

4. LEY GENERAL DE EDUCACION

La Ley General de Educación de 1970 es una ley elaborada en pleno franquismo, puesta en marcha dentro de un periodo que podríamos clasificar de pre-transición, y que se ha mantenido en plena vigencia dentro de los años de la transición española. Es una ley, por tanto, que a manera de cordón umbilical nos ata a nuestro pasado franquista y nos transporta a nuestro momento actual.

Dentro de este bloque podemos encontrar las técnicas más interesantes que incorpora la Ley, el objetivo principal que se propone, la relación con el momento socio-económico en que se proyecta y aquellas directrices o líneas básicas que la caracterizan.

4.1. EL POR QUE DE LA LEY GENERAL DE EDUCACION

Como ya hemos visto, a finales de la década de los sesenta, nos encontramos con una situación de la escolarización en la que los contenidos no son adecuados a ese momento presente ni a las necesidades futuras; los centros existentes necesitan las adaptaciones y transformaciones necesarias para ponerse al nivel de un país desarrollado; más de un millón de niños están en la calle y las migraciones interiores acentúan la carencia de plazas escolares. Villar Palasí, en la Comisión de las Cortes que debate el proyecto de la L.G.E. se refiere a los problemas del sistema educativo que justifican la reforma:

- Carencia de una Ley Orgánica de educación de acuerdo con el carácter global y unitario que debe tener el proceso educativo (hasta este momento se han ido haciendo reformas parciales) (LA VANGUARDIA ESPAÑOLA, 2 de abril de 1970).
- Insuficiencia de instituciones de educación preescolar, especialmente en zonas obreras y rurales.
- Doble sistema de educación primaria, una para niños que por su situación económica pueden seguir estudios posteriores y otro, sin salida ulterior hacia estudios de nivel medio y superior.
- Formación Profesional desarticulada de los niveles educativos.
- Insuficiencia de puestos escolares en educación primaria.
- Tránsito brusco y prematuro de la educación primaria a la enseñanza media con enciclopedismo y recargo de planes y programas.
- Elevadísimo porcentaje de suspensos.
- Porcentaje considerable de alumnos libres.

La Reforma Educativa de 1970 responde, según Lerena (1976) a una triple demanda de la práctica educativa escolar hecha por la nueva estructura de clases a partir de mediados de la década de los sesenta. Estas demandas son: una mayor movilidad social que supone un reforzamiento del peso de la escuela como instancia de legitimación y de reproducción de la estructura social; segunda una mayor participación de la “intelligentsia”¹ en la tarea de racionalización del aparato productivo y, paralelamente, de las condiciones políticas e ideológicas que hacen posible el orden existente; y, tercera, neutralización ideológica y más alto contenido técnico-científico en la práctica de inculcación. Para Víctor García Hoz (GARCIA HOZ,1980), sin duda alguna la Ley de 1970 es la que tiene más implicaciones técnicas de las leyes de educación elaboradas hasta ese momento en España y pide que el Ministerio de Educación y Ciencia (M.E.C.) facilite la acción de las entidades públicas y privadas que puedan influir beneficiosamente en la mejora constante de las técnicas educativas. Según García Hoz, las técnicas más interesantes que se pueden señalar son las siguientes:

- La incorporación de la orientación como un proceso de ayuda situado a lo largo de todo el desarrollo educativo.
- El establecimiento en la EGB de la promoción natural de acuerdo con la edad cronológica.
- La sustitución del concepto de asignatura por el más amplio de área de actividad.
- La estimulación del desarrollo de la creatividad, los métodos activos y participativos y la orientación hacia la educación personalizada.

Personalmente me permitiría añadir a este listado el desarrollo de la observación y de los medios psicotécnicos y médicos para conocer mejor las

¹ Según la definición de A. Linares (1966) el concepto intelligentsia comprende el conjunto de personas que ha recibido una formación o enseñanza superior, es decir, que ha pasado dentro del

virtudes y defectos de los niños. Al menos la propuesta de estas técnicas consta en el debate del proyecto de la LGE hecho en las Cortes por parte de los señores Díaz Llanos, Zaldívar y don José María García Bravo Ferrer (en representación familiar por Sevilla) (LA VANGUARDIA ESPAÑOLA, 18 y 22 de abril de 1970).

