aparece condicionada por los intereses particulares de los “grupos de presión” y cada equipo de expertos deshace la obra del anterior. De ahí el tejer y destejer de nuestra política educativa en general y, más concretamente, el que la renovación radical de los métodos y programas de enseñanza sorprendiera a nuestros enseñantes con una falta total de preparación, y no por culpa suya. Las reformas realizadas a golpe de decreto o de disposición ministerial son un buen testimonio de la falta de una instancia superior, de una verdadera política educativa adoptada democráticamente. De ahí que sea inconcebible que una reforma de nuestro sistema educativo tan profunda [al menos en apariencia] como la actual pueda llevarse a cabo sin la participación activa de todos los profesionales y despreciando las contribuciones que los enseñantes están en la obligación de prestar colegialmente.

## 6. *Alternativa por la Escuela Pública del Colegio de Licenciados y Doctores de Madrid*<sup>102</sup>

1. El origen de la *Alternativa* hay que buscarlo en la crisis en que se encontraba la enseñanza española, agravada por la contrarreforma de los ministros Julio Rodríguez y Cruz Martínez Esteruelas. A finales de 1974 habían quedado anulados los tímidos esfuerzos positivos de la Ley General de Educación [LGE] de 1970. La degradación del clima educativo era evidente: reafirmación del autoritarismo y del capricho sectario de los grupos más reaccionarios, que habían dominado la enseñanza española desde la Guerra Civil; y empeoramiento de las condiciones de vida, al mismo tiempo que se intensificaban las reivindicaciones de las masas trabajadoras estimuladas por un incontenible impulso democrático.

Al ver que la reforma abierta por la LGE fracasaba, y conscientes de las demandas de las masas por una educación más de acuerdo con la nueva situación –una educación democrática–, los enseñantes se plantearon la tarea de no aguardar nuevas reformas, otorgadas desde arriba y elaboradas por burócratas. Creyeron que era de los propios enseñantes de donde habría de salir un proyecto de enseñanza y presentarlo al país; y consideraron que no podían seguir cumpliendo honestamente con su deber con su esfuerzo sometido a una ordenación contradictoria y en constante tejer y destejer. Había llegado el momento de alertar a las clases trabajadoras, de orientarlas, de educarlas en una cuestión tan grave como la educación de los niños.

La *Alternativa* estuvo dirigida, en el primer momento, a conseguir que los propios enseñantes se hicieran conscientes de la profundidad de la crisis y de las nuevas exigencias que las masas planteaban a los educadores. De ahí que su primer esbozo fuera impreciso y vacilante. Después, conforme la *Alternativa* se fue perfeccionando, desbordó el círculo de los enseñantes, alertando a las masas, y también a los grupos políticos que habían monopolizado los objetivos ideológicos de la educación española durante el régimen de Franco. Aunque, en el caso de los enseñantes, no se hablará propiamente de “grupos” si con ello se quiere aludir a grupos políticos, sino más bien de los enseñantes más conscientes y preocupados por su propio trabajo; del amplio grupo de profesores que despertaron al Colegio de Doctores y Licenciados del Distrito Universitario de Madrid y lo abrieron a la vida activa y democratizadora, concretamente.

2. Creo que en la respuesta anterior queda claro por qué los enseñantes pasaron de una actividad puramente reivindicativa a la crítica global. Es lógico: son quienes han recogido y poseen más experiencia sobre la actividad educativa; sin contar, además, con que han recibido una formación universitaria que los capacita para percibir y comprender las nuevas necesidades sociales en materia de educación. Los enseñantes, organizados democráticamente en su Colegio Profesional, son los llamados a informar y a aconsejar, con competencia y garantías, a todos los ciudadanos sobre todo lo relacionado con la enseñanza.

---

<sup>102</sup> Mecano-escrito sin título ni fecha, correspondiente a la participación de su autor en el cuestionario «Enseñanza. Debate Público-Juventud» (*El estudiante católico*, 1976). [N. del ed.].

3. Efectivamente, nuestra *Alternativa* ha sido objeto de un largo e intenso debate y continuará siendo discutida en el futuro, porque es un documento perfectible. Su publicación, a medida que iba siendo mejorada, tenía como propósito divulgarla, contrastarla y conseguir nuevos enriquecimientos<sup>103</sup>. Bien considerada, la *Alternativa* es un documento que los enseñantes del Colegio de Madrid proponen a los ciudadanos de nuestro país para que, si las orientaciones que se exponen en él merecen su aprobación, puedan convertirse en el marco general de la reforma educativa democrática que necesitamos.

Naturalmente, al igual que la reforma política, la reforma educativa democrática suscita el rechazo y la hostilidad de grupos y restos de clases marginales que ven heridos sus intereses económicos y políticos. Lo que es lógico, porque, sobre todo en el pasado, la orientación de la enseñanza fue siempre una cuestión de poder. En las sociedades agrarias tradicionales la clase dominante, estaba constituida básicamente por la nobleza y la Iglesia; la primera se reservaba el poder de la represión física militar y la segunda monopolizaba el poder ideológico, la represión de las conciencias. El clero –y no me refiero sólo al católico– constituía la única fuente de influencia ideológica sobre la clase dominante y ejercía su monopolio sin competencia porque las masas, aparte de no saber leer, no disponían de medios de información. De ahí que el único medio de difusión ideológica y de adoctrinamiento a nivel de masas durante siglos fuera el púlpito. ¿Quién pudo haberle hecho competencia, al menos en nuestro país, hasta este mismo siglo?

La eficacia de este instrumento ideológico hegemónico –no sólo a nivel de las masas sino también de las minorías dominantes, sobre las que operaba realmente la educación especializada– llevó a creer que quien controlaba las fuentes de información (el púlpito, la educación, etc.) dominaba las conciencias y dirigía a los individuos. Una práctica, válida para aquel tipo de sociedad, que, no sólo persistió en la clase que la monopolizaba, sino que incluso ilusionó a la clase culta que durante el siglo pasado y en éste aspiró al poder ideológico; cambiar las conciencias para instaurar la sociedad perfecta e ideal constituyó una ilusión para las clases declinantes y sin arraigo en las masas trabajadoras.

Salvo un breve escaqueo durante la Segunda República, el monopolio de las conciencias –y por tanto de la educación y el púlpito–, se mantuvo aquí incuestionable, y llegó a alcanzar tal esplendor en la década de los 40, que muchas gentes creyeron entonces seriamente que habíamos vuelto a la unidad cristiana anterior a la ruptura de Lutero. Ese triunfo reforzó el convencimiento de la eficacia política del monopolio sobre la educación y sobre las conciencias de los hombres. Sin embargo, éstas reflejan los intereses de clase, y con más fuerza en una sociedad en la que las clases llegaron a distanciarse tanto como para acabar

---

<sup>103</sup> El llamado “Documento Verde” –*Una Alternativa para la enseñanza: Bases de su discusión*– se presentó en la Asamblea General Anual de enero de 1975. Posteriormente, otro grupo de enseñantes (principalmente católicos progresistas) presentó luego otro texto –*Socialización. Una Alternativa para la educación*–, donde se resaltaba la gestión democrática de la enseñanza. En diciembre de ese mismo año, tras un largo debate, se repartió entre los colegiados una nueva versión del “Documento Verde”, que se presentó en la Asamblea General Ordinaria del 31 de enero de 1976 y cuya publicación dio origen a un debate sociopolítico de ámbito nacional similar al suscitado en su día por el Libro Blanco” de la alternativa tecnocrática de Villar Palasí. [N. del ed.].

dirimiendo sus diferencias en una feroz guerra civil de exterminio. Los vencidos en la Guerra Civil se sometieron y aceptaron la hegemonía ideológica de los vencedores, sí, pero sólo lo hicieron en apariencia, al ser los intereses de clase más fuertes que los obsoletos instrumentos ideológicos.

Esa posición idealista fue la favorita de las clases reaccionarias, convencidas de que la “subversión” no es resultado de la opresión y explotación de las masas sino obra de agitadores ideológicos, venidos siempre del exterior. Sin embargo, conforme avanzó la industrialización, los intereses de clase se hicieron más evidentes y la sociedad española se convirtió, en función del proceso económico, en una sociedad cada vez mejor informada, con la quiebra definitiva consiguiente de la hegemonía ideológica de la clase dominante y sus dispositivos culturales: púlpito para las masas y educación escolar para los hijos de la clase dirigente.

La sociedad industrial, en la que estamos ya irreversiblemente, se caracteriza por un potente pluralismo ideológico, consecuencia de que cada clase social [o determinados restos marginales de clase] y cada partido se esfuerza por difundir e imponer su ideología, su concepción de la realidad. A lo que hay que añadir la influencia de la publicidad, cargada de insinuaciones al respecto, que ejerce su poder al lado y entremezclada con la lucha ideológica.

Lo que presta a la sociedad española su carácter peculiar es que aquí el estrato de la clase dominante monopolizador de la ideología y de la acción sobre las conciencias continúa aferrado a su posición hegemónica, como si, a nivel de la lucha ideológica no hubiese ocurrido nada en los últimos 30 años. Sus miembros más representativos no han aprendido nada a pesar de las sorpresas que reciben a cada momento. Sorpresas que debieran convencerles de que el modelamiento de las conciencias de la infancia y la juventud es hoy un campo tremendamente competitivo, donde la enseñanza es sólo un factor, y en absoluto el más influyente, en la lucha ideológica en la que nos hayamos ya embarcados.

Crear en la acción determinante de la escuela y de los enseñantes a nivel de las opciones ideológicas condicionantes de la conducta de los niños y de los jóvenes constituye una manifestación de la propia ignorancia o del cerrar los ojos al medio social en que vivimos hoy. Cuanto más se esfuerzan los enseñantes y los padres –a quienes toda la prensa reaccionaria culpa del descarrío de los jóvenes– por aislar y controlar a los muchachos, más los debilitan frente a las influencias irresistibles del medio social. La quiebra principal de nuestro sistema de enseñanza pasado y presente radica en negar o desconocer lo determinante de las tremendas influencias ideológicas, de todo género, en la sociedad capitalista industrial abierta al pluralismo. Pues, para las clases reaccionarias marginales, que contemplan cómo los jóvenes se alejan y niegan los valores y principios por ellas venerados y que informaron su vida en el vacío político de la dictadura franquista, es más cómodo hacer recaer la culpa sobre los enseñantes y los padres, acusándolos de debilidad y de negligencia, que estudiar objetivamente las causas.

Si estas clases marginales –que aceptan las ventajas instrumentales de la industrialización [coches, aviones, calefacción, electrodomésticos, rentas empresariales y rentas de la tierra, negocios inmobiliarios, etc.], al tiempo que rechazan sus concomitantes ideológicos y morales– fueran consecuentes, se

acusarían a sí mismas del vacío político e ideológico, del desfase entre este país y los que nos rodean, de la quiebra de la moral nacional católica imperialista, feudal, de haber impedido el desarrollo de una moral laica, burguesa, dejando a los jóvenes ante la alternativa de optar por ser unos hipócritas redomados al aceptar una moral periclitada y falsa o quedar inermes ante la lucha publicitaria desatada por la rivalidad comercial y la pluralidad ideológica partidista, sin una concepción del mundo que les permita orientarse.

El objetivo de la *Alternativa* es conseguir un sistema de enseñanza que ponga a los jóvenes en condiciones de entender la complejidad de relaciones tecnológicas y sociales de la sociedad industrial para orientarse por sí mismos y ser capaces de elegir libremente su propio futuro.

4. Los ataques que ha recibido la *Alternativa* indican bien claramente el temor que inspira a los bien avenidos con el sistema educativo franquista. Un temor, por cierto, poco justificado, puesto que la *Alternativa* es un simple programa de intenciones que, a primera vista, no es fácil que se convierta en el marco educativo de nuestro país. Es más, ni siquiera ha sido asumida como el programa de educación de un partido que vaya a acceder al poder. ¿Por qué, entonces, el miedo y las arremetidas en su contra?

El temor que inspira la *Alternativa* nace de su contenido, de su verdad y su espíritu, y de su carácter democrático riguroso, que es el rasgo definitorio de la sociedad democrática, que está ya ahí, a la vuelta de la esquina; y los ataques que ha recibido de parte de quienes monopolizaron la enseñanza bajo el franquismo, constituyen una garantía adicional de su validez y justeza.

En cuanto a qué grupos –quizás mejor, qué partidos– pudieran inscribir la *Alternativa* en su programa, no es difícil adivinarlos: los más consecuentemente democráticos. Pues, considerada políticamente, la *Alternativa* pretende satisfacer las necesidades educativas de la democracia capitalista industrial, a la que vamos directamente, y también de la democracia avanzada o etapa de transición hacia el socialismo.

5. Como ya se ha dicho, la *Alternativa* no niega el derecho a la existencia de la escuela privada; sería absurdo que lo hiciera, puesto que pretende ser válida para la democracia capitalista, aparte de que, mientras exista propiedad privada, existirán minorías que quieren y tienen medios para que sus hijos sean educados en colegios selectos de élite.

En la *Alternativa* se considera como ideal, a plazo medio, el ciclo único de 4 a 16 años y, a más largo plazo, de 2 o 3 a 18 años, ciclo en el que se armonicen la enseñanza manual y la intelectual, y al que debieran concurrir todos los niños del país para recibir una misma educación nacional y democrática que haga de ellos ciudadanos libres y conscientes de su propia responsabilidad.

La existencia de las escuelas privadas –aunque se arrope con reclamaciones a la libertad y el derecho de los padres a elegir la enseñanza para sus hijos– no es más que el intento de mantener y reforzar las diferencias de clase desde la más temprana edad. Pero los fondos públicos no están para subvencionar semejantes

derechos. De ahí que la *Alternativa* esté en contra de las subvenciones a la enseñanza privada, aunque no de una manera dogmática sino realista y comprensiva.

6. Naturalmente, los enseñantes que elaboraron la *Alternativa* son plenamente conscientes de que una enseñanza democrática y para la democracia sólo puede darse en una sociedad democrática. Por eso el proyecto presupone el establecimiento de la democracia en España; sin este marco político la *Alternativa* carece de sentido. Ahora bien, cuando se inició su elaboración, los enseñantes estaban seguros de que nuestro país avanza irrevocablemente hacia una democracia burguesa de tipo occidental, y de que ese era el medio social que exigía y condicionaba una enseñanza democrática como la que proponían para su proyecto.

La existencia de diversas nacionalidades en el Estado español, con su lengua y costumbres propias, y las diferencias de desarrollo regional son factores que exigirán la adecuación de la enseñanza a cada nación o región, por las evidentes implicaciones que la educación lleva consigo para el desarrollo social.

Estas peculiaridades de nuestro Estado exigirán la creación de organismos, elegidos democráticamente, para la planificación e inspección de los centros de enseñanza, que serán los representantes de los intereses económicos y de los grupos y clases sociales preocupados por la enseñanza.

Otros organismos sociales –como las asociaciones de vecinos, las asociaciones de padres de alumnos, etc.–, en vigoroso crecimiento cuando se inició la *Alternativa*, fueron ya entonces considerados por ésta, no ya como órganos para una estrecha colaboración con la escuela democrática, sino más bien como elementos de ésta.

7. Esta pregunta parece dictada por el espíritu pequeño burgués o de clase media, tan arraigado en nuestro pasado, cuando la única manera de vivir para los que no querían trabajar con sus manos era la nómina del Estado.

Hoy la nómina del Estado tiene ya mucha competencia; y la tendrá aún más cuando la democratización del país transforme al funcionario-burócrata del período preindustrial –esto es, del Estado absoluto– en empleado de la Administración Pública sin privilegios de cuerpo y obligado a una productividad, como los millones de trabajadores de las empresas privadas. En el ámbito de la enseñanza existen hoy cuerpos de funcionarios que están completamente reñidos con la naturaleza de su función: catedráticos que van de universidad en universidad o de escuela técnica en escuela técnica, sin arraigar en ninguna hasta que llegan a Madrid o a Barcelona, o que saltan a algún otro elevado empleo del Estado, que no tiene nada que ver con la enseñanza; investigadores funcionarios; etc., etc. Esto está en flagrante contradicción con la vida moderna de una sociedad industrial. ¡Claro que hay enseñantes que quieren ingresar en la nómina y en el escalafón para sentirse seguros y no volver a molestarse más! ¡Cómo en todas las profesiones! Pero los enseñantes que luchan por el cuerpo único y el sindicato de clase lo hacen convencidos de que ésta es la única vía honesta.