Según Lerena (1976), la contribución de la Reforma del sistema de enseñanza al proceso de institucionalización burguesa consiste fundamentalmente en la introducción de los principios de igualdad de oportunidades educativas y de selección en función de las aptitudes escolares.

Para Ernest García, el principio de la igualdad de oportunidades ya se daba antes de los años setenta y crece paralelo a la fase de desarrollo económico de los sesenta (GARCIA,1990).

A este principio de igualdad de oportunidades, monseñor Cantero Cuadrado en el debate en las Cortes de la LGE, se refiere como *"la revolución pacífica que España necesita para acortar toda clase de diferencias"*, le añade otro principio en el que se inspira la ley y es el de conseguir la integración y convivencia nacional (LA VANGUARDIA ESPAÑOLA, 23 de mayo de 1970).

Se considera la década de los 70 como la *"Década de la Educación"*, en contraste con la década anterior considerada la *"Década para el Desarrollo"* (FUNDACION FOESSA, 1970).²

Pero es precisamente la expansión económica y social acaecida entre 1959-69 la que demanda una mayor extensión del sistema educativo. Como comenta Antonio Linares, los países industrializados sólo toman en cuestión *"los problemas de democratización de la enseñanza cuando las necesidades*

sistema escolar un número de años que oscila alrededor de dieciséis.
² El II Informe FOESSA, que se presenta como una investigación científica y empírica, se interesa por aquellos sectores considerados prioritarios en la política del II Plan de Desarrollo (1968-1971), es decir, la estructura agraria y la educativa.

de mano de obra cualificada han comenzado a ser apremiantes” (A. LINARES,1966:146)

La ligazón de la educación con el momento económico-social es palpable en la misma L.G.E. cuando en su artículo 133 deja constancia de que en los sucesivos Planes de Desarrollo Económico y Social se determinarán el número de puestos escolares a crear en los distintos niveles y modalidades del sistema educativo (LEY GENERAL DE EDUCACION,1970).

Esta subordinación del Proyecto de la L.G.E. a los Planes de Desarrollo Económico y Social comportan una menor flexibilidad, si se tiene en cuenta que para llevar a término una reforma educativa se necesita de una larga continuidad en el tiempo (se calcula de diez años, cuando los Planes de Desarrollo son de cuatro), con rectificaciones y acomodaciones anuales, del plan educativo.

Y es que en esos momentos se plantea como reto a las sociedades modernas, la extensión y generalización de un nivel de educación básica a un número cada vez mayor de personas, ya que se considera el problema más importante que tiene planteado el sistema educativo de la península la total escolarización de los niños de edades comprendidas entre los seis y los trece años (FUNDACION FOESSA,1970).

Este periodo de escolarización ha estado infraestimado por políticos, administradores y teóricos del tema. La causa de esta falta de interés obedece, según Fundación FOESSA, a distintas razones ideológicas: es un tipo de enseñanza que no sirve para seleccionar la élite, no presenta problemas de orden público, no es un objetivo de las Ordenes Religiosas, el Cuerpo de Magisterio tiene falta de prestigio y poder y, es un tema que no produce brillo intelectual ni político (FOESSA,1970).

Previo al nacimiento de la Ley de 1970, España se encuentra con un déficit importante de aulas que se muestra como una de las posibles causas del analfabetismo que padece el país. Según el Informe FOESSA de 1970

(página 959), en el año 1965 los niños por escolarizar en algunas de las regiones alcanzaban las cifras siguientes: Coruña 115.589, Barcelona 104.127, Madrid 63.480, Sevilla 60.235, frente a una carencia de sólo 1.035 plazas en Logroño, 1.271 en Guadalajara, o 1.510 en Teruel. De un total de 796.929 niños sin escolarizar en toda la península, la provincia de Barcelona representa un 13% de población sin escolarizar respecto del total, cifra ésta que tiene mucho que ver con la multitud de gente inmigrada que ha llegado a la provincia durante las décadas de los cincuenta y sesenta.