A este respecto no conviene olvidar que miles de enseñantes trabajan en condiciones oprimentes, con bajos salarios y en “empresas” que ofrecen un futuro muy poco seguro. ¿En qué se diferencian –por sus condiciones objetivas– de los trabajadores de empresas privadas importantes? ¡Todavía quedan gentes que creen que un profesor de BUP en un centro privado es un profesional autónomo, porque posee una carrera universitaria y forma parte de un Colegio profesional!

8. ¡Claro que tiene que continuar el debate de la educación! En realidad, apenas ha comenzado. La educación es una cuestión importante en la sociedad industrial democrática para las masas trabajadoras. Los estímulos objetivos, las ofertas de trabajo cualificado, el afán de participación democrática y la complejidad de la sociedad industrial obligan al uso constante de instrumentos culturales y fuerzan a los individuos a buscar una educación especializada, tanto para sí como para sus hijos. La posesión de conocimientos se presenta como una revalorización de la capacidad personal que aumenta la cotización del individuo en el mercado de trabajo.

Por estos y otros motivos similares, el debate en torno al problema de la educación se ampliará y se intensificará a medida que nuestro país avance hacia el establecimiento de libertades democráticas.

9. Los Colegios Oficiales de Licenciados y Doctores en Filosofía y Letras y en Ciencias son las organizaciones, por ahora únicas y exclusivas, de los profesionales de la enseñanza. Su función es muy importante en un doble sentido: la defensa de los intereses económicos y de las condiciones de trabajo de sus colegiados y la dignificación de su profesión y la salvaguardia de la calidad de la enseñanza.

En cuanto organización, hasta ahora única de los enseñantes, también les compete a los Colegios estudiar las necesidades que se manifiesten en el campo de la enseñanza en nuestro país e informar a la población para que presione sobre los poderes públicos a favor de extirpar tantas situaciones viciosas y para crear las bases de una enseñanza verdaderamente popular y democrática.

10. Creo que el documento episcopal sobre la enseñanza<sup>104</sup> es muy importante para los católicos y no católicos de nuestro país, ya que afecta a todos los niños bautizados, que son prácticamente todos. Para no alargar demasiado estas respuestas, no entraré a analizarlo, lo que, por otra parte, haremos colectivamente en aquellos aspectos en que no coincide con nuestra *Alternativa*. Sin embargo, me parece advertir en él progresos muy laudables, si se piensa en el monopolio y en la hegemonía que las organizaciones religiosas han ejercido sobre la enseñanza media de nuestro país.

---

<sup>104</sup> «Los obispos presentaron un documento, cuidadosamente redactado, en septiembre de 1976, en el que defendían el derecho a la enseñanza religiosa y los colegios de órdenes religiosas, pero aparentemente proponían un acuerdo pacífico y demostraban una falta de beligerancia. (...). Otra declaración de algunos obispos, publicada en el Boletín Diocesano de Oviedo a últimos de 1976, fue menos diplomática y más beligerante en su ataque contra el modelo de escuela pública y en su defensa del derecho de los padres a escoger colegio. Rechazaban el término «privado» aplicado a los colegios religiosos que, según ellos, representaban un servicio público independientemente de si eran de pago o no). También los obispos de Valladolid y Lérida hicieron declaraciones públicas en el mismo sentido, en 1976.» (P. O'Malley, «La Alternativa», *Revista de Educación*, núm. Extraordinario (1992), 333-334. [N. del ed.]».

## 7. Presentación de *la Alternativa* a los padres y a la opinión pública<sup>105</sup>

La organización y realización de estas Primeras Jornadas de estudios constituye una clara manifestación de la preocupación creciente de nuestro pueblo por la enseñanza, como un síntoma más –aunque cualitativamente distinto– entre los muchos que se vienen dando en nuestro país a lo largo de los últimos años: escritos de asociaciones de padres de alumnos y de asociaciones de vecinos a las autoridades, artículos de prensa, mesas redondas, manifestaciones de protesta, etc.; todo ello dirigido a exigir centros escolares gratuitos, instalaciones mejores y más completas, reducción del número de alumnos por clase para mejorar la calidad de la enseñanza y otras medidas. Todo lo cual revela que se han producido cambios económicos y sociales muy profundos en las masas populares de nuestro país, puesto que esta preocupación popular por la enseñanza era inconcebible, no sólo cuando se creó el Ministerio de Instrucción Pública hace 74 años o en la década de los 20, sino incluso en los años de la República, cuando pareció despertarse cierto interés por la enseñanza.

Tenemos que tomar conciencia de que nos enfrentamos a una situación nueva. Tenemos que llevar a la conciencia de todos nuestros compañeros –y, sobre todo, a esa masa de profesionales de la enseñanza que, por egoísmo, aparece alejada de la bulliciosa vida del Colegio– que, cuando el Colegio se esfuerza por establecer relaciones a nivel más amplio con asociaciones de padres, de vecinos, etc., no se trata sólo de política y de acción partidista, sino de una situación completamente nueva: la preocupación acuciante de las masas trabajadoras por la enseñanza de sus hijos. No nos engañemos. Nuestra inquietud por la extensión y mejora de la enseñanza no resulta de una estrategia o una táctica política programadas de una manera artificiosa. No; nuestra inquietud por la enseñanza es un reflejo manifiesto de la nueva situación: el anhelo popular por la educación de los hijos. Porque es posible que ni siquiera en nuestros compañeros más activos en la vida colegial exista una conciencia clara de que han estado y están respondiendo a estímulos sociales reales procedentes de las masas populares, aunque ellos imaginen estarse adelantando a sus intereses.

Ahora bien, ¿qué cambios se han producido en nuestro país para que haya surgido en las masas trabajadoras ese interés y esa preocupación por la enseñanza que nos llega a diario a través de la prensa? Como no puedo entrar aquí a examinar esta cuestión, me limitaré solamente a señalar un único rasgo, bien manifiesto: la eliminación del peonaje –y, por tanto, la reducción a niveles mínimos de la oferta de puestos de trabajo no cualificado– por el desarrollo tecnológico.

El progreso técnico y la expansión del sector de servicios que lleva consigo el desarrollo capitalista han transformado las condiciones de trabajo hasta tal punto, que exige en los trabajadores un nivel intelectual determinado que sólo puede alcanzarse en centros de enseñanza y otras instituciones especializados, y un saber hacer cuyo componente principal es también intelectual. Estas exigencias de la oferta de trabajo

---

<sup>105</sup> Mecano-escrito, sin título ni fecha, correspondiente a la apertura de Las Primeras Jornadas de Estudios sobre la Enseñanza al final del curso 1975-76. Véanse también las notas 13.b., 13.c. y 13.d. de esta tercera sección: «Las APAS y la renovación pedagógica», «El movimiento ciudadano y la enseñanza b» y «Sobre la coeducación» [N. del ed.].

implican diferencias salariales notables y condiciones de trabajo más ventajosas, que conllevan mayor prestigio social. Aparte de que esta tendencia de la oferta de trabajo en las sociedades industriales capitalistas coincide con la dirección del progreso humano al liberar al hombre de la ruda necesidad del trabajo muscular y elevarle al trabajo realmente humano, la actividad intelectual creadora.

No hay que reflexionar mucho para comprender que este tipo de condiciones son las que han estimulado y orientado la actividad de un grupo numeroso del compañeros que culminó con la elaboración de *Una alternativa para la enseñanza*, presentada, como todos sabemos, en nuestra Junta General del 26 de enero de 1975, como base de discusión. Pues sólo entendiendo así este documento –como un reflejo de la preocupación profunda de las masas trabajadoras por la enseñanza de sus hijos–, puede explicarse la enorme amplitud que adquirió su discusión en el seno del Colegio a lo largo de 1975, la impresión producida por su presentación y aprobación en nuestra última Junta General<sup>106</sup> y, sobre todo, su polémica acogida por amplios estratos de la oligarquía dominante en nuestro país.

Las respuestas contradictorias suscitadas por nuestra *Alternativa* confirman, pues, la oportunidad de su elaboración, discusión y lanzamiento, la justeza de sus líneas generales y su necesidad, pues sólo su acogida entusiasta por parte de las masas trabajadoras de nuestro pueblo constituye de por sí la prueba decisiva del acierto y validez del mismo.

Sin embargo, esta acogida entusiasta de la *Alternativa* por los principales destinatarios del sistema de educación propuesto no puede ni debe hacernos olvidar las repulsas radicales que ha suscitado, aunque se trate –como es el caso– de grupos muy minoritarios que temen que sus intereses resulten lesionados si lo proyectado en nuestra *Alternativa* se llevara a la realidad. Ahora bien, tanto nuestra postura radicalmente anti-dogmática, como los motivos bajo los que se encubren estos reaccionarios, deben estimularnos e impulsarnos a revisar algunas cuestiones y, sobre todo, a profundizar y esclarecer otras.

Debemos ser conscientes de que algunas de esas cuestiones han sido formuladas en abstracto y sin una discusión amplia y meditada. Como, por ejemplo, el punto de la “enseñanza estatal”, que está ya originando fricciones entre nuestros amigos catalanes, valencianos, vascos y gallegos. Es posible un pleno acuerdo sobre los gastos originados por la enseñanza, que no deben recaer sobre los padres sino sobre la sociedad entera, que se beneficiará de esa nueva fuerza de trabajo, y ser por lo tanto soportados por los presupuestos del Estado. Pero el conflicto se plantea cuando se indaga quién debe controlar la enseñanza. Hay que profundizar en la polémica cuestión escuela estatal / escuela privada hasta encontrar una vía de salida que no sea el esquematismo centralista y burocrático del Estado ni el particularismo egoísta y deformador de grupos y organizaciones minoritarias, propensos a olvidar que la enseñanza debe formar hombres que deberán insertarse en una sociedad presidida por el cambio, pero también por la racionalidad.

La presencia de padres de alumnos en estas Jornadas es el testimonio evidente de lo que acabo de decir y de la importancia que los enseñantes conceden a la colaboración con ellos, no sólo en la futura gestión democrática de los centros, puesto

---

<sup>106</sup> Celebrada el 29 de enero de 1976 [N. del ed.].

que también quieren que estén presentes, en cuanto destinatarios de la enseñanza, en la elaboración del proyecto general que es la *Alternativa*. De hecho, el objetivo fundamental de las Jornadas es presentar la *Alternativa* a los padres de alumnos y a la opinión pública, junto con las profundizaciones y esclarecimientos realizados en los últimos meses, precisamente a la vista de las reacciones que el documento ha provocado en las diferentes capas y estratos de la población de nuestro país.

Por último, sólo me queda llamar vuestra atención sobre el hecho de que el significado unitario de la *Alternativa* no está en contradicción con la especificación y ampliación de sus principales puntos; todo lo contrario. Precisamente la gran mayoría de las ponencias presentadas –algunas con valiosas aportaciones que enriquecen el contenido de la *Alternativa*– contribuyen a evidenciarlo. De ahí que insista en que, en estos días de trabajo, meditéis serenamente sobre las ponencias valiosas y positivas que tenéis en vuestras manos y las mejoréis y sinteticéis para llegar a unas conclusiones objetivas y unitarias, tan coherentes con la *Alternativa*, como para llegar un día a formar un todo con ella.

Os deseo el mayor acierto en vuestra tarea de discernir y extraer el pensamiento objetivo, que sólo puede alcanzarse cuando numerosos hombres, con el mayor respeto democrático, se proponen elaborar un pensamiento común y alcanzar unas conclusiones.

## 8. Papel de los Ayuntamientos en la planificación escolar<sup>107</sup>

Cada comienzo de curso asistimos a una oleada de protestas protagonizadas por padres de alumnos, profesores de Enseñanza General Básica [EGB], de Bachillerato Unificado y Polivalente [BUP] y Formación Profesional [FP] e incluso de los propios alumnos, protestas que irrumpen de manera tan irremediable como las de este otoño. Estas protestas –este desorden– crispan a profesores, alumnos y padres y producen la impresión de que la enseñanza es una olla de grillos, un nido de conflictos, un auténtico desbarajuste<sup>108</sup> al que no queda más remedio que acostumbrarse, puesto que parece que seguirá así hasta la eternidad.

La gente puede preguntarse si estos desórdenes tienen que producirse necesariamente, habida cuenta de que España tiene unas vacaciones veraniegas, de las más largas de los países adelantados, que proporcionarían tiempo más que suficiente para planificar y programar la iniciación del curso siguiente de una manera ordenada y disciplinada. Conviene recordar que, aunque las enseñanzas de BUP terminaron a mediados de junio en la mayoría de los institutos oficiales, aún no se han iniciado las clases; y que en las de EGB y FP ocurre más o menos lo mismo. Una situación que contrasta, por cierto, con el ordenado comienzo del curso en la enseñanza privada (estimulado –claro está– por el objetivo de cobrar la mensualidad de septiembre). Pero ¿tienen algo de verdad los rumores sobre el propósito de desprestigiar la enseñanza oficial en beneficio de la privada? La sospecha no parece vana, dado el empeño del Gobierno en proteger y potenciar la enseñanza de las congregaciones religiosas.

El Ministerio de Educación<sup>109</sup> justifica la tardanza en iniciar el curso y los desórdenes consiguientes con la necesidad de acoplar a los miles de profesores salidos de las oposiciones veraniegas<sup>110</sup>, tarea ingente e imposible de ultimar a tiempo. ¿Acaso no dispone el Ministerio de los recursos necesarios en instalaciones y personal para llevar a cabo esa tarea? Sería interesante conocer la proporción del personal que podría calificarse extensivamente de administrativo y directivo y la estrictamente docente. ¿No tiene el Ministerio de Educación instalaciones modernas, ordenadores, télex y demás para dominar tan amplia base de datos? Habría que comparar el volumen de su presupuesto y el número de su personal con los de algunas empresas nacionales y extranjeras muchos mayores –como la General Motors, por ejemplo–, donde no se advierten desórdenes semejantes. ¿Tan difícil es planificar un poco más de la mitad de la enseñanza de este país? Y, de ser así, ¿dónde radica el fallo de esa planificación?

---

<sup>107</sup> Mecano-escrito, sin fecha, pero de los primeros días de octubre de 1977. [*N. del ed.*].

<sup>108</sup> En la prensa se ha llegado a afirmar que nuestros niños –al menos los de las familias trabajadoras– empiezan cada curso con una iniciación en las técnicas de la protesta, como anticipación de lo que tendrán que hacer durante toda su vida.

<sup>109</sup> En los cursos 1976-78 el Ministerio de Educación y Ciencia pasó a denominarse Ministerio de Educación. [*N. del ed.*].

<sup>110</sup> En julio y agosto de 1977 se realizaron oposiciones masivas, con 98 tribunales distribuidos a lo largo y ancho del país.

Procuraré analizar de la manera más breve posible las dificultades con que tropieza la planificación en nuestro país y a qué se deben sus fallos, con una atención especial a la falta de colaboración de quienes están implicados en la misma.

### ***a. Dificultad de la planificación***

Es un lugar común que la planificación es sumamente difícil, si no imposible, en las sociedades capitalistas. La propiedad privada de los medios de producción anula las posibilidades de la planificación, pues las empresas privadas no facilitan información, no cooperan en la planificación e impiden la colaboración de los trabajadores; de ahí que en su caso sólo se hable de “planificación indicativa”.

Ahora bien, la planificación no se limita a la racionalización de la producción; también implica movilizar a las masas de trabajadores para alcanzar los objetivos propuestos en el plan, que se convertirían así en las grandes líneas de desarrollo de la sociedad y orientarían las expectativas y esperanzas humanas, como guías de la conducta individual. Pero en las sociedades capitalistas el plan no puede desempeñar el papel de racionalizador de la producción ni el de orientador de las esperanzas y la conducta de las masas. En ellas, se reduce a un mero estudio técnico, de mercado, realizado por un equipo de especialistas encerrados en su gabinete y sin intervención alguna en la realización del plan. De ahí que la noción de la planificación como mero juego de datos, cifras y estadísticas –predominante en los países de Europa Occidental y la más grata y atractiva para técnicos y expertos (para los tecnócratas)– sea objeto de toda clase de críticas y burlas.