A esta falta de unidades escolares contribuye, por su falta de realismo, el I Plan de Desarrollo (1964-1967) ya que ofrece unas cifras del déficit de aulas necesarias muy por debajo del que hace falta, y ello por tres motivos:

- Porque no tiene en cuenta el crecimiento vegetativo de esos cuatro años.³
- Porque el cálculo de las unidades escolares necesarias por movimientos migratorios interiores han resultado en la realidad ampliamente sobrepasadas.
- Porque el número de unidades escolares que habría sido necesario reponer por antigüedad y malas condiciones está infraestimado.

El I Plan de Desarrollo, a más a más de dar estas cifras erróneas no se propone acabar con el déficit de unidades escolares y sus previsiones en la práctica se quedan muy por debajo de las construcciones necesarias.

De todo ello se desprende que el problema de falta de unidades escolares empezaba a ser al término del I Plan de Desarrollo *"una auténtica vergüenza nacional con la existencia de un déficit de más de 23.000 unidades escolares que afectan a cerca de un millón de niños sin escuela o escolarizados deficientemente"* (FUNDACION FOESSA,1970:849)

³ En este sentido, llama la atención que por parte de fuentes como el Libro Blanco se considere que el crecimiento demográfico es muy importante (LA EDUCACION EN ESPAÑA. BASES PARA UNA POLITICA EDUCATIVA,1969:204), cuando investigaciones sobre la población denotan que entre 1900 y 1975 la proporción de jóvenes tiende a disminuir, mientras que la de ancianos tiende a aumentar. (CABRE,1983:40)

De todas formas las cifras de niños no escolarizados que se barajan varían mucho de una fuente documental a otra. Así, por ejemplo, en el Boletín de las Cortes Españolas la cifra queda reducida a la mitad: *"Todavía hoy -en la España de 1970- tenemos cerca de medio millón entre niños sin escolarizar y deficientemente escolarizados (...) Importantes factores sociológicos vienen, por otra parte, a corroborar la necesidad, el carácter urgentísimo de la reforma. Ante todo el fenómeno, el problema de la explosión escolar, la inurbación creciente y las crecientes corrientes migratorias dentro del país"* (BOLETIN DE LAS CORTES ESPAÑOLAS,28/7/1970:31)

Y según cifras oficiales del M.E.C. a finales de 1973 los alumnos no escolarizados o mal escolarizados en la E.G.B. es de 1.200.000 (RICO VERCHER,1973)

En esta infraestimación de los puestos escolares también cae el Libro Blanco (FUNDACION FOESSA,1970) y ello incide sobre las previsiones de construcción de unidades escolares en el periodo de escolaridad obligatoria por el II Plan de Desarrollo.

A las puertas de la Reforma Educativa existe un número muy elevado de unidades escolares que construir (33.352, según el Informe FOESSA) si de verdad se quiere solucionar definitivamente el problema de la escolarización total de la enseñanza primaria y en unas condiciones mínimas de habitabilidad e higiene.

Por otro lado, se asiste a una demanda social de escolarización porque se está inculcando a la población que el camino de auténtica promoción social está en la elevación de su nivel cultural, en el incremento de la escolarización.⁴

Se establece un período de diez años para la implantación de la Ley, hecho que *"representa un notable avance de realismo"* (FUNDACION FOESSA,1970:846). En dicho plazo de tiempo se pretende acabar con

⁴ A este respecto ya vimos en el primer capítulo de este trabajo como la teoría del capital humano entra en la península de manera paralela a los planes de desarrollo.

cualquier discriminación social en materia educativa considerándose como verdaderamente revolucionario la implantación de la enseñanza primaria obligatoria y gratuita en toda la EGB. (FOESSA,1970)

4.2. DIRECTRICES PRINCIPALES DE LA L.G.E. CRITICAS QUE APARECEN

El mayor éxito de la Reforma Educativa, según la Fundación FOESSA, es haber aumentado el nivel de preocupación pública sobre el tema. Ello parece debido no tan sólo a que se anuncia la "educación de masas" (modelo seguido en E.E.U.U.), llegándose a hablar de "explosión educativa" (FOESSA,1970:840), en contraposición a la educación elitista anterior a los años sesenta, sino también a que a partir de este momento la educación se presenta como una especie de panacea que va a resolver todos los males sociales. (FUNDACION FOESSA,1970)

En contraposición a la versión oficialista del Informe FOESSA, Ernest García ⁵ es de la opinión de que la L.G.E. parece venir de una imposición externa: cuando se pide financiación para el Plan de Desarrollo la imposición externa lleva explícita que es necesario un sistema educativo moderno ya que la expansión de la escolarización era primordial para el desarrollo económico. Marta Mata ⁶ también ve esta influencia del exterior pero de una manera indirecta, dando más protagonismo a personajes destacados de la esfera política española: "*De totes maneres, penso que en Villar Palasí com el mateix Fraga com l'Ullastres tenien una evidència de que Espanya no seria res a Europa, no entraria a la Comunitat Econòmica Europea sino modificava els comportaments respecte la premsa, respecte la mateixa*

⁵ Entrevista realizada en enero de 2001.

⁶ Entrevista realizada en enero de 2001.

economía, respecta l'educació. En Villar Palasí el que fa és això, es intentar fer un plantejament de nova ordenació del sistema educatiu que fos homologable, ni que sigui tècnicament, amb els plantejaments europeus, i per això en el moment de fer la Llei (no només convoca) una reunió de cervells europeus a Buitrago, sino que immediatament després homologava la llei a través dels ICEs (...) que ell fa que connectin amb tots els assessors de la UNESCO i porta els que sigui i les tècniques que siguin". (MATA, gener de 2001).

Esta idea de elaboración de una ley de educación adaptada a los tiempos de desarrollo, Ernest García ya la ve en las reformas establecidas en los años 60 por Lora Tamayo que de alguna manera prefiguran las características básicas de la LGE. Es curioso que sea a partir de Lora Tamayo que se da esta modernización del sistema de enseñanza y el ofrecer un papel substancial a la tecnología porque como recuerda Joan Estruch⁷ estas características enlazan con el discurso de los líderes políticos del Opus de aquella época. Recordemos que tanto Lora Tamayo como Villar Palasí fueron cercanos al Opus. Paralelamente a esta coherencia de la Ley Villar Palasí con el desarrollo capitalista, Ernest García destaca lo que la LGE mantiene de la tradición: la dualidad del sistema educativo español de escuela pública-escuela privada se perpetuaba. Todo ello a raíz del principio de gratuidad el cual *"introdueix la subvenció a l'escola privada i en aquell moment va salvar a una part molt significativa del sector privat de la desaparició. No al sector privat més poderós però si col.legis més febles que en aquell moment estaven amenaçats pels requeriments de requalificació". (ERNEST GARCIA, entrevista 2001).*

Tomando distancias respecto de la Ley Moyano, marco legal que rige el sistema educativo hasta ese momento, la Ley General de Educación nace en el año 1970 con la finalidad de ofrecer una igualdad de oportunidades educativas a la totalidad de la población, sin más limitaciones que la capacidad para el estudio. De forma explícita nos lo hace saber el señor

⁷ Entrevista realizada el 1 de diciembre de 2000

Campmlany y Díez de Revenga en las Sesiones del Pleno: *“Se trataba, sobre todo, de proponernos el ideal de la más alta justicia: aquella que nos ofrece las mismas oportunidades para lograr, con la inteligencia y el trabajo, los bienes materiales y aquella que sitúa, a la misma distancia de todos, los preciosos bienes del espíritu”* (BOLETIN OFICIAL DE LAS CORTES ESPAÑOLAS, 28/7/70). Para Ernest Garcia (entrevista) todo sistema educativo está basado en la igualdad de oportunidades y en la no discriminación, cuando en realidad son claro exponente de la división social; precisamente es esta la discusión entre educación y sociedad moderna: cómo un sistema que se presenta formalmente igualitario, reproduce o mantiene la desigualdad y es que: *“la base de la cualificación educativa está prácticamente en tot. Es una forma de legitimación de las divisiones sociales”*.