Es lógico que los técnicos y expertos en planificación de la economía capitalista –nutridos por la economía de empresa [planificación empresarial], por los estudios de mercado y por la elaboración de programas para organismos “internacionales” [multinacionales], desde el Banco Mundial a determinadas organizaciones de las Naciones Unidas– estén fascinados por la planificación de gabinete, puramente formal. Quizás porque ésta no es sino una utopía que se cree elevada a ciencia, y porque, en el fondo, en nuestra época, embriagada por la utopía, los fabuladores de sociedades perfectas nos asaltan por todas partes, desde la derecha a la extrema izquierda.

Determinados grupos de intelectuales –o, más bien, “expertos”– se sienten fascinados por la planificación socialista, especialmente tras la ya larga tradición soviética. Han aprendido a mandar y disponer –o a creer que mandan y disponen–, como asesores económicos o comerciales de las direcciones de los grandes monopolios. De hecho, su presencia en la alta dirección de las grandes empresas monopolistas es la base de la tan cacareada “gran revolución de los managers”, que habría dejado la dirección de las empresas capitalistas en manos de los “técnicos”. El capitalismo habría desaparecido al haberse hecho el manejo, la gestión y la dirección de las empresas tan complicados como para que no basten las dotes y los conocimientos innatos de los capitalistas, por lo que éstos se habrían visto obligados a utilizar los conocimientos especializados de “expertos” asalariados: la *tecnestructura*, como ha denominado un autor a esta supuesta faceta de la gran revolución capitalista del siglo XX.

Esta breve digresión parece necesaria para entender las raíces del tipo de “planificación” dominante en los países capitalistas, que no son otras que las de la

gestión de empresas. De hecho, el empleo de especialistas en la gestión de las grandes empresas ha generado toda una literatura y ha estimulado la creación de numerosos centros para formar dirigentes de empresa, que han encandilado y fascinado a miles y miles de jóvenes que soñaban (y sueñan) con elevarse a la cúspide del poder y de la jerarquía social valiéndose de unos pocos cursos especializados.

Esto nos lleva a distinguir entre dos tipos básicos de planificación totalmente distintos, que, para entendernos, podríamos llamar planificación autoritaria –de naturaleza empresarial– y planificación socialista –de naturaleza social–.

La planificación autoritaria nace de una decisión del propietario del capital o de la empresa y tiene como objetivo la obtención de una mayor cuota de mercado a fin de conseguir mayores beneficios con los que expansionar la producción. Pero, como el capitalista, dada la presión de la competencia de otros capitalistas rivales, no puede conseguir su objetivo sin racionalizar todo el proceso empresarial –fabril, comercial, innovador y administrativo–, tiene que recurrir a expertos para que asuman esas tareas. Por lo demás, su planificación suele ser eficaz, puesto que nadie puede oponerse en el interior de la empresa a las decisiones del capitalista: lo que viene de arriba se cumple, y el que se resiste o no está conforme con ello se va a la calle. Tal es la base de su eficacia.

La planificación socialista supone una organización social distinta. El poder económico, el poder político y la influencia social tienen que estar en unas mismas manos [mejor, en unas mismas cabezas]. Los objetivos básicos de la sociedad deben ser la mejora de las condiciones materiales de vida de toda la población y la elevación de su formación cultural. Esos objetivos, desglosados en sucesivas etapas, tienen que ser propuestos a la población valiéndose de los medios de comunicación y sometidos a discusión en las reuniones de todas las organizaciones sociales. Y las masas deben haber asumido y hechos suyos los objetivos de toda la sociedad como guía de su conducta productiva y cultural: es decir, tienen que haber adquirido el compromiso del esfuerzo que cada uno va a dedicar a la producción de los objetivos sociales, concretado en la propuesta de producción de su empresa, su escuela, su centro de investigación, su institución cultural o deportiva, etc. Supuesto esto, la Oficinas del Plan, situadas a distintos niveles (del local al central), integran y organizan los programas de las diversas unidades de producción y otras actividades hasta conformar el Plan estatal, único que recoge los resultados generales y de cuya realización depende el logro de los objetivos de toda la sociedad. Pero, aunque el cometido de las oficinas del Plan es armonizar y racionalizar la producción y el uso de todos los recursos propuestos por las unidades de actividad, su realización depende del entusiasmo y la constancia de la población en el cumplimiento de sus compromisos.

Hay un tercer tipo de planificación, que pudorosamente se denomina “planificación indicativa”, porque los gobiernos que la elaboran y establecen carecen de autoridad para imponérsela a los empresarios que controlan la parte fundamental de la producción. No hay que olvidar el axioma –la verdad radical– de que el límite del poder de los gobiernos es la sacrosanta propiedad privada. Por eso, en los estados capitalistas hay al menos dos poderes –el político y el económico–, a los que cabe añadir, sin embargo, los poderes fácticos: el ejército, la iglesia, la burocracia estatal y demás. De modo que, en tales condiciones, la planificación en los países capitalistas avanzados no puede ser otra cosa que la mera formulación “teórica” de determinados

objetivos a alcanzar con el propósito de “distraer” a la población ilusionada con un posible bienestar, caso de cumplirse unas condiciones y requisitos de la producción y los servicios, aunque su control está en realidad en otras manos y responde a otros intereses.

### ***b. La planificación de los servicios públicos***

Ahora habría que pasar a analizar qué tipo de planificación es posible en un servicio público como la educación –qué modelo de planificación es el adecuado para nuestro sistema educativo–, teniendo a la vista los tipos de planificación que se han examinado: la planificación autoritaria, la planificación “indicativa” y la planificación socialista.

Por de pronto, nuestro sistema educativo es bastante complejo: por una parte, se encuentra con la existencia de la empresa privada, cuyos límites no puede franquear; por otra, choca con el funcionariado, que viene a ser una especie de propietario; y, además, se enfrenta con los padres, que desean una mejor educación para sus hijos, lo que los empuja a querer intervenir en el proceso educativo. De modo que el resultado de estas fuerzas contradictorias no pueda ser más nefasto: no hay planificación indicativa, predominan el desorden y la arbitrariedad e incluso va a costar muchos esfuerzos que haya un mínimo de racionalidad. De ahí el predominio del desorden y la arbitrariedad actual.

Para nadie es un secreto que en nuestro sistema de enseñanza hay un sector –poderoso y mayoritario en las grandes ciudades– que establece centros de enseñanza donde quiere y como quiere, sin tener que someterse a ningún tipo de planificación, local, provincial o, mucho menos, estatal; es más, ni siquiera puede afirmarse que acepte la planificación estatal de los contenidos. Lo que implica de por sí la existencia de una barrera perturbadora y distorsionadora frente a la planificación centralizada de centros de enseñanza, puestos escolares y distribución del profesorado, instalaciones y demás en general, sin contar con que el Estado no conoce el número de alumnos que acudirán a sus centros hasta que se cierra la matrícula tras los exámenes de recuperación de septiembre.

Sería lamentable que alguien pudiera sentirse molesto cuando se afirma que los profesores funcionarios –no contratados ni interinos– se consideran a sí mismos “propietarios”, puesto que poseen su empleo en propiedad; de hecho, son inamovibles y –en términos estrictamente económicos–, una vez que ganan una oposición, adquieren una especie de porción del capital social, que genera la renta que perciben. Esto, que puede parecer dudoso aplicado a ciertos niveles del profesorado, no lo es en absoluto aplicada a todo el funcionariado del Estado, y viene a ser la compensación de la clase dominante a la clase media por su apoyo al Estado centralizado y jerárquico. Pero, por lo mismo, a los funcionarios, que participan de privilegios tales como la inamovilidad en el empleo, salarios sustanciosos, absoluta seguridad contra el paro, etc., no se les puede comparar con los trabajadores asalariados de las empresas privadas y sus condiciones de trabajo, amenazados casi siempre por las crisis, la reducción de plantillas, las quiebras y, en definitiva, por el paro, como fundamento firme del autoritarismo de la empresa y de la dura disciplina que impera en ella.

Con esto se quiere concluir que nuestro sistema educativo participa de los dos tipos de planificación posibles en las sociedades capitalistas –la “planificación indicativa” gubernamental y, en menor grado, la planificación empresarial, que, al basarse en la autoridad que confiere la discrecionalidad del despido, no tiene validez para los funcionarios del Estado–, puesto que a nadie se le ocurrirá pensar en la planificación socialista. Es más, el análisis lleva también a concluir que nuestro sistema educativo no está guiado por ningún tipo de plan, ni tan siquiera por la planificación indicativa; lo que coincide, por lo demás, con lo que sabemos por simple comprobación empírica.

Cualquiera que esboce un estudio somero de nuestro sistema educativo “oficial” descubrirá fácilmente que toda su organización está penetrada por las más diversas influencias procedentes de la penetración de la empresa privada y que ésta provoca graves distorsiones. De hecho, el obstáculo mayor para la implantación de una verdadera planificación educativa es la interferencia de la empresa privada. Es cierto que tenemos a la vista servicios públicos centralizados, que funcionan con distintos grados de racionalidad no obstante la presencia de funcionarios “propietarios” de su empleo, y en los que, al menos por ahora, es impensable la injerencia de la empresa privada: Correos y Telégrafos, la administración de justicia, el complejo aparato de obras públicas o los servicios de Defensa y Orden Público, entre otros. Y esto, pese a la tendencia general y multiforme actual de la empresa privada, que se distingue en muchos casos por una creciente racionalidad en el interior y las acciones irracionales en el exterior: es decir, por la eficacia racional interna y el despilfarro social.

### ***c. Centralismo y eficacia de nuestro sistema educativo***

Desde hace siglo y medio aproximadamente, nuestra enseñanza ha sufrido muchos cambios y ha pasado por muchas vicisitudes, según el interés que la sociedad mostraba por ellos. Como es bien sabido, nuestra vieja enseñanza primaria estuvo durante decenios a cargo de los municipios, y, como las masas no tenían entonces ninguna necesidad de enseñanza formal y abstracta, persistió casi abandonada en malísimos edificios, con maestros con mala o insuficiente formación y sueldos misérrimos, que tardaban años en cobrar, etc., etc.

Al aparecer y desarrollarse el centralismo el Estado, éste se hizo cargo de la organización y la financiación del primer grado de la enseñanza; y, aunque la sociedad continuó despreciando e ignorando a la escuela, eso resultó beneficioso bajo todos los aspectos: mejoraron los recursos materiales de las escuelas, se formalizó y perfeccionó la formación del profesorado y, aunque los sueldos continuaron siendo pequeños, al menos se percibían. Durante la Segunda República nuestra enseñanza primaria se fue convirtiendo en un servicio público con cierto grado de eficacia por parte de quienes lo prestaban, aunque el atraso general de nuestra sociedad agrícola y artesanal no permitió un mejor aprovechamiento. Al no servirle de nada al peón agrícola ni al pequeño campesino autosuficiente, la demanda social de enseñanza siguió siendo muy baja. Pero se creó el servicio público, que en adelante estuvo ahí al alcance de cualquier usuario potencial del mismo, y la gente común se familiarizó con la existencia de la escuela y fue tomando conciencia de que podía enviar a ella a sus hijos cuanto no tenía otra cosa en que ocuparlos.

Tras la Guerra Civil la demanda social de enseñanza fue en ascenso creciente: primero, en los años 40 y 50, por parte de la pequeña burguesía a imitación de la clase media tradicional, y, después –conforme avanzó la industrialización del país y millones de campesinos pasaron del campo a las grandes ciudades y áreas industriales–, por el interés y la preocupación de la clase trabajadora por la educación de sus hijos.

En los años 60 los trabajadores industriales recién llegados a las áreas urbanas se conformaron con los servicios de la vieja escuela semi-gratuita, puesto que, aunque lo desearan para ganar algún “prestigio social”, sus salarios no les permitían aspirar a las escuelas de pago. En cuanto al Ministerio correspondiente, reaccionó de la única forma que sabía hacerlo ante la avalancha de la demanda social de enseñanza: aumentó el número de puestos escolares, procurando –claro está– no lesionar los intereses de las empresas privadas, que, para entonces, habían alcanzado una expansión con la que jamás habían soñado gracias al fortalecimiento de la pequeña burguesía, a cierto estrato superior de la clase trabajadora y al abandono y dejadez de la Administración. Pero, a finales de esa misma década, la escuela primaria, como servicio público, centralizado y jerarquizado, había cumplido ya su papel, y apareció la exigencia de un cambio cualitativo a la que se pretendió responder con la Ley General de Educación.

Los millones de jóvenes campesinos llegados a las ciudades habían ido incorporando y asumiendo la moral tradicional de la familia, uno de cuyos elementos era una preocupación vigorosa por los hijos y su futuro. Y, como no disponían de nada para legarles, descubrieron rápidamente que en las nuevas condiciones lo mejor que podían dejarles era la nueva forma de riqueza que tenían a la vista: una formación profesional y cultural idónea que los habilitara para ocupar puestos bien remunerados. De ahí que, al interesarse personalmente por la formación de sus hijos, alimentaran los primeros brotes de intentos de participación en la gestión de la Escuela.

Dada la organización política y social de la España franquista, los pioneros de la participación en la educación de los hijos fueron al mismo tiempo activistas políticos conscientes de que la mejora cuantitativa y cualitativa de la enseñanza no puede conseguirse sin la transformación de la estructura política. El movimiento en favor de la mejora de la enseñanza creció rápidamente en las grandes ciudades, arrastrando pronto consigo a otros sectores sociales, y especialmente a una parte de los enseñantes, que, por diversas causas, relacionaron la transformación política y la mejora de la calidad de la enseñanza. Esto elevó el movimiento en pro de la mejora de la enseñanza a un nivel nuevo, al asumir contenidos científicos –fundados– que ocasionaron cambios cualitativos: aparecieron programas racionales para dar una organización nueva a la enseñanza, luego parcial o totalmente asumidos por los partidos políticos de la izquierda, mientras la preocupación por la enseñanza continúa difundándose entre las masas trabajadoras y penetrando en sus conciencia como un asunto muy serio e importante.

### ***c. Mejora de la calidad del servicio público y participación de los usuarios***

El deseo de participación de los padres en la educación de sus hijos es justo, razonable y altamente meritorio y encomiable en una sociedad de consumo. Los padres tendrían que preocuparse de la formación de sus hijos por simple egoísmo, puesto que serán

ellos quienes tendrían sufrirán las consecuencias de las deficiencias y los fallos educativos. Pero los enseñantes tienen que ayudarles a entender cuáles son los límites de su intervención. Pues, como son muy pocos los que saben qué van a ser sus hijos, dónde y en qué se van a emplear, deben dejar al profesorado la elección de los métodos pedagógicos y al Estado la planificación de los contenidos.

Hoy hay ya una movilidad real de la mano de obra a nivel de todo el Estado, que en pocos años se extenderá a nivel de los países del Mercado Común. Pero, por lo mismo, la formación de nuestros niños tiene que prever esa situación y atenerse a un programa que les garantice una base de conocimientos válida para elevarse sobre diferentes especializaciones próximas entre sí, pues se les haría un mal servicio si se les impusiera una formación especializada y unilateral, con miras estrechas y utilitaristas.

Los contenidos de nuestros programas educativos deben planificarse, por ahora, a nivel del Estado para reforzar la libertad del futuro adulto en su búsqueda de empleo; es una cuestión de igualdad de oportunidades, especialmente para el niño campesino, al que hay que facilitar su desplazamiento familiar a las grandes ciudades y áreas industriales. Pero los métodos pedagógicos y didácticos deben quedar a la prudente elección de los claustros de los centros, que tienen que tomar sus disposiciones al respecto, teniendo en cuenta la procedencia social del niño y la localización geográfica de la escuela.