El período de Educación General Básica se establece como único, obligatorio y gratuito, y constituye la base indispensable de igualdad de oportunidades educativas: *“proporcionará una formación integral, fundamentalmente igual para todos, pues, como dijo el Ponente señor García Garrido, la única diversificación que puede haber es la de la inteligencia y la del trabajo”* (L.G.E., 1970:22)

La gran novedad del proyecto se encontraba, precisamente, en el principio de gratuidad y obligatoriedad de la enseñanza en los niveles de la Educación General Básica y de la Formación Profesional de Primer Grado: *“A nadie se le oculta que la Enseñanza General Básica junto con la Formación Profesional suponen uno de los más grandes intentos de promoción social del pueblo español”* (GALINO,1973:10)

Otras reformas propuestas son las siguientes: superación de la desigualdad rural-urbana en las oportunidades de educación; formación profesional intensiva y acelerada para todos los españoles antes de incorporarse al trabajo; educación unificada y polivalente en el bachillerato; acceso a la Universidad sin discriminación. (VILLAR PALASÍ,1969)

Pasamos a concretar algunos de los rasgos distintivos de la Ley General de Educación mediante los siguientes apartados:

- La democratización de la enseñanza
- Financiación
- La escuela rural
- Estructura del Sistema Educativo
- Escuela pública/Escuela privada
- Contenidos educativos
- Enseñanza religiosa
- Educación, tecnología y empleo
- Coeducación
- Educación sexual
- Nuevos métodos de enseñanza
- Evaluación y Orientación
- Desarrollo de la investigación educativa
- Nacimiento de un nuevo maestro
- El papel jugado por los padres

DEMOCRATIZACION DE LA ENSEÑANZA

Por primera vez se pretende que los centros de enseñanza se conviertan en cooperadores del objetivo social de alcanzar la igualdad de oportunidades. Así queda explicitado por el Ministro Villar Palasí en la Comisión de las Cortes que debate el proyecto de la LGE:⁸ *"La educación –dijo el ministro en el curso de su intervención- no es una carrera de obstáculos o un cedazo que deje pasar a unos pocos es, ante todo, un servicio, una ayuda para todos, para que todos lleguen al máximo de su potencialidad intelectual"* (LA VANGUARDIA ESPAÑOLA, 2 de abril de 1970). También se les solicita que cooperen en facilitar la diversidad cultural, tratando de fomentar en los alumnos el desarrollo de sus personalidades de manera individualizada y específica (MONCADA,1977)

Se da por sentado que en una sociedad moderna es indiscutible el peso igualador de la educación, tanto desde una perspectiva individual como social: *"estamos convencidos de que la educación no es un proceso que afecta sólo a la acumulación de conocimientos, sino que, de algún modo y bajo ciertas condiciones, es un agente de cambio y en una determinada dirección: en la de sentar las bases de una sociedad más igualitaria."* (FUNDACION

⁸ Dicha Comisión estaba formada , entre otros, por los siguientes ponentes: María de los Angeles Galino (vinculada a la institución Teresiana, muy cercana al Opus), Manuel García Garrido, Fermín Sanz Orrio, Ricardo Díez Hochleitner (simpatizante del Opus Dei), Rafael Díaz Llanos, Fernando Suárez González, Juan María Araluce Villar, Jaime Campmany, Ezequiel Puig Maestro-Amado, Pilar Primo de Rivera, Juan Pablo Martínez de Salinas, Manuel Batlle Vázquez, Labadie Otermín, Lostau, Adolfo Muñoz Alonso, José Botella Llusiá, Fernández Cantos, Monseñor Guerra Campos(Consiliario Nacional de Acción Católica), Monseñor Cantero Cuadrado(ACNP), Angel González Alvarez (militante del Opus Dei), Martín Santos Romero, Iglesias Selgas(simpatizante del Opus Dei), Ballarín Marcial, Mayor Zaragoza, y Rodolfo Martín Villa(simpatizante del Opus Dei) entre otros. Algunos de ellos también forman parte de la Comisión MATESA ("Comisión Especial de Estudio, información y propuesta en relación con la concesión de créditos por organismos oficiales a la empresa Maquinaria Téxtil del Norte de España, S.A.), cuya primera reunión empezó el 25 de mayo de 1970 y, por tanto, algunos de ellos dejaron de asistir a la Comisión de debate de la LGE porque coincidían a las