En estos dos dominios –la planificación de los contenidos docentes y la selección de los métodos– y en bien de los niños, los padres no deben intervenir. De ahí que la existencia de ciertas cautelas en la intervención de los padres en el proceso educativo de sus hijos no deba extrañar a nadie. Los padres carecen de competencia en la evaluación del aspecto estrictamente lectivo –académico– de los contenidos y su eficacia. Tampoco son ellos los usuarios genuinos de la enseñanza, sino sus hijos, a quienes hay que defender de las extralimitaciones, particularismos y excentricidades de determinados padres, que creen seriamente que el hijo es cosa suya. La intervención indiscriminada de los padres puede perturbar gravemente el orden del centro, las relaciones de los profesores entre sí, con los alumnos y con los padres. Pero los afectados por cualquier tipo de alteración dentro de la actividad escolar serán los niños.

Esto hay que subrayarlo con energía ante los padres para que tomen conciencia de ello y se esfuercen en establecer y mantener las mejores relaciones con el profesorado. Es más, toda iniciativa de apoyo al profesorado para estimularlo a mejorar la enseñanza debería partir de los padres, pues, como ya se ha dicho, será sobre ellos sobre quienes recaerán las consecuencias de una enseñanza viciosa.

Por lo demás, la colaboración de los padres en el proceso educativo es cada día que pasa más necesaria. La exigen las múltiples influencias a que están sometidos los niños en las sociedades industriales capitalistas, todas las cuales buscan –de forma abierta o solapada– determinar la conducta infantil en beneficio de los correspondientes centros de poder: empresas, organizaciones religiosas, partidos políticos, sectas de todo género y demás. Sus esfuerzos de condicionamiento de las conciencias son asimilados inconscientemente por los niños, convirtiéndose así en guía de su comportamiento hasta el punto de que a todos nos parece estar ante la más

pura e inocente espontaneidad infantil, cuando en realidad se trata de un comportamiento teledirigido.

Aunque aún es más grave que estimulen al niño a liberarse de todo condicionamiento impuesto por los padres y de toda autoridad y a ejercer su libertad y espontaneidad; que le inciten a manifestarse libérrimamente, a exteriorizar su interior genuino y originario. Tal es la exaltación *psicodélica*: la manifestación de su mundo innato, lo que equivale, en realidad, a exteriorizar lo que le han inculcado valiéndose de la televisión y demás canales de información. Esto obliga a los padres a exigir mejor calidad de la enseñanza y a colaborar con los profesores para ayudar a los niños a liberarse de una espontaneidad tan falsa, engañosa e interesada como la provocada en muchos adultos por la publicidad subliminal<sup>111</sup>. De hecho, para los niños toda publicidad es subliminal, puesto que carecen aún de una conciencia crítica, y ésta resulta de la interiorización de conocimientos que, una vez integrados a un determinado nivel y contrastados con la actividad real, permiten enjuiciar todo nuevo conocimiento, toda nueva información.

Cualquiera puede constatar que la generalidad del profesorado –especialmente el de EGB y BUP– o no es consciente del fondo de información “inconsciente” e involuntaria de sus alumnos o no quiere saber nada de ello. De ahí el que se comporten como si las conciencias de sus estudiantes estuvieran limpias e inmaculadas, dispuestas para recibir sus sentencias, y que continúen creyendo que están *tamquam tabula rasa* [lo que es cierto (e importante), pero eso es al nacer]. Los profesores se conducen con los niños como si éstos encerraran en su interior como una dote de ideas innatas, “codificadas” en sus genes, la verdad.

Es lamentable, pero todavía hay muchas personas cultas que –como el viejo Platón– piensan que las almas encierran el verdadero conocimiento de las cosas y que lo único que hace falta para hacer que ese conocimiento salga a la luz es el arte de la madre de Sócrates, la *mayeútica*. Aunque hoy sabemos muy bien de dónde proceden las ideas innatas, algo que ningún enseñante debería ignorar. Hay que enfrentarse con lo espontáneo en el niño, y hay que tratar esos supuestos contenidos espontáneos de la conciencia infantil como lo que realmente son: informaciones –hoy masivas– que el niño ha interiorizado de manera del todo inconsciente al carecer todavía de la capacidad de hacerlo conscientemente.

Ahora bien, los profesores no pueden luchar eficazmente contra ese fondo perturbador que falsea todos sus mejores esfuerzos sin la colaboración de los padres. Éstos *ya no pueden formar a sus hijos*, dada la total separación actual entre el hogar y la producción. Ignoran lo que va a ser de ellos y tampoco pueden dominar las innumerables especialidades actualmente existentes, habida cuenta del crecimiento de los conocimientos y las técnicas por la división del trabajo. Tal es la causa fundamental del aumento de la demanda social de educación. Pero, para vencer esos obstáculos, hay que conseguir que el hogar esté de acuerdo con la Escuela.

No se trata sólo de que no se den contradicciones –como ocurre frecuentemente– entre el hogar y la Escuela, sino de que el hogar continúe el clima de

---

<sup>111</sup> Publicidad dirigida a influir la mente a niveles distintos de lo consciente, especialmente por la exposición demasiado breve para ser percibida por la conciencia: técnicas subliminales en la publicidad por televisión (*Webster's Third New International Dictionary*, 1966).

racionalidad, orden y trabajo de la Escuela, aunque sea a un nivel distinto. Los padres tienen que convencerse –tenemos que convencerlos– de que el bien de los hijos exige que el hogar se ponga en línea con la Escuela, pues de lo contrario el niño deseará huir de ella, al hogar o a la calle, que en definitiva es lo hoy lo mismo. Y, si el niño está dominado por ese sentimiento de disgusto, no habrá posibilidad alguna de que atienda al profesor ni de que asimile con agrado los conocimientos destinados a organizar y desarrollar su conciencia –esto es, el instrumento que le permitirá enfrentarse con la realidad que le rodea con una actitud y capacidad críticas; en otras palabras, ejercer su libertad genuina–.

La conclusión a que conduce el análisis es clara y radical: la formación de los niños de hoy exige la colaboración de los padres. Esto no puede ser ignorado ni por los padres, ni por la Escuela, ni –mucho menos– por el sistema educativo.

Ahora bien, a día de hoy y por muy diversos motivos, el sistema educativo de nuestro país, no sólo pretende seguir ignorando las nuevas exigencias sociales en educación, sino que además encierra dentro de sí poderosos intereses –las empresas privadas– que se oponen a la transformación cualitativa de nuestra educación. Ciertamente, hay dos fuerzas –los padres y el sector más consciente del profesorado–, realmente interesadas en mejorar cuantitativa y cualitativamente nuestro sistema educativo, que pueden hacer mucho por su racionalización y su eficacia [por favor, no olvidad que un inspector acaba de decir aquí que en EGB hay un 80 por ciento de fracasos y que el rendimiento del sistema educativo en algunas zonas de la ciudad es del 20 por ciento]. Pero ¿cómo pueden los padres presionar para conseguir esa racionalización y mejora del sistema educativo? Tienen dos vías a su alcance: las asociaciones de padres de alumnos y los municipios. O, mejor, un cauce principal: las asociaciones de padres de alumnos a través de los municipios.

Es verdad que, de acuerdo con la legislación actual, los municipios tienen muy pocas atribuciones en el dominio educativo. Pero esto tampoco debería constituir un obstáculo paralizador; en absoluto. Tampoco las asociaciones de padres de alumnos tienen base jurídica para participar en la educación de sus hijos en la Escuela y, sin embargo, están interviniendo en ella y en algunas regiones lo hacen con éxito creciente.

Como organización básica e inmediata del Estado, los municipios tienen mucho que hacer, estudiar y exigir en materia educativa bajo la presión directa de las asociaciones de padres de alumnos y bajo el apremio de los vecinos en general. La enseñanza no debe ser una preocupación exclusiva de los padres que tengan hijos en edades escolares, sino de todos, ya que la mejora de la enseñanza nos afectará a todos; en cuanto al municipio, éste es la instancia inmediata a la que pueden recurrir los padres y que puede recoger sus exigencias para buscarles solución con el apoyo global de toda la sociedad, representada por el Estado.

Al no haber ningún organismo o institución intermedio entre los individuos y el municipio, se puede hablar del municipio como la organización básica del Estado, que, por lo mismo, conoce directamente las necesidades de las familias y de cuantas personas viven en su ámbito territorial. Por de pronto, es la única Administración que dispone de información correcta sobre las necesidades en puestos escolares. La inmensa mayoría de los 9.000 municipios que existen en nuestro país –y sus alcaldes,

personalmente— están hoy en condiciones de señalar en cada momento las necesidades de sus ciudadanos en educación, pues sólo un pequeño número de grandes ciudades tienen necesidad de un aparato más complejo para conocerlas.

Los datos están ahí y los municipios disponen de ellos. Es más, podrían mantener a las autoridades educativas constantemente informadas, no ya sólo de las necesidades actuales, sino también de las previsibles en los años venideros. ¿Por qué no participan en la planificación de la enseñanza? Es realmente asombroso que el Ministerio de Educación desprece la cooperación de los municipios o que desconfíe de ellos a la hora de planificar las necesidades escolares.

En el pasado los municipios se despreocuparon olímpicamente de los problemas educativos, en parte como reflejo de la indiferencia de los padres y en parte como resultado de los intereses y las presiones del sector privado de la enseñanza. Pero hoy la situación es muy otra, al haberse convertido la enseñanza en un problema político y social grave —muy grave—, preocupante.

Para hacer frente a esta tarea, tan importante como urgente, los municipios democráticos en general deberían recabar con firmeza su participación en la planificación de las necesidades en educación, y los de las grandes ciudades verse obligados a crear los instrumentos adecuados para hacer real esa participación, comenzando por los gabinetes para el estudio de las necesidades en puestos escolares, que proporcionen a los ayuntamientos una información elaborada, fidedigna y correcta de la situación de la enseñanza dentro de su demarcación.

## 9. Las APAS ante la escuela pública<sup>112</sup>

Nuestra idea de la escuela pública y sus rasgos característicos han sido ya ampliamente difundidos en nuestras publicaciones y en libros y revistas. Por esta razón, me parece innecesario repetir aquí lo que ya muchos de Vds. conocerán o que se les puede proporcionar en cualquier momento. Por lo demás, nuestra idea de la escuela pública constituye un progreso completo, un verdadero sistema que está a la espera de ser asumido por los principales partidos políticos para que lo lleven al Parlamento y se convierta en Ley. Mientras esto no suceda, nuestro proyecto de escuela pública sigue siendo un documento de buenas intenciones que navega por el mundo de los mejores deseos: una utopía.

Es verdad que toda utopía empieza a dejar de serlo tan pronto como su contenido es aceptado y convertido en algo propio por las masas, por los trabajadores, y no creo que exagere al decir que nuestra alternativa ha sido recogida por ellos; al menos esta conclusión es la que se desprende del duro rechazo y la intolerancia crítica de que ha sido objeto por parte de la derecha. El encono con que han combatido nuestro proyecto de escuela pública nos demuestra que habíamos acertado y que nos habíamos situado en el buen camino<sup>113</sup>.

Ahora bien, creo que éste es el momento de meditar serenamente sobre cuáles son nuestra fuerzas, cómo movilizarlas y qué pasos dar para lograr nuestro propósito, que no es otro que la elaboración por los partidos democráticos, haciendo honor a sus promesas electorales, de una Ley sobre la escuela pública que satisfaga los deseos de los padres y de los trabajadores de la enseñanza, bien manifiesto en nuestra *Alternativa* y en otras similares surgidas en otros países de nuestro Estado.

Se ha elaborado ya un programa de escuela pública. Ha sido ampliamente divulgado por todo el Estado y ha sido sometido a fuertes discusiones y minuciosas críticas, como objeto de objeto de conferencias y mesas redondas y de libros y numerosos artículos, sin contar las diatribas. De modo que parece llegado el momento de plantear la estrategia para avanzar hacia un nuevo objetivo: convertir en Ley nuestro programa de escuela pública (con las matizaciones necesarias) a fin de salir, de una vez y para siempre, de las contradicciones, incertidumbres y confusiones que han reinado hasta ahora sobre la enseñanza. Tenemos que conseguir que la escuela pública –tan abandonada y tan maltratada por las clases dominantes (que sólo se preocuparon por ella para convertirla en un apéndice de la catequesis– se convierta en el centro vivo e idóneo para la educación de nuestros hijos y en el lugar adecuado y más favorable para el encuentro entre padres y enseñantes.

Esto último tenemos que fijarlo con letras de fuego en nuestras mentes: la educación de nuestros hijos exige un largo esfuerzo de íntima colaboración entre padres y enseñantes. Pues, nosotros –los trabajadores– no podemos hacer dejación de la educación de nuestros hijos como hacen las clases dominantes, que los ponen

---

<sup>112</sup> Mecano-escrito, fechado el 15 de septiembre de 1977. Véase también la nota 13.d. de esta sección, «Las APAS y la renovación pedagógica» [N. del ed.].

<sup>113</sup> Es disculpable que tomemos el rechazo y la no aceptación como señal de acierto, pues, mientras nuestros adversarios son los dueños de los medios de comunicación, nuestros amigos y aliados no tienen más forma de mostrar su aceptación que el manifestarse en la vía pública, cuando se lo permiten.

primero en manos de nodrizas, niñeras e institutrices para desentenderse de ellos al entregarlos a la orden religiosa que más les simpatiza. Al contrario: nuestros hijos son nuestros porque los hemos engendrado y alimentado, modelando rasgo a rasgo su carácter; y, cuando no los podemos educar por falta de preparación, tenemos que contribuir con nuestro aliento y cooperación al esfuerzo de las personas especializadas, los enseñantes.

Al proponernos una enseñanza gratuita y de la calidad –la escuela pública– nos enfrentamos con dos tareas fundamentales, decisivas y complementarias. Por una parte, tenemos que presionar sobre los partidos políticos democráticos para que den forma de Ley a la escuela pública; pero, además, tenemos que exigir la intervención de los padres, como colaboradores indispensables e irrenunciables de los enseñantes en la gestión de los centros actuales de enseñanza. Estas dos tareas nos pueden conducir a nuestro objetivo: conseguir el marco legal de la escuela que queremos y que es la más conveniente, e ir convirtiendo en realidad la colaboración de los padres en la enseñanza de los hijos interviniendo activamente en la gestión democrática de los centros. Una intervención que, además de estar prevista en el complicado aparato legal vigente, constituye un derecho inalienable de los padres, que ya hacen el tremendo sacrificio de reproducir a sus expensas la fuerza de trabajo de la sociedad.

La primera tarea de esta estrategia –presionar sobre los partidos políticos democráticos– es de largo alcance y aparentemente más inconcreta. Los partidos son sensibles a las presiones persistentes y reiteradas de las masas, pero el problema consistirá en hallar los cauces para conducir esas presiones. Hay que aprovechar cuantos estén a nuestro alcance: Asociaciones de Padres de Alumnos; Asociaciones de Vecinos, Consumidores y Amas de Casa y, en fin, toda la amplia gama del movimiento ciudadano; Sindicatos (otro cauce muy valioso y eficaz); etcétera. Hay que proponer en todos ellos peticiones y telegramas a las autoridades y a los partidos, pidiendo que se discuta y elabore una Ley de escuela pública. Y hay que insistir constantemente en esas mismas peticiones en la defensa del derecho de los hijos –la futura fuerza de trabajo– a una educación gratuita y de calidad, a través de los partidos políticos: los afiliados, en todas las reuniones ordinarias del partido; y los no afiliados (lo que por ahora será el caso de muchos padres), dirigiéndose a aquellos partidos por los que se tenga más simpatía y acudiendo a sus mítines e incluso a sus reuniones internas.

La gestión democrática de los centros de enseñanza –que es uno de los rasgos más característicos de la escuela pública– es el modo como los padres pueden dar salida al firme propósito de intervenir en ella y la ocasión de dar la medida de su interés por la educación de sus hijos. Pero ¡atención! Nosotros no podemos abandonar la educación los hijos en manos de ningún grupo determinado, por más confianza que nos inspire. No disponemos de rentas de las que –incluso los que resulten unos inútiles e inadaptados– puedan vivir. No podemos legarles más bienes que la aptitud para trabajar y una toma de conciencia de la realidad para que lo hagan de la manera más favorable y menos penosa posible. Pero, para conseguirlo, tenemos que prestar toda la colaboración de que seamos capaces conforme a nuestra propia formación y a nuestro amor por ellos.