FOESSA,1970:888)

De ahí que se considere la gratuidad y la obligatoriedad de la educación como algo fundamental –“*El meollo revolucionario*” (LA VANGUARDIA ESPAÑOLA,4/4/70) – en los niveles de educación primaria y profesional de primer grado para todos los españoles y para los extranjeros residentes en nuestro país.

La LGE se presenta con la aspiración de democratizar la enseñanza, y por ello pretende tener en cuenta la situación socio-económica y las aspiraciones del país. Siguiendo estos principios, en 1969 se publica el estudio *La Educación en España: base para una política educativa* (el llamado de forma más popular Libro Blanco) con la finalidad de que la nueva Ley fuera asesorada por los sectores profesionales y las entidades más representativas de la sociedad española.

Y dice pedir la participación de todos como aspecto previo a su buen funcionamiento: "*La aplicación efectiva de la misma sólo será posible si en la vigilancia de su cumplimiento participa activamente toda la sociedad española*" (L.G.E.,1970:14)

La UNESCO recomendaba una amplia consulta democrática antes de elaborar el proyecto, pero según R.Wirth el articulado no se ha realizado bajo esos principios (LA VANGUARDIA ESPAÑOLA, 4 de abril de 1970). Bajo el principio de la democratización, se reclama la solidaridad del profesorado con la L.G.E.: "*En el profesorado de todos los niveles recaerá la responsabilidad más honrosa y difícil de la reforma*" (L.G.E.,1970:15)

Profesorado que, por otro lado, no tiene representación en Cortes porque el propio Gobierno no lo permite bajo la excusa de la inexistencia de una organización corporativa del Profesorado de Educación Básica. Carencia ésta que el mismo Gobierno provoca. (BOLETIN OFICIAL DEL ESTADO, 23/12/70: 27569)

mismas horas.

Pero la extensión de la enseñanza no llega a producir automáticamente su democratización, sino que precisamente la educación se llegará a considerar como poder diferenciador al tomar el nivel de estudios como un criterio de estratificación social. (FOESSA,1970)

Así, según Lerena la escuela cumple un papel de instancia selectiva y legitimadora de la desigualdad social, quedando la función pedagógica o de inculcación del actual sistema de enseñanza en un segundo término; este papel selectivo lo materializa con la práctica del examen, del registro, del chequeo-cacheo, del test y de la prueba.

Y según Moncada (1977) la Ley Villar Palasí inicialmente viene a satisfacer las dos necesidades más obvias de la naciente industrialización, es decir, el cuidado de los niños y niñas de una familia profesionalizada, y la acomodación de las escolaridades utilitarias al reparto de empleos y status del modelo socio-económico. De tal forma que *"la posición jerárquica del niño en la escuela es un correlato de la posición jerárquica ocupada por sus padres en la estructura de clases"* (LERENA,1976:300)

A mediados de los sesenta, Antonio Linares comentaba que el carácter clasista de la enseñanza podía deberse a dos aspectos fundamentales: su base social de reclutamiento y el contenido que se transmite, en donde los que detentan el poder tienen el monopolio de creación de la cultura. En cuanto a la base social de reclutamiento, el mismo autor parte del principio de que *"un sistema de enseñanza es democrático cuando las distintas clases y grupos sociales están representados en él en la misma proporción que en la población activa del país de que se trate"* (LINARES,1966:135)

En 1963 el 87% de la población activa sólo dispone del 5% de plazas de la enseñanza superior para sus hijos, mientras que el 13% restante se reserva el 95% de las mismas⁹ . En 1970, según datos de Lerena (1976:435), los

⁹ Datos recogidos por A. Linares del MEC-OCDE (1963) *"Las*

alumnos procedentes de las dos categorías económicas altas ocupan el 88,2% de las plazas universitarias, mientras que los hijos de obreros o clases socio-económicas más bajas (siempre mayoritarias dentro de la población activa) tienen designadas un 11,8% de estas plazas.