Hay que llevar al ánimo de los trabajadores la convicción de que el amor por los hijos no se demuestra solamente alimentándolos y vistiéndolos; también hay que dedicar los mayores esfuerzos –y más abnegados– a su educación, que es toda la

riqueza que les podemos dejar. Nosotros no podemos imitar a los ricos desentendiéndonos de la educación de nuestros hijos, mientras nos dedicamos a hacer horas extraordinarias, a veces para concederles caprichos nada edificantes para su educación. No; nosotros tenemos que imponernos el esfuerzo de contribuir incansablemente a su formación; con el convencimiento, además, de que, si no lo hacemos, correrán un serio peligro para convertirse en seres frustrados en vez de en ciudadanos útiles, conscientes y por tanto libres.

Nos encontramos en un momento grave –muy grave– para la educación de los hijos de los trabajadores. El régimen franquista dejó la educación en manos de las órdenes religiosas y de la iniciativa privada. El desarrollo industrial ha ido encareciendo los costes del trabajo y abriendo mejores perspectivas para el empleo de capitales; de manera que –pese a la “explosión de la enseñanza” y a que los padres disponían de más medios para pagar la educación de sus hijos– el negocio privado de la enseñanza entró en crisis, tanto en los colegios seculares como en los religiosos. El Estado, que se había desentendido de la enseñanza, se encontró así con la crisis de la privada y sin la estructura educativa adecuada para atender las nuevas necesidades, y arbitró la solución apresurada de las *subvenciones*, que apenas aliviaron una crisis de intensidad creciente.

Los problemas de los centros privados son tan graves que no tienen más que dos salidas: el aumento anual de las subvenciones del Estado o su cierre definitivo. Tal es la perspectiva de los centros privados seculares, a corto plazo, y la de los centros de órdenes religiosas, a medio plazo.

La actividad del profesorado no puede menos que resentirse en esta situación de incertidumbre y, más que de incertidumbre, de riesgo de paro, con la consiguiente degradación de la enseñanza, puesto que nadie está dispuesto a hacer inversiones en tales condiciones. De ahí que nos encontremos en la peor etapa de nuestro sistema educativo y que vaya a ser difícil superarla. Aunque también es el momento para que las APAS puedan desempeñar un papel muy importante, si los padres de los trabajadores están dispuestos a defender una educación digna para sus hijos y a no regatear esfuerzos para conseguirla; y mi opinión personal es que lo están.

Ante todo, y apoyándose en las breves alusiones de la Ley General de Educación a las Asociaciones de Padres y Alumnos [1, 5-5 y 1, 57] y al desarrollo de la participación democrática en nuestro país, los padres deben exigir la constitución de una asociación en cada centro –estatal, privado o religioso–, pero asociaciones auténticas, con Juntas rectoras elegidas por la mayoría de ellos. Para ello tendrán que vencer su pereza y comodidad, asistir a las asambleas constitutivas y apoyar después a las juntas con su presencia, exigir que se corrijan todas las deficiencias en instalaciones y material docente, y establecer relaciones con el profesorado, ganárselo y apoyarlo en todas las reivindicaciones que redunden en beneficio de la enseñanza.

En los centros en peligro de desaparición, la intervención de los padres está especialmente indicada para exigir al Estado la creación de centros de enseñanza donde acoger no sólo a los alumnos, sino también al profesorado<sup>114</sup>. La denuncia de

---

<sup>114</sup> Esto último es un deber de justicia. En el caso de personas mayores, el quedarse en la calle puede ser para siempre. Si se ha buscado acomodo para empleados de organismos políticos como los sindicatos y otras instituciones de Movimiento, no se puede abandonar y dejar morir de hambre a trabajadores que han

toda deficiencia y todo fraude a los poderes públicos y a los partidos será de indudable valor para superar el peligroso trance de la transición y acelerar la elaboración de una nueva ley educativa, democrática. Si en esta difícil etapa los padres, reunidos en APAS, se esfuerzan por obrar de acuerdo con el profesorado, harán más eficaz su presión; juntos, padres y educadores, deben tener voz decisiva en el cierre de centros y en la creación de otros nuevos.

En cuanto a los colegios dependientes de órdenes religiosas, los padres que tienen hijos en ellos deben exigir unas asociaciones de padres reales, elegidas por la mayoría y con reuniones frecuentes, así como su participación activa en todos los actos, al igual que en todos los centros del Estado. Esta intervención es fundamental para terminar con esas asociaciones fantasmales que se inventan los centros religiosos para utilizarlas a su gusto y de acuerdo a sus intereses, conocidas por cierto como “el carnet de compras de los padres de familia”.

En fin, la estrategia de las APAS tiene que dirigirse a un fin único: conseguir una educación gratuita y de calidad para sus hijos, que, además, facilite al máximo la intervención de los padres. Que la educación de los hijos sólo es posible mediante la actividad conjunta de padres y enseñantes es un principio fundamental de las sociedades industriales. Sólo participando activa y masivamente en los centros dispondrán los padres de conocimientos sobre las deficiencias y fallos de la enseñanza, necesarios para ejercer una presión política sobre los partidos políticos y sobre los gobiernos para conseguir mejores leyes. Pero esta estrategia exige el esfuerzo y la participación de todos los padres trabajadores –obreros, empleados, funcionarios, trabajadores autónomos, etc.–, las fuerzas vivas y reales de nuestra sociedad.

---

cumplido dignamente con su deber en el desempeño de una labor fecunda y están en condiciones de seguir cumpliéndolo.

## 10. La selección del profesorado<sup>115</sup>

Este trabajo es un mero bosquejo de lo que pudiera constituir un método de selección del profesorado para reemplazar al actual sistema de oposición. Aquí sólo se apunta la posibilidad y la viabilidad del método y se dan las líneas más generales en que pudiera apoyarse su desarrollo.

### *Introducción*

Una selección de personas supone la existencia de las dos condiciones que la hacen posible: un número suficiente de candidatos y la posesión de aptitudes diversas.

La primera de estas dos condiciones está vigente en los países subdesarrollados o en vías de desarrollo, aunque el progreso técnico y la tendencia al pleno empleo la vuelven inoperante, tal y como ocurre hoy en las naciones altamente desarrolladas, donde la selección ha sido sustituida por la formación. Además, el problema se agrava en el ámbito de la enseñanza, donde, por constituir ésta un servicio público y ser su rentabilidad social, los salarios son más bajos que en las empresas privadas de la industria y los servicios.

Si la primera condición es aleatoria, aún lo es mucho más la posesión de aptitudes diversas, pues hay quienes sostienen que toda actitud es adquirida y quienes afirman que se dan aptitudes innatas, pese a que la biología moderna no es nada favorable a la trasmisión de caracteres adquiridos. Puesto que todas las profesiones hoy existentes son de creación humana –la mayoría muy reciente– y muchos de los niños que asisten a nuestros centros de enseñanza ejercerán profesiones que no existen aún, todo induce a poner en duda la existencia de aptitudes heredadas y a pensar que sólo podemos contar con las que se adquieren en el curso del desarrollo del individuo.

Ahora bien, si no hay más aptitudes que las adquiridas, el problema se hace aún más difícil, ya que la selección tendría que apoyarse únicamente en las aptitudes del

---

<sup>115</sup> Mecano-escrito, fechado en Madrid en marzo de 1975, con el siguiente *resumen* final:

Ante las dificultades que encierra el análisis de las cualidades intelectuales y morales para ejercer la enseñanza y la casi imposibilidad de poder detectarlas a priori en los candidatos, se impone un método de selección que evalúe los resultados del ejercicio de la enseñanza. Pero la selección por los resultados del ejercicio de la enseñanza exige orientación y clara toma de conciencia para desarrollar la aptitud para enseñar y evitar daños a los educadores.

El sistema de selección propuesto se apoya en dos principios: la atención preferente al niño para aprovechar la experiencia ganada en la actividad docente; y el cuidado de los contenidos científicos al seleccionar, de acuerdo con el equipo de enseñantes, los conocimientos más adecuados para desarrollar la conciencia infantil.

Por lo demás, este método exige la formación de comisiones de selección en los centros docentes, que vigilarán y controlarán todo el proceso contando con la colaboración de psicólogos y de los Institutos de Ciencias de la Educación: cinco años de interinidad o prueba; una evaluación de los resultados en un grupo de niños de cuarto curso y otra en otro de quinto; y una memoria científico-docente final donde se expone el dominio de la materia a enseñar, la selección de los conocimientos a impartir, la verificación de la propia acción docente y la evaluación de la experiencia ganada a lo largo de los cinco años de ejercicio.

Véase también la nota 13.a. de esta tercera sección: «Selección del profesorado». [*N. del ed.*].

individuo desarrolladas por la educación y el propio ejercicio, aparte de que habría que echar mano de un procedimiento para descubrirlas que nunca sería demasiado exacto.

La selección de personas para desempeñar puestos de trabajo concretos en la industria y en los servicios no suele presentar grandes dificultades; basta contar con una descripción concreta de las operaciones constitutivas del puesto de trabajo y con un método para relacionar las operaciones y las reacciones-respuesta detectables y medibles en el individuo. Pero cuando se trata de seleccionar para puestos de trabajo muy complejo –investigadores, gerentes, administradores, médicos, profesores, maestros, etcétera– las dificultades resultan prácticamente insalvables, siendo, por cierto, las mayores las correspondientes a los enseñantes. Por diversas razones: porque su misión es formar hombres a partir de un material lábil y complejo –el humano, los niños–; porque, contrariamente a lo que pudiera suponerse, la experiencia acumulada sobre la educación es aún muy pobre; porque existen intereses muy encontrados en cuanto a sus fines [véase, como muestra, el caos de orientaciones en las publicaciones pedagógicas actuales]; y, en fin, porque, además de idoneidad intelectual, el educador tiene que tener cualidades morales difíciles de detectar, como el tacto, la paciencia, la entrega y la claridad de pensamiento. No se olvide el lema pestalociano: la educación es amor y disciplina.

Además, en la cuestión de la selección del profesorado se tropieza con una paradoja sorprendente, pues se pone mucho más cuidado en la formación de los profesionales que van a ocuparse en la industria o en los servicios que en la de quienes van a encargarse de modelar hombres; es más, el que fracasa en la búsqueda de salidas profesionales mejor remuneradas y consideradas se dedica a la enseñanza: dar “clases particulares” es el recurso de todo fracasado. Como es igualmente chocante que se emplee el mismo procedimiento para seleccionar notarios, economistas del estado, secretarios de ayuntamiento o botones de banco que para preparar profesores de educación general básica o de universidad; sólo esto bastaría ya para poder en duda la competencia del sistema vigente<sup>116</sup>.

Si no hay aptitudes heredadas y sólo existen las que se adquieren mediante la educación y el ejercicio, si el “puesto de trabajo” de la enseñanza es muy difícil y complejo de desarrollar y si aún lo es más el correlacionar las operaciones concretas que abarca con las reacciones-respuesta de los individuos a seleccionar, sólo queda valerse de la actividad práctica para realizar una selección acertada y correcta. Aunque tampoco es sencillo ni justo seleccionarlos sobre la base exclusiva de los resultados de su actividad práctica. Hay que buscar un procedimiento que permita apreciar los distintos aspectos a valorar, una vez correlacionados con las aptitudes humanas de la persona del enseñante. Hay que descubrir un método que aprecie los resultados objetivos de los sujetos de la enseñanza y que vislumbre las aptitudes subjetivas del docente de cara a un amplio desarrollo del mismo con el ejercicio profesional. Y hay que hacerlo, además, contando con que es muy difícil descubrir aquellos rasgos personales que son cualidades morales –tacto, delicadeza, paciencia, abnegación, simpatía, etc. –, tan necesarios para influir sobre los niños y ganarse su confianza y su interés por las materias de enseñanza.

---

<sup>116</sup> Véase la nota 13.c. de esta tercera sección, «Selección del profesorado». [N. del ed.].

La responsabilidad moral del profesorado ante las jóvenes generaciones, que pasan varios años bajo su cuidado, es aún más grande y decisiva dada la fase de transición en que se halla nuestra sociedad. Ha quebrado la vieja moral autoritaria, propia de una sociedad condicionada por viejos rasgos feudalizantes. No se han creado y desarrollado morales de relevo por los grupos que se elevan a la hegemonía social. Y nuestros jóvenes rechazan toda norma moral, por lo que encierra de elementos autoritarios.

Hay, pues, que crear una moral acorde con las nuevas condiciones de vida, con bases objetivas y científicas. Su elaboración y difusión corresponde al profesorado, que es quien influye en y modela a las nuevas generaciones desde los 3 a 4 años de la enseñanza preescolar hasta los 14, 17 y 22 o más años de la graduación escolar, el título de bachillerato o la licenciatura, respectivamente. Esta difícil tarea recaerá sobre el profesorado, quiéralo o no, sea consciente o no de ella, pues, sea cual sea su actitud, influirá moralmente sobre sus educandos. Pero, para ejercer su labor con fruto, el profesor tiene que crear en sus alumnos una actitud moral en desarrollo, aprovechando que su relación con el niño va desde el afecto, en la primera edad, al respeto con simpatía, en la adolescencia; y tiene que hacerlo a sabiendas de que, de no darse una relación afectuosa entre él y el alumno, sólo le quedará el temor de éste a los suspensos o a la expulsión, siendo el miedo una relación demasiado negativa para despertar atención o interés.

La selección de enseñantes tampoco puede entenderse sin que éstos posean una concepción clara y objetiva de la naturaleza de la educación, de su papel y de los elementos que implica. La educación es el núcleo central y consciente de la socialización de la infancia y la adolescencia —de la actividad de instruir, transmitir y modelar, delegada en personas especializadas en la enseñanza—. De ahí la gran importancia para la sociedad de la función de los enseñantes. Por eso las clases superiores son tan sensibles ante todas las cuestiones relacionadas con la educación y los grupos dominantes no cejan en la vigilancia de la actividad educadora, mientras los enseñantes, por su parte, sienten la vigilancia que se ejerce sobre ellos como condicionante de su función y como formando parte de su concepción del proceso educativo.

La visión realista del proceso educativo encierra una concepción de la sociedad para entender para qué se educa, una concepción del hombre y del individuo, fundamental para saber a quién se educa, y una concepción de la ciencia y de la técnica, necesaria para saber en qué se educa.

En el proceso de selección de los enseñantes es indispensable la concepción correcta del proceso educativo. Un método de selección basado en los resultados del ejercicio de la actividad docente tiene que adoptar todas las garantías posibles para evitar frustraciones en los enseñantes y deformaciones en los sujetos de la educación, por tratarse de niños que no deben ser objeto de experimentación ni de ensayos arriesgados. Para evitar cualquier daño en los educandos, el candidato tiene que saber muy bien qué se espera de él y cuáles son las condiciones de su éxito; y, además, estimular, orientar y compeler el perfeccionamiento de la actividad.

La selección de enseñantes también debe prestar atención a cualidades que hasta ahora no se han tenido en cuenta, pero que son hoy importantes y lo serán

mucho más en el futuro: las cualidades morales necesarias para que el educador forme equipo con sus compañeros. De acuerdo con la correcta concepción del desarrollo del niño, hasta los 10 o 12 años (o más), éste necesita solo un educador, ya que una única persona le perturbará menos en el momento de la ruptura escolar con el particularismo familiar y del establecimiento de nuevas relaciones que le ayudarán a abrirse al mundo exterior. Pero, una vez que el niño ha anudado relaciones estables, cesa el predominio violento de la afectividad primaria, se desarrolla su capacidad inquisitiva y de comprensión y puede mantener relaciones con dos o más personas, como cauces predominantes para recibir experiencia humana.

Ahora bien, que las personas encargadas de educar a un niño (o a un grupo de niños) obren cada uno a su aire, llevando sus preferencias individuales o las contradicciones y disputas de escuela a la conciencia infantil, puede ser muy dañoso y peligroso para aquél. El grupo de profesores tiene que comportarse como un equipo frente a los niños que eduquen, ofreciéndoles aspectos diversos de la realidad, pero haciéndolo sin contradicciones ni oposiciones bruscas y paradójicas, de tal modo que formen entre todos una visión profunda y unificada del mundo en que vivimos; ya le llegará al niño la hora de conocer por sí mismo los conflictos y las contradicciones que maltratan a la sociedad actual.

Por lo demás, las etapas de la selección del enseñante debieran escalonarse a lo largo de varios años. En el caso de las nuevas promociones de graduados, a partir de la petición inicial de trabajo por el candidato para alcanzar luego su mayor intensidad en el cuarto y quinto año, y culminar en este último con la presentación de una memoria académica y docente de cara a su confirmación. Y, a partir de ahí, mediante la elaboración cada dos años de una memoria bianual con la experiencia ganada como enseñante.

### ***Etapas de prueba***

Aunque este procedimiento de selección del profesorado, basado especialmente en la evaluación del ejercicio de la enseñanza, puede parecer expresamente ideado para resolver la situación de la mayoría del profesorado del sector estatal de nuestro país, no es así. Más bien se orienta a la selección de profesores entre los licenciados recién graduados, aunque el que se elija la práctica de la profesión y sus resultados como criterio objetivo no sólo coincide con las conveniencias del reclutamiento de enseñantes sino también con las aspiraciones de una buena parte de nuestro profesorado.

Cuando sobrepasan el límite prudencial del “período de pruebas”, los años de ejercicio de la enseñanza pueden constituir, sin duda y de por sí, un testimonio valioso de la aptitud pedagógica del enseñante. Pero, por mucho peso que se les conceda, no se debe dispensar al profesorado de otras pruebas, también valiosas, que pueden incidir, además, sobre su capacidad pedagógica. Conviene tenerlo en cuenta a la hora de valorar los años de práctica, pues no produce la misma experiencia pedagógica un número cualquiera de años de experiencia docente que un “período de pruebas” que sea, en realidad, una etapa preparatoria de una prueba decisiva: la evaluación objetiva de los resultados y la valoración de la experiencia recogida y acumulada en tal período. Pues esta doble evaluación obliga al profesor a salirse de la rutina y a prestar atención a los aspectos modificables de la práctica de enseñar con vistas a sus resultados.

La “atención a los resultados”, en este método, tiene unas consecuencias que contrastan con lo que sucede en los tribunales de oposición actuales. No es lo mismo prepararse para contestar a algunas preguntas de un cuestionario previamente fijado que hacerlo para superar bien la “evaluación objetiva de resultados” y la valoración de la experiencia recogida y acumulada. Pues, este otro método, no sólo obliga al enseñante a perfeccionarse y a mejorar su rendimiento en beneficio del alumnado, sino también a que sus fines coincidan con los más profundos del educador, ya que todo lo que se haga en esta dirección contribuirá a perfeccionar la personalidad del enseñante, su actividad y, por tanto, también, sus resultados.

Queda aún otra cuestión importante a resolver: a saber, el peso a atribuir a los años de prácticas en el conjunto de las pruebas de selección. Naturalmente, su incidencia tendrá que ser distinta cuando los años de ejercicio superen con mucho los cinco aquí propuestos; pero hay que establecer un límite: quizá un 60 o un 70 por ciento del total, y esto siempre que los informes del centro donde se haya ejercido la enseñanza sean claramente favorables.

Por otra parte, la elaboración de informes sobre los profesores interinos o en período de pruebas plantea un problema delicado y que puede levantar muchas suspicacias. Por de pronto, habrá que analizar muy bien la situación actual antes de determinar quién debe recoger el material de los informes y quién debe emitirlos. Lo más prudente sería la designación por el claustro de cada centro de enseñanza de una comisión compuesta por personas prudentes, imparciales y equilibradas que, con la ayuda de un miembro del gabinete psico pedagógico, recojan la información, elaboren el informe y lo presenten al claustro del centro antes de enviarlo a quien corresponda. Esa misma comisión debería recibir y entrevistar a los nuevos graduados que soliciten trabajar en el centro y abrir el expediente del candidato a profesor con el resumen de la primera entrevista, en la que se deberían averiguar algunas de las condiciones del graduado, en defensa de la salud mental de los alumnos: en especial, por qué quiere dedicarse a la enseñanza, qué otros empleos ha ejercido tras finalizar sus estudios y, en general, cuanto pueda contribuir a conocer su personalidad y su aptitud para enseñar. Por lo demás, para evitar favoritismos, toda decisión negativa tendría que ir acompañada de la justificación correspondiente, a fin de que el solicitante pueda contemplar la conveniencia de reorientar sus aspiraciones hacia otras ocupaciones.

También podría estudiarse el establecimiento de una comisión provincial, e incluso regional, lo que, en todo caso, no excluye la existencia de una comisión de selección del profesorado en cada centro, toda vez que lo más importante es recoger las repercusiones cotidianas de la práctica de la enseñanza por cada candidato.

La detenida consideración de todos los factores parece aconsejar que cada centro de enseñanza tenga su propia comisión de selección. La práctica de la enseñanza es una actividad abierta, pública, al tener lugar ante numerosas personas –los niños– e incidir sobre éstos. Como tal, tiene que provocar necesariamente comentarios, juicios de valor, etc., que, recogidos, reunidos y evaluados por la comisión de selección, servirán para ir perfilando la personalidad y la aptitud docente de cada candidato. Naturalmente, la prudencia de los miembros de la comisión les permitirá cribar la información recogida. Aunque hay otras fuentes de información mucho más fiables. Sobre todo, cuando alguno de los miembros de la comisión imparte enseñanza a los mismos grupos de niños que el candidato: un profesor de

física tiene ocasiones muy frecuentes de comprobar la formación matemática de sus alumnos; un profesor de lengua, el dominio de la lengua que han alcanzado; un profesor de historia, sus conocimientos geográficos; etcétera. También pueden aportar información abundante las reuniones de profesores, del departamento o del claustro. Aparte de que a la comisión le queda también el recurso de informarse por los compañeros e incluso por los propios niños –eso sí, sólo en los cursos adelantados, con la máxima discreción y a ser posible indirectamente.

También es muy conveniente, e incluso indispensable, que la comisión de selección supere el nivel de la rutina y la burocracia para prestar la máxima atención a las cualidades del candidato y a sus condiciones como enseñante; y esto, naturalmente, sin descender nunca al nivel del chismorreo ni tampoco al del favoritismo. Por lo demás, dentro de esta línea de actuación y cuando lo estime oportuno, debe aconsejar al candidato que manifieste síntomas de desorientación o de frustración, pues el éxito de su función no radica en rechazar candidatos sino en conseguir la mejor adaptación de las personas, licenciados y alumnos.

### ***Evaluación de los resultados***

Tres años de ejercicio de la enseñanza es un plazo prudencial para poder confirmar si se tiene verdadera vocación de educador y para desarrollar una aptitud docente capaz de lograr resultados medios positivos y, por tanto, también, para llevar a cabo una evaluación objetiva de los resultados logrados. El mejor procedimiento para medir esos resultados podría ser la evaluación al comienzo del curso de un grupo de niños en relación con la asignatura a impartir y volver a hacerlo al final del mismo para comprobar los resultados obtenidos. Esta “evaluación de resultados” podría realizarse sobre dos grupos de niños en el cuarto año y sobre otros dos en el quinto con el fin de evitar fallos y compensar errores; de modo que, puesto que los grupos se componen de unos 30 a 40 alumnos, vendría a alcanzar así entre 120 y 150 niños, un número lo bastante elevado como para que queden compensadas las diferencias individuales, de nivel social y demás.

Ahora bien, aunque este procedimiento parece en principio el más realista, objetivo y fiable, podría suscitar alguna duda en cuanto a su objetividad, sus posibilidades técnicas, su coste e incluso por el riesgo de adulterar las conclusiones.

Por lo que se refiere a lo primero, este método es mucho más objetivo que el sistema actual de oposiciones y superior al sistema vigente en algunos países, cuyos criterios son las publicaciones del candidato y la asistencia fortuita del jefe del departamento a una clase. Esto último tiene puntos de coincidencia con el procedimiento aquí prescrito, pero carece de sus garantías de objetividad, autocorrección y auto-perfeccionamiento. En cuanto a lo anterior, las cualidades del docente son distintas de las del investigador o el simplemente divulgador, y la aptitud de un profesor y su capacidad de perfeccionamiento sólo se dejan ver con objetividad en el adelanto de los alumnos, y no en las investigaciones hechas o en el número de artículos y libros publicados.

Respecto a las posibilidades técnicas, si no hoy mismo, en un futuro inmediato dispondremos de las necesarias para llevar a cabo las “evaluaciones de resultados” que exige el procedimiento propuesto. Contamos ya con un número considerable de

graduados en psicología y en pedagogía para poder crear en cada centro de enseñanza –o al menos en los del Estado– un modesto gabinete psicopedagógico, que, al tiempo que se ocupa de otras tareas auxiliares de la enseñanza, pueda colaborar en la selección de profesores desde el cometido propio y básico de su especialidad. Adaptar y corregir las técnicas desarrolladas en otros países podría ser un primer paso en ese sentido mientras la práctica acaba imponiendo la elaboración de técnicas propias y correctamente adecuadas al fin propuesto. Por lo demás, el uso de las técnicas de evaluación de resultados en tareas de selección supone solo su utilización parcial, pues también pueden emplearse para otros fines no menos importantes.

En cuanto al coste, todas las empresas y organismos conocen hoy lo que cuesta la selección de una persona. En 1970 un funcionario de la Organización Mundial de la Salud estimó el coste de un traductor en más de 10.000 dólares, y los ocasionados por una oposición para seleccionar a un funcionario, quienquiera que los soporte, deben ser también bastante elevados. El sistema aquí propuesto puede resultar también costoso. Pero ya se sabe: la inversión en enseñanza, como la inversión en investigación o –lo que es más corriente– en redes comerciales, es básicamente inversión en personas, y el disponer de personas, la clave y consolidación del éxito. Además, las ventajas de toda índole de este procedimiento compensan, sin duda, los gastos que ocasionarían, puesto que el candidato cubriría un puesto de trabajo, los miembros de la comisión de selección son profesores con otros cometidos importantes, los gabinetes psicopedagógicos tienen otras tareas que cumplir y la prueba más costosa – la evaluación de los resultados de unos 120 a 160 alumnos por candidato– podría constituir el núcleo del material experimental para su análisis definitivo por los Institutos de Ciencias de la Educación [ICES].

En fin, en cuanto al riesgo de que las conclusiones se adulteren, todas las personas que conocen o tienen noticias del actual sistema de oposiciones han oído hablar del nepotismo que lo caracteriza y de los fraudes a que se presta. De hecho, la primera condición que proponen los interesados frente a cualquier alternativa es que evite o haga imposible la venalidad. Ahora bien, aunque en el sistema aquí propuesto las máquinas podrían eludir por completo el fraude, sería a costa de obviar otros elementos altamente positivos que pudiera presentar el candidato. De ahí que sólo quepa reducir al mínimo las posibilidades de fraude sin impedir la apreciación y evaluación de otros rasgos valiosos. ¿Cómo? Remitiendo las “evaluaciones de los resultados” al ICE del distrito de manera anónima, sin que esto sea óbice para que el gabinete psicopedagógico del centro de enseñanza correspondiente haga su propio análisis y valoración para entregarlos a la comisión de selección, que, por su parte, esperará a conocer los resultados de los análisis del ICE antes de tomar una decisión.

Parece, pues, evidente que una serie de pruebas, cumplidas a lo largo de años y en las que intervienen personas de distinta especialización, reúnen garantías, más que medianas, de imparcialidad.

### ***Memoria académica y docente***

En la elaboración de la memoria académico-docente el candidato debe recoger lo más valioso del actual sistema de oposiciones. Aun contando con que haya presentado una declaración de su situación académica en el momento de solicitar un puesto de trabajo, en los cuatro o cinco años transcurridos desde entonces puede haber

realizado cursos de especialización o de perfeccionamiento, publicado libros o artículos, dado conferencias, dirigido seminarios, etc., actividades que conviene evaluar en beneficio del aspirante. [La relación de méritos académicos no exige ninguna consideración especial; simplemente, enumerarlos. Mayor atención debe prestarse a la tesis doctoral, publicaciones, conferencias, seminarios, investigaciones en curso o en proyecto, que el candidato debe analizar brevemente]<sup>117</sup>. En cuanto a la valoración de la aptitud para la docencia, hay dos aspectos importantes a considerar en el enseñante: el dominio de la materia a impartir, la forma de impartirla, la selección de los conocimientos que debe transmitir, etc., y la recogida, elaboración, integración y utilización de la experiencia ganada en los años de ejercicio de la enseñanza.

Las dos líneas fundamentales de progreso de todo enseñante y a las que éste debe prestar la mayor atención son precisamente estas dos: el estado y progreso del conocimiento del área que enseña; y la asimilación de la experiencia producida en la práctica misma de enseñar. Sus avances en ambas revelarán su categoría como docente y evidenciarán si permanece apegado a la rutina o es capaz de aumentar su propia eficacia; y las investigaciones que realice en esos dos dominios deberán constituir los criterios principales de sus ascensos posteriores, especialmente de su posible promoción a profesor del nivel superior de enseñanza.

Todo enseñante debe permanecer alerta a los progresos que se realicen en los conocimientos del área que imparte. Naturalmente, no para hacer gala de estar al día o para demostrar su erudición, sino por las ventajas que le reportará para eliminar lagunas preexistentes y para descubrir leyes más comprensivas. El conocimiento avanza hacia leyes cada vez más amplias y explicativas; los nuevos conceptos son más extensos que los previos y las leyes nuevas abarcan otras leyes más concretas y, por tanto, mayor número de hechos. Aparte de que tanto la eliminación de lagunas como el descubrimiento de leyes más comprensivas cooperan a una más perfecta y trabada organización del conocimiento.

No hace falta destacar el valor docente de la organización del conocimiento; cuanto más organizado e integrado esté el conocimiento de un área, más fácil será de exponer y asimilar y más fecundo en la organización y desarrollo de la conciencia del alumno. Cuanto mayor alerta esté el profesor ante el proceso del conocimiento, más clara conciencia tendrá de lo que debe escoger para impartir a sus alumnos y mayor será su eficacia docente. El enseñante debe ofrecer a los alumnos un conocimiento organizado y esforzarse en presentarles los que enriquezcan y desarrollen más eficazmente su mente. De ahí que deba estar en condiciones de poder elegir, entre toda la masa de conocimientos, aquellos que estime más adecuados para su más fácil asimilación por los jóvenes, para el más eficaz desarrollo de su conciencia y para la canalización e integración de todo nuevo conocimiento posterior por parte de cada uno.

Ahora bien, el profesor puede elegir, sí, los conocimientos que le parezcan más adecuados para su propósito si ha conseguido dominar con su propio esfuerzo los ganados en el área. Pero ¿cómo puede saber que son los *más adecuados* para el desarrollo de la conciencia del alumno, dado que ésta es inaccesible a la acción

---

<sup>117</sup>.El texto entre corchetes, está tachado en el mecano-escrito [N. del ed.].

directa? ¿Cómo puede verificar los efectos de la acción docente? ¿De qué manera puede averiguar que hace el uso más correcto del conocimiento y de los materiales de enseñanza de que dispone?

La comprobación de los resultados de la propia acción constituye una tarea científica (que tiene que resolver el profesor) y, a la vez, es la fuente más rica, fundamental y fecunda de experiencia de la experiencia pedagógica.

El profesor debe averiguar lo que sucede en la conciencia del alumno bajo el impacto de su acción transmisora de conocimientos. Tiene que plantearse el problema de saber hasta qué punto y cómo los ha asimilado, elaborando exámenes, encuestas o cualquier otro tipo de documentos inquisitivos para constatar, aunque sea muy indirectamente, qué es lo que está haciendo. No puede marchar a ciegas, ni tampoco hundirse en la rutina de inundar a los alumnos con masas de conocimientos, a veces contradictorios, desorganizados e incoherentes. Debe verificar qué método es más eficaz: el oral, el escrito, el empleo de diagramas, esquemas, cuadros sinópticos, la repetición, etc. Tiene la obligación de asociar al alumno al proceso de enseñar, en definitiva.