Así pues, la escuela no sólo no tiene la virtud de hacer desaparecer dentro de su ámbito la desigualdad social, sino que su función es traducir esa igualdad discutible a una desigualdad considerada indiscutible, la de la valía escolar. Se parte de que la escuela debe ignorar las diferencias socio-culturales, económicas, ambientales, etc., que se pueden dar entre los distintos alumnos; su más alto orgullo es tratar a todos los alumnos por igual. Como asevera Lerena, precisamente ignorando las diferentes posiciones de partida se consagran y perpetúan dichas posiciones. Cuando como él mismo dice, que se sepa ningún test ni ninguna prueba escolar, son independientes en sus resultados de las condiciones sociales de los sujetos observados (LERENA,1976)

En definitiva, el planteamiento del sistema de enseñanza va derecho, no a eliminar las desigualdades sociales, sino precisamente a reforzarlas. Si bien las Cortes Españolas consideren que una de las glorias de esta ley sea el ideal de integración social: *"se trataba, sobre todo, de proponernos el ideal de la más alta justicia: aquella que nos ofrece las mismas oportunidades para lograr, con la inteligencia y el trabajo, los bienes materiales y aquella que sitúa, a la misma distancia de todos, los preciosos bienes del espíritu"* (BOLETIN OFICIAL DE LAS CORTES ESPAÑOLAS,1970:20)

De todas formas la escolaridad en España en 1970 presenta una situación piramidal en donde cuanto más crecen los estudiantes menos posibilidades tienen de seguir estudiando. Una vez terminada la EGB, las posibilidades de ampliar la oferta del sector educativo público y gratuito para dar entrada a más clientela de jóvenes no trabajadores o incluso para lograr que los españoles ingresen al mercado de trabajo con más edad y más capacitación son todavía

bastante reducidas: *"en Madrid se hace patente de modo elocuente ese carácter clasista de la educación secundaria que consiste en que unos niños van al BUP y otros a la Formación Profesional"* (MONCADA,1977:72)

Crece el consenso, tanto entre los expertos ministeriales como entre los del sector productivo y el educativo privado, de que en realidad la FP 1 no es sino una prolongación de la escolaridad para los económicamente débiles y que pronto habrá que afrontar el tema del tronco común de la enseñanza media.

FINANCIACION

Los recursos económicos que la península ha invertido en educación vienen siendo escasos y cada vez crece más la necesidad de invertir en escuelas: *"si no es dediquen molts diners a l'ensenyament, molt més que no pas uns anys enrera, no ens podem acarar amb l'explosió demogràfica escolar, ni amb la complexitat de l'ensenyament actual"* (FULLAT,1969:37) En aquellos momentos ya se habla también de un problema que parece ser endémico de la enseñanza, al menos en Cataluña; me estoy refiriendo a la cuestión de la falta de estabilidad del profesorado interino y contratado, el cual en 1970 se calcula, en los institutos, alrededor de los 600 profesores. Actualmente esta cifra se ha multiplicado con creces.

Dentro del territorio peninsular hay regiones que presentan unas problemáticas más graves como puede ser el caso de Galicia. En esta región se plantea la creación del *"Plan Galicia"* que comporta una inversión especial que corresponde al 45,72 por ciento del total del proyecto que para enseñanza se ha presentado al Banco Mundial. Este tipo de planificación se establece porque se trata de una zona de emigración masiva (de 1951 a 1960 representa el 44% de la emigración nacional) y que padece de una carencia importante de centros de enseñanza (LA VANGUARDIA ESPAÑOLA, 8 de mayo de 1970).