El enseñante debe atender a todas estas cuestiones al elaborar su memoria pedagógica durante el quinto año de su ejercicio como docente y pronunciarse al respecto para dar testimonio de que ha ganado experiencia, la ha sabido elaborar, la ha hecho suya (y, por tanto, ha mejorado en aptitud docente) y ha ganado en eficacia. De ahí el gran valor de la memoria pedagógica para apreciar la aptitud pedagógica del docente.

Aunque la memoria pedagógica sea objeto de análisis y valoración por parte de la comisión de selección del centro, habría que remitir un ejemplar al Instituto de Ciencias de la Educación del distrito universitario, donde sería sometida a un examen riguroso con el fin de aquilatar la actitud docente del candidato (trasladando la valoración del ICE a la comisión de selección del centro) y de extraer de ella toda la experiencia positiva que contenga.

Por lo demás, y a fin de hacer más solemne la concesión de la *venia docendi* de por vida a los candidatos, las comisiones de selección de los centros de enseñanza, una vez reunidos todos los documentos y pruebas de la idoneidad pedagógica, elaborarían sus decisiones afirmativas o negativas y las elevarían para su ratificación al claustro respectivo, que las trasladaría a su vez al Ministerio de Educación y Ciencia.

### ***Perfeccionamiento y ascensos***

Todos los profesores promovidos por este método de selección deberían estar obligados a elaborar cada dos años una memoria de sus progresos docentes, completada con todas las publicaciones realizadas [libros de texto, monografías de puesta al día de la materia, artículos de investigación], resúmenes de conferencias, seminarios, ponencias a congresos y otros documentos similares. Una copia se remitiría a la dirección del propio centro de enseñanza y otra al ICE del distrito universitario, donde serían analizadas con el debido rigor, tanto por lo que se refiere a los méritos del profesor de cara a su promoción como a la experiencia pedagógica aportada.

Sólo deberían existir dos niveles de acceso al profesorado: en la Educación General Básica, con posibilidad de ascenso al grado siguiente; y en el Bachillerato Unificado y Polivalente, con posibilidades de ascenso a la docencia universitaria. Es cierto que sería una lástima que, al abandonarlo los mejores profesores, el Bachillerato se convirtiera en un escalón para la enseñanza universitaria, pero también se conseguiría un aprovechamiento mucho mayor de aquellos profesores que tuvieran inquietudes pedagógicas o investigadoras, ya que su rendimiento en la Universidad compensaría con creces la pérdida que pudieran ocasionar a los Institutos.

## **11. Algunas ideas para el análisis de los contenidos de la enseñanza (Preescolar, EGB y BUP)<sup>118</sup>**

El más sencillo análisis nos revela que en la enseñanza se produce una interacción entre un profesor y un niño por medio de la cultura. En esta interacción –si se quiere simplificar– el factor activo es el profesor; el niño es, como receptor, pasivo (pues su capacidad de recepción depende de su peripezia personal, de su biografía), y, como persona, inaccesible para el profesor, que sólo puede influir sobre él valiéndose del único medio posible: la lengua y la comunicación simbólico-lingüística.

El esfuerzo del profesor se centra en la transmisión al niño de determinados elementos de la cultura, como único recurso a su alcance. Dicho de otro modo, entre el niño y los elementos de la cultura, éstos son la única variable independiente, y, por tanto, sobre la que el profesor puede operar sin peligro ni daño alguno para el niño. De ahí que en el pasado toda investigación pedagógica se haya orientado hacia la búsqueda de fórmulas para memorizar con facilidad los contenidos en verso (como, por ejemplo, gramáticas latinas, geografías, etc.) en verso y de otros recursos mecánicos, lo que evidencia que no se concebía más forma de mejora del aprendizaje que facilitar la memorización.

La investigación pedagógica progresó muy poco y sólo con esta orientación memorística mientras la enseñanza fue exclusiva de un número muy limitado de niños, aparte de reducirse a la transmisión de contenidos poco racionalizados, como el latín, la teología, el derecho canónico, el derecho romano y otros saberes similares. Sólo cuando la enseñanza tuvo que enfrentarse con grandes masas de niños, ante la necesidad de inculcarles los conocimientos exigidos por la industria y los servicios y generados por la ciencia experimental, se plantearon problemas nuevos de eficacia y economía: como conseguir que niños de muy diversas procedencias –y por tanto condiciones de cultura muy distintos– asimilasen con el menor esfuerzo y la mayor exactitud los conocimientos teóricos [fundamentalmente de las ciencias naturales] requeridos por la industria, el comercio, la administración, etc., etc].

Ahora bien, los conocimientos generados por la ciencia experimental –que constituían la base misma de la industria y los servicios– tendían a la más rigurosa racionalidad y parecían aproximarse a la forma de la geometría deductiva; esto es, a relacionarse unos con otros de una manera tan regular como la de las figuras geométricas en la geometría euclidiana. De ahí que la secuencia más adecuada para su memorización fuera precisamente esa racionalidad de los conocimientos científicos.

Sin duda, el conocimiento racional, lógico, coherente e integrado resulta mucho más fácil de memorizar que los conocimientos atomizados, dispersos e incoherentes entre sí. Un hecho, de dominio general, que contradice por cierto las concepciones anteriores de “la letra con sangre entra”, la memorización determinada por el ritmo del verso o la fijación en la memoria tras innumerables y rutinarias repeticiones. No obstante, si bien el conocimiento racional es más fácil de memorizar por un adulto, que posee ya necesariamente un conocimiento de la realidad, la pura racionalidad –la mera coherencia interna de un conocimiento– no es motivación suficiente para

---

<sup>118</sup> Mecanoescrito, fechado en Madrid en octubre de 1978.

retenerlo e interiorizarlo hasta convertirlo en contenido de la propia conciencia. Es más, cuando se trata de conocimientos muy abstractos, y por tanto muy alejados de las preocupaciones fundamentales [alimentación, protección de la intemperie, defensa, familia, amigos, etc.], la sola racionalidad es más bien una motivación muy débil.

Conviene señalar que la racionalidad tiene dos sentidos a tener en cuenta como motivadores de la memorización: como simple coherencia interna del conocimiento, como conformidad con las leyes de la lógica en tanto que leyes formales del propio pensamiento; y como correspondencia entre el conocimiento y las leyes generales de la realidad inferidas por los hombres al interactuar las cosas y los procesos reales, pues, en este otro sentido cuanto hay en nuestro pensamiento ha sido modelado por el comportamiento de las cosas de la realidad en nuestro esfuerzo histórico por transformarlas en bienes indispensables para nuestra supervivencia.

En el primer sentido, la forma de la racionalidad –su carácter formal abstracto– indica la coherencia interna del conocimiento; y, en el segundo señala la estrecha relación existente entre el conocimiento y las cosas de la realidad sobre las que se sustentan nuestras vidas, que es precisamente lo que despierta nuestro interés y nuestra atención hacia el conocimiento y lo que determina su fijación en nuestra conciencia. Esta segunda forma de racionalidad –que influye precisamente con mayor eficacia en la memorización por su estrecha vinculación con nuestras preocupaciones– parece más íntimamente entroncada con conocimientos previos de la realidad y supone, por lo mismo, el dominio de ésta por el hombre. De hecho, cuanto más relacionados están los conocimientos con nuestras preocupaciones, con más rapidez los asimilamos y pasan a formar parte de la propia conciencia. Encontramos ejemplos de ello constantemente. Aunque, cuando nos encontramos en una situación compleja que nos obliga a buscar alguna solución, escudriñamos con el mayor cuidado nuestros recuerdos en busca de toda experiencia que pueda ayudarnos y asimilamos con avidez cualquier ayuda que se nos preste. Pues la esencia [la naturaleza] de la inteligencia consiste precisamente en la capacidad para resolver situaciones problemáticas con la ayuda de experiencia, propia o ajena, claro está.

Como es lógico, en el caso del niño la memorización de conocimiento nuevo se ve frenada por la falta de conocimientos previos y de experiencia<sup>119</sup> concreta, individual; y, en general, la memorización óptima de un conocimiento nuevo supone la posesión

---

<sup>119</sup> Conviene distinguir entre conocimiento y experiencia concreta. Pues, si bien todo conocimiento fue experiencia de algún hombre, nosotros recibimos la inmensa mayoría –la casi totalidad– de los contenidos de nuestra conciencia como conocimientos ya elaborados y vinculados al lenguaje, y no como la experiencia concreta que elaboramos como conocimiento. Dichos conocimientos son la forma que toma la experiencia concreta individual al vincularla a la palabra, socializándola y generalizándola. Un buen ejemplo es el siguiente: a un niño que comienza a moverse y a andar se le puede decir que ciertos objetos queman al tiempo que se simula que se retira la mano, y el niño acabará haciendo el mismo gesto pero continuará sin tener experiencia de qué sea el quemar; ese resultado sería muy distinto si al niño se le forzase a tocar un objeto bastante caliente, que no pueda lesionar el tejido epitelial, al tiempo que se le dice que quema, pues en este otro caso tendría experiencia directa de lo que significa quemar. Pero, por lo mismo, lo ideal sería que el niño tuviera experiencia directa de algunos objetos y procesos fundamentales, a fin de que aprendiera a “traducir” los conocimientos –las palabras, términos y conceptos– en experiencia propia, lo que sin duda facilitaría la memorización de la experiencia social, vinculada al lenguaje. De ahí, también, la importancia de la imagen en la enseñanza.

por el receptor de otros conocimientos colindantes con los que el nuevo se integra, de los que recibe sentido y con los que forma totalidades organizadas.

En la primera edad, el enseñante tropieza con la falta de experiencia y de conocimientos del niño, que es básicamente lo que dificulta su adquisición de conocimientos nuevos. Necesita imperiosamente una puerta de acceso a su conciencia infantil en formación. Ésta no puede ser la razón –la capacidad de pasar de un concepto a otro (o de una representación a otra)–, puesto que el niño no la posee aún. De modo que tiene que ser otra: la penetración en el ámbito del afecto nuclear, básico, del niño. Como no puede confiar en su incipiente capacidad de pensar, el niño necesita algo más firme en que apoyarse para adaptarse al medio social en que vive: el sentimiento de dependencia hacia la madre, el padre o los adultos que los sustituyan. Así desarrolla un sentimiento profundo hacia aquellos de quienes depende, que es también el sentimiento nuclear [los demás se desarrollarán a partir de él], y que será, tanto más riguroso, cuanto más lo fomenten con su propio afecto y cuidados hacia el niño los padres y especialmente la madre.

Cuando el niño sale del seno de la familia, normalmente para ir a la escuela, se desarrolla en él una ruptura que parece irreparable pero que es superada tan pronto como incluye al enseñante en su ámbito afectivo. La tarea del profesor será lograr su más rápida, plena e intensa integración en el ámbito afectivo del niño, puesto que, si lo consigue, se convertirá en un oráculo para él. Lo que él diga será para el niño la verdad misma y creída como tal. Aceptará sus palabras como artículos de fe, aunque no como bases para razonar, puesto que el razonamiento irá apareciendo lentamente conforme asimile conocimientos y experiencias. Pues, aunque en la primera edad, los acepte como artículos de fe, acabarán constituyendo la base firme de su futura racionalidad.

El profesor de preescolar ha de tener muy en cuenta que está asistiendo al nacimiento de la capacidad de razonar del niño. Por lo mismo, debe aprovechar cuantos recursos tenga a mano para impulsar el desenvolvimiento de su inteligencia, comenzando por poner todo su esfuerzo en fortalecer ese débil hilillo de la razón infantil, que se irá ensancharlo hasta convertirse en el núcleo firme de la personalidad infantil. Aunque, además de contribuir a desarrollar y a fortalecer los indicios de racionalidad en el niño, la tarea básica del profesor consistirá en inducir e invitar constantemente al niño a conducirse y dirigir su comportamiento valiéndose de su conocimiento racional del mundo en que vive.

El profesor tiene que recalcar una y otra vez a los niños que el conocimiento que están adquiriendo no tiene más finalidad que servir de guía a la acción humana; que todo conocimiento actual es el producto de la acción de todos los hombres que nos precedieron y está destinado únicamente a guiar nuestras acciones presentes y futuras; que el éxito de nuestras acciones dependerá siempre del conocimiento que se le ha anticipado antes de entenderlas; y que lo verdaderamente humano radica en que antes de realizar cualquier trabajo –cualquier obra– el individuo la anticipe en su imaginación.

Hay que explicar a los niños que la razón es el recurso más poderoso del hombre y el que le ha dado todo el poder sobre la Tierra, porque la razón no es sino la síntesis de toda la experiencia ganada por los hombres en sus infinitos esfuerzos por dominar la naturaleza y lo mucho que de ella hay en el hombre; y que el poder rector y

organizador de la razón proviene precisamente de que constituye un trasunto –constantemente enriquecido– de la realidad con la que han luchado y continúan luchando los hombres.

### ***Líneas generales del análisis de los libros de texto***

Las ciencias avanzan hacia la conquista de leyes cada vez más generales, porque progresan de lo particular a lo general, de los datos concretos a teorías más y más abarcadoras. Basta comprobar un tratado actual de una rama científica cualquiera con otro de hace un siglo o siglo y medio; mientras los primeros tratados de las principales ramas de la ciencia eran desmesuradamente amplios por la enumeración de una serie de casos interminable, un tratado actual expone leyes generales y las refuerza con algunos ejemplos concretos para ilustrarlas.

Naturalmente, este avance de la ciencia de los datos a leyes más y más abarcadoras [a leyes generales que encierran leyes de menor alcance, que abarcan a su vez toda clase de datos] está en estrecha relación con la enseñanza. Cuanto más estructurada está una ciencia en la teoría, más fácil es enseñarla. Compárese, si no, por ejemplo, la dificultad que encierra enseñar terapéutica con la de enseñar física teórica. La terapéutica no es en el fondo sino un conjunto de recetas sin relación evidente entre ellas, más las indicaciones de aquello a lo que se aplican. Por el contrario, las matemáticas (especialmente la geometría euclidiana), como la física, son ciencias deductivas en alto grado, en las que predomina la comprensión racional sobre la memorización, y por tanto también más fáciles de aprender y de dominar teóricamente. Por lo demás, puede establecerse como ley general que, conforme una ciencia progresa hacia una formulación teórica de más en más general y abarcadora, tienden a dominar en su enseñanza la racionalidad y la deducción sobre la memorización de clases, especies y datos particulares<sup>120</sup>.

Las causas de este desfase entre investigación científica y enseñanza básica no son difíciles de entender. La función de “socializar” los progresos del conocimiento, pertenece en exclusiva –o casi en exclusiva– a la universidad. Ahora bien, la socialización del conocimiento constituye una tarea de vanguardia que exige intensa dedicación y esfuerzos. Además de un gran dominio de la ciencia hecha y socialmente aceptada, el profesor también tiene que tener la preocupación por conocer los últimos hallazgos en su rama de especialidad para poder integrarlos con la ciencia hecha. Esto último exige una gran inquietud, una amplia apertura de pensamiento y un fuerte anhelo de superación por su parte. Aunque no basta la preocupación y el deseo por conocer los últimos logros de la investigación para que éstos pasen a ejercer su papel en la enseñanza. También hay que analizar con rigor las consecuencias de la integración de los nuevos y los viejos conocimientos, y cuidar de no limitarse a recoger los más recientes hallazgos de la investigación por puro afán de novedad y a transmitirlos sin conectarlos con la ciencia hecha, con la perturbación y el perjuicio consiguientes para sus estudiantes.

---

<sup>120</sup> Conviene recordar aquí la afirmación de J.D. Bernal en *La función social de la ciencia* (1939) en el sentido de que los contenidos teóricos de la enseñanza llevan varias décadas de retraso respecto a los avances del conocimiento en las ramas de la ciencia correspondientes.

La forma más directa e inmediata de la socialización del conocimiento es la transmisión por los profesores universitarios de los nuevos conocimientos los estudiantes, que, una vez licenciados, pasarán a ser profesores del segundo ciclo de Enseñanza General Básica [EGB] o de BUP [Bachillerato Unificado y Polivalente]. Otra forma, más indirecta, es la incorporación de los últimos conocimientos a los libros de texto universitarios utilizados en la formación del profesorado y que contribuyen a crear un estilo de pensamiento científico, a conformar la mentalidad de los profesores y a influir sobre los niños a través suyo.

Sin embargo, la incorporación de los últimos hallazgos de la investigación científica por el profesorado no es tan importante por lo que puedan significar para la formación de los niños, como por el esfuerzo racionalizador que supone el hacerse con ellos sobre la base de todos los conocimientos previos. Pues, elevarse hasta los límites del conocimiento exige dominar el conocimiento socialmente aceptado y vigente, un intento que supone ya de por sí un esfuerzo depurador y racionalizador tremendo.

Por lo mismo, desde el punto de vista estrictamente científico [teórico], habría que analizar los libros de texto del fondo de racionalidad producto de los avances racionalizadores de las ciencias. Ver en qué medida los textos contribuyen a elevar la racionalidad del niño. Estudiar el uso que se hace en ellos de los datos, conceptos, leyes y teorías científicas. Examinar su carácter cíclico en cursos sucesivos, el paso gradual de un curso a otro y su adecuación a la edad intelectual de los niños. Investigar sus recursos representativos y expresivos con el máximo rigor, prestando una atención muy especial al lenguaje, a la utilidad de las imágenes [fotografías hermosas y sugestivas en colores] y al empleo de diagramas para representar estructuras y procesos que no se pueden fotografiar [comparándolos, por ejemplo, con las ilustraciones de *Scientific American*]. Y abordar incluso la industrialización de los libros de texto y de otros materiales científicos.

He aquí un amplio campo de trabajo en el que, sin duda, pueden cruzarse diversas tendencias, desde una corriente didáctica pasajera a grandes intereses empresariales, como la fabricación masiva de libros de texto.

## 12. Notas

### a. Selección del profesorado<sup>121</sup>

El Colegio Oficial de Doctores y Licenciados del Distrito Universitario de Madrid mantiene una postura clara y precisa ante la cuestión de las oposiciones: el sistema actual de selección del profesorado es inadecuado y anticientífico.

Buena prueba de esto es que dicho sistema sirve lo mismo para seleccionar abogados del Estado o técnicos de aduanas que auxiliares y botones de la banca. El vigente sistema de oposiciones no *detecta* las cualidades que debe reunir una persona para ser un buen enseñante [cualidades que, por otra parte, no han sido determinadas hasta ahora y cuya naturaleza permanece desconocida]<sup>122</sup>. En el mejor de los casos, la oposición mide la posesión de unos conocimientos abstractos, desvinculados de la actividad educativa, y, en el peor, la aptitud para superar las propias pruebas. Aun con la mayor competencia por parte de los juzgadores, lo que la oposición les permite descubrir es la persona o personas que han superado mejor la serie de pruebas propuestas.

La idea de que el sistema actual de oposiciones es inadecuado ha calado ya tan hondo como para que, hace un año, altos funcionarios del Ministerio de Educación y Ciencia pidieran a todos los Colegios de Licenciados y Doctores que propusieran un sistema de selección más adecuado, racional y seguro. De hecho, algunos proyectos elaborados por los Colegios de algunos distritos universitarios deben hallarse ahora en fase de estudio.

Por desgracia, no se trata sólo de que el sistema de oposiciones sea inadecuado, pues la manera de aplicarlo viene a agravar la situación. Puesto que más del 75 por ciento del profesorado de los Institutos de Enseñanza Media es interino o contratado es de esperar una concurrencia masiva de candidatos a cualquier convocatoria de plazas; y, dado que se quedarán sin empleo tantos interinos como plazas resulten cubiertas por oposición, es natural que los afectados no quieran hallarse en tal situación a mitad de curso. Se han presentado más de 1.500 opositores para medio centenar de plazas. ¿Cree alguien que un tribunal compuesto por 5 jueces puede seleccionar de forma segura y justa a los 50 o 60 mejores de entre 1.500? ¿Es esa tarea posible?

---

<sup>121</sup> Mecano-escrito (rubricado por E.T), con fecha de fecha 1de julio de 1975, probablemente correspondiente a un comunicado de prensa. [N. del ed.].

<sup>122</sup> La frase entre corchetes aparece tachada en el mecano-escrito. [N. del ed.].

## **b. Las Asociaciones de Padres de alumnos y la renovación pedagógica<sup>123</sup>**

*La atención de los padres a la educación de los hijos en nuestro país.*

1. La educación campesina y artesanal.
2. Papel de la escuela en las zonas rurales y en los barrios obreros urbanos.
3. La vieja escuela estatal y sus rasgos diferenciadores.
  - a. Autoritaria, dogmática y formal.
  - b. Extraña al medio: los padres no le prestaban atención porque la consideraban innecesaria, y el maestro vivía de espaldas a los mismos a quienes servía.
4. La escuela y la educación de los hijos de las clases alta y media.
  - a. Estas clases representaban una diversidad que era amortiguada por una escuela muy uniforme, cuyo profesorado era una tropa disciplinada.
  - b. La oferta de la escuela privada de las órdenes religiosas.
    - i. El profesorado tampoco se preocupaba de los padres de sus educandos, porque sabía *mejor* que ellos lo que le convenía a los alumnos.
    - ii. Los padres se unían –mejor dicho, *eran unidos*– a los dirigentes de los colegios para ejercer las medidas de presión planeadas *A.M.G.D*<sup>124</sup>.

---

<sup>123</sup> Mecano-escrito, sin fecha. Guion de la intervención del autor, probablemente en una reunión de la Comisión de enseñanza de Comisiones Obreras de Madrid. De hecho, en las notas a lápiz del respaldo del mecano-escrito se incluye la referencia a dos conocidos representantes de la misma.

1. Javier Doz.
  - a. Cambio cualitativo: condenados a entendernos.
  - b. Los profesores reaccionarios.
  - c. Peligros que se anuncian en la intervención de las APAS: ideologías, ballet,,
2. Jaime Ruiz.
  - a. Reuniones del Consejo de Dirección.
  - b. Posición anterior de los profesores frente a los padres:
    - i. Total rechazo de los claustros.
    - ii. Guerra sin cuartel,
  - c. Conversaciones entre APAS y sindicatos de profesores [importante]: reunirse en horas adecuadas.
  - d. Las leyes de arriba. Vacío legal.
  - e. Normas urgentes que regulen las horas,
3. Definir los objetivos del Centro.
  - a. El Consejo de Dirección no sirve para nada.
  - b. APAS progresistas.
  - c. Presionar a la Delegación (Ayuntamientos, APAS, etc.)
  - d. Dos fases: 1) Reivindicativa; 2) Colaboradora.

[N. del ed.].

<sup>124</sup> *Ad maiorem gloriam dei.* [N. del ed.].

5. La educación en la sociedad industrial y democrática.
  - a. La escuela privada no cambia nada; si acaso, refuerza las estructuras de defensa para impedir la contaminación de los deseos, esperanzas e ideas de sus alumnos.
  - b. La educación de los hijos de los trabajadores cambia radicalmente.
    - i. Los padres advierten que la formación intelectual tiene un gran valor con vistas a ocupar puestos de prestigio en las empresas: *técnicos, administrativos y comerciales*.
    - ii. Los padres toman conciencia de que ya no tienen *nada que dejar* en herencia a sus hijos salvo una formación adecuada.
    - iii. Los padres se empiezan a preocupar por la escuela.
      1. Por qué les preocupa.
      2. Por qué tienen tiempo para ello.
      3. Por qué son capaces de sacrificarse por sus hijos: por amor.
    - iv. Lo realmente nuevo es la preocupación e inquietud de los padres por la formación de sus hijos.
      1. Etapa reivindicativa.
      2. Etapa colaboradora.
    - v. Pero lo esencial –el motor del cambio– es la inquietud de los padres ante los profesores.
      1. Esa inquietud transforma la tarea rutinaria de los enseñantes *en tarea social*.
      2. Las APAS canalizan y uniformizan las inquietudes de los padres ante el profesorado.
      3. El cambio de la actitud de los padres cambia la del profesorado.
      4. Cooperación.
      5. Escuelas de Padres.

### c. El movimiento ciudadano y la enseñanza básica en Madrid<sup>125</sup>

Introducción. Los condicionamientos sociales de la enseñanza.

- Las relaciones sociales [los encuentros personales] y la formación intelectual de los individuos. Las relaciones sociales como cauces de información.
- La técnica y sus exigencias intelectuales y morales.
- La educación [enseñanza] difusa y la educación [enseñanza] especializada.
- La sociedad agrícola tradicional y la educación familiar.

A. Exigencias educativas de la sociedad democrática industrial.

1. Desconexión de la familia con la producción.
2. Trabajo del padre y, frecuentemente, de la madre fuera del hogar.
3. Imposibilidad de la educación en la familia. La educación se divide en: a) adquisición de normas y valores y desarrollo de la sensibilidad; y b) adquisición de los instrumentos culturales, tanto intelectuales [lectura, escritura, cálculo, bases de las ciencias] como destrezas y habilidades [enseñanza escolar].
4. Exigencias psicosociales [sensibilidad, moral, tacto social], cooperación fabril y cooperación y participación democrática [sindicato, barrio, diversiones, compras, frecuencia de los encuentros personales]; se hace necesaria una mentalidad abierta, tolerante, etc.
5. Exigencias intelectuales del sistema de fábrica: planificación, producción, control de calidad, administración y comercialización.
6. Exigencia de tiempo libre, uso de aparatos [industrialización de la cultura y el ocio], el automóvil, viajes, aficiones, etc.
7. Exigencias de participación ciudadana: tomar decisiones públicas sobre asuntos complejos de orden político general o local, y aprender a escuchar y a expresarse, si se quiere intervenir.
8. La sociedad industrial exige una información intelectual más larga, capacidad de iniciativa y una sensibilidad más desarrollada [creciente intensidad de los encuentros personales, mayor cooperación, más tolerancia, más comprensión para los demás].
9. La inmensa mayoría de los padres no tienen nada que dejar a los hijos salvo una formación adecuada; ésta es la razón de su preocupación creciente por su educación.

B. Origen y desarrollo de las asociaciones de vecinos y las asociaciones de padres de alumnos.

---

<sup>125</sup> Mecano-escrito, fechado el 14 de enero de 1978. [N. del ed.].

1. El marco legal para la intervención de los padres en la enseñanza.
2. Disposición de los padres a colaborar en la educación.
3. Organizaciones orientadas a participar en los centros de enseñanza.
  - a. La Confederación Católica de Padres de Familia.
  - b. La democratización de la sociedad española y la aparición de las primeras manifestaciones del movimiento ciudadano.
  - c. Las asociaciones de vecinos con su comisión de enseñanza.
  - d. Otras asociaciones con especial atención a la enseñanza.

#### d. Sobre la coeducación

Madrid, 16 de enero de 1980

Sr. D. Cristóbal García del Rosario<sup>126</sup>

LAS PALMAS

Querido amigo:

He pensado mucho sobre el tema que nos has propuesto para desarrollarlo en una charla ante vosotros. He llegado a la conclusión de que tiene mucha más trascendencia de lo que a primera vista parece, pues no cabe duda que la coeducación es una parte de la socialización que convierte al niño en persona.

La socialización del niño tiene como objetivo el establecimiento de su personalidad. Si se parte del hecho de que el desarrollo emocional [de la sensibilidad] e intelectual del niño se cumple a través de sus relaciones sociales [personales] resulta incoherente –o, más bien, absurdo– romper durante la edad escolar (es decir, desde que el individuo comienza a ir a escuela hasta su ingreso en el trabajo o en la Universidad) las relaciones del niño con las niñas, y a la inversa.

Esta separación, que parece obedecer a un freudismo *avant la lettre*, es grave. El niño convive con sus hermanas y su madre, que es el factor principal y determinante de su socialización hasta que ingresa en la escuela, por lo que estaría muy favorablemente predispuesto a anudar relaciones personales con las niñas. De ahí el absurdo de la prohibición casi total de relaciones entre niños y niñas por considerarlas gravemente peligrosas. ¿Para qué? ¿Para quién?

Esta cuestión surge pronto en el análisis. ¿Por qué se ha impuesto la separación de niños y niñas entre los 6 y los 17 o 18 años? ¿Qué razones, motivos o ventajas se han aducido? Sería difícil encontrar razonamientos objetivos, basados en el desarrollo intelectual, emocional e incluso fisiológico del niño. No; el problema está en otra parte y es de índole totalmente distinta. Se trata de un problema moral, de una moral represiva que hay que hacer que arraigue en el niño –que éste la interiorice– antes de que sea capaz de razonar.

Hay que arraigar e interiorizar la represión sexual desde la edad más temprana, como un mecanismo más de represión. Hay que crear el miedo al pecado de manera irracional para poder apoyarse más tarde en él a fin de reprimir en los individuos toda forma de placer, y, por encima de todo, el placer sexual. Aunque en realidad los objetivos son dos: aterrorizar a los individuos con la presión y la angustia constante del pecado [el deseo sexual ronda permanentemente la mente de los *adultos*], para de este modo tenerlos dominados, pendientes del que tiene en sus manos el perdón de los pecados; y conseguir que los campesinos [los trabajadores] acepten una vida plena de miserias, privaciones y sufrimientos, que es lo único que nos proporciona este valle de lágrimas.

---

<sup>126</sup> Decano del Colegio de Licenciados y Doctores en Filosofía y Letras en Ciencias del distrito universitario de Las Palmas de Gran Canaria, en esos años. [*N. del ed.*].

Ahora bien, ¿tiene alguna ventaja la coeducación, la convivencia de niños y niñas desde la edad preescolar, inclusive? Sin duda, son muchas las facilidades que ofrece para la socialización de los niños.

Por de pronto, el ideal sería que los niños y niñas conviviesen ignorando incluso que entre unos y otros existe alguna diferencia; que se les tratase como niños que juegan juntos, que estudian juntos, que van por la calle juntos. Pienso que para los niños ofrece mayores ventajas, especialmente al llegar a la pubertad; pues, al tener amigas, no se verían forzados a construir en su imaginación al otro sexo con retazos de sus madres y hermanas, con la angustia consiguiente, sino que tendrían presente, sin miedo alguno, al otro sexo en las amigas con quienes conviven bastantes horas. Para los niños sería muy beneficiosa la convivencia con las niñas, que prolongaría la influencia femenina determinante de las madres, que, de otra forma, permanece como un hito aislado en el recuerdo. Aparte de que de esa forma desaparecerían los condicionamientos urbanos del complejo de Edipo [creación necesaria, aunque indirecta, de la moral católica], reforzados hoy por el aislamiento de las familias biológicas en sus pisos y por la ocupación de las calles por los coches, donde los niños y niñas podrían convivir, como ha venido ocurriendo en las pequeñas ciudades y en los pueblos de la mitad Sur de la Península.

Además, los niños y niñas se beneficiarían de las influencias que podrían ejercer, recíprocamente, unos sobre otros. Pues, además de contribuir a suavizar el comportamiento brusco y a veces demasiado rudo de los chicos, la coeducación contribuiría también a establecer una sana emulación entre ellas y ellos.

Éstas serán las líneas generales sobre las que se podría desarrollar la charla, cuyo enfoque –por diversos motivos importantes y significativos– tendría que ser sociológico. Te envío este adelanto para que puedas formarte una idea, aunque dispongo de un resumen<sup>127</sup>, tal vez demasiado largo.

Te llamaré el día antes de salir, el jueves 24<sup>128</sup>.

Con los más afectuosos saludos,

Eloy Terrón

---

<sup>127</sup> Probablemente, el texto «Coeducación y control social en la España de la posguerra» (1980), publicado en la *Revista de Educación* (2001), 326, pp. 185-193, e incluido en el libro *Escritos de sociología del sistema educativo español*, de Eloy Terrón, en esta Biblioteca Eloy Terrón, pp. 533-545. [N. del ed.].

<sup>128</sup> La conferencia tuvo lugar el día 26. [N. del ed.].