Al igual que Lerena, considero que la acumulación de datos empíricos puede,

en lugar de simplificar la información, hacerla mucho más compleja y poco entendedora: *"da la impresión de que frecuentemente se trabaja, a menudo incluso con un segundo decimal, no para la necesaria profundización de estos ejes clave de la situación, sino para enmarañarlos, enturbiarlos y, a la postre, ocultarlos"* (LERENA,1976:269). Pero los gastos que hacen oficialmente los Estados en la educación constituyen datos básicos para poder entender el desfase que existe entre la demanda de puestos escolares y las plazas existentes. Así, en los gastos que España hace en educación en tanto por ciento de la renta nacional, comparado con otros países se puede comprobar un retroceso de la inversión española respecto a los demás países, de los que se disponen cifras de los dos años (1960 y 1968).

Años	1960	1968
Irlanda	3,4	4,4
Francia	3,5	5,4
Holanda	5,8	6,7
Italia	5,1	5,6
Suecia	5,0	5,2
España	2,6	2,4

Datos extraídos de un cuadro elaborado por O. FULLAT, 1969:36

El gobierno de España es consciente de esta baja contribución a la enseñanza y señala, en la L.G.E., que tiene que existir una inversión económica importante, apuntando incluso unas cifras indicativas de lo que el Estado tiene

destinado en presupuestos de Educación en el período de años 1972 a 1981 (L.G.E. Disposiciones Adicionales).¹⁰ El doctor Lluch, en un debat que se realiza en la Facultad de Derecho en torno al proyecto de Ley de Educación, deja constancia de que ésta puede hacer muy poco mientras no se realicen mejoras presupuestarias y fiscales (LA VANGUARDIA ESPAÑOLA, 1 de mayo de 1970).

Con esta misma finalidad se establecen, en el Decreto 488/1973 de 1 de marzo, unos sistemas de ayudas y beneficios a la iniciativa no estatal, ya que se considera que la inversión en ésta será mucho más factible que la inversión en la estatal. Las ayudas que se ofrecen a la iniciativa privada son de distintos tipos:

- a) Subvenciones para la construcción y equipamiento de centros.
- b) Créditos y demás beneficios a la declaración de interés social.
- c) Cesión del uso de edificios construidos para centros estatales.

Dando preferencia a los siguientes peticionarios: las cooperativas de padres de alumnos o de profesores, las comunidades de religiosos de la enseñanza y las instituciones públicas o privadas que no tengan como finalidad la obtención de beneficios económicos. (ARRIBAS,1977) Aunque para algunas personas, como el doctor Valentí Fiol, sólo el Estado está en condiciones de vigilar que se cumpla la igualdad de oportunidades ya que tradicionalmente el problema de la enseñanza –y concreta en la enseñanza que imparte la Iglesia y las órdenes religiosas- ha sido el de la discriminación social (LA VANGUARDIA ESPAÑOLA, 1 de mayo de 1970).

Las cooperativas no figuran expresamente citadas en la Ley General de

¹⁰ En la Comisión de las Cortes que debate el proyecto de la LGE el señor Martínez de Salinas pide que se destine a la educación una cantidad anual no inferior al 25% total de los presupuestos generales del Estado y, el señor Don Juan Manuel Fanjul Sedeño comenta que lo que es cierto es que hay que financiar la ley o se

Educación. La idea de las cooperativas aparece por primera vez en la Resolución de 28 de febrero de 1972 de la Dirección General de Programación e Inversiones del Ministerio de Educación. Surgió por iniciativa de los representantes sindicales. (LOPEZ MEDEL,1973)

A parte de la ayuda económica a los centros no estatales, se tiene en cuenta también una serie de ayudas individuales al estudio con la finalidad de contribuir al principio de igualdad de oportunidades. Entre estas ayudas podemos destacar la Protección Escolar (regulada por la Ley de julio de 1944), el Fondo Nacional para el Fomento del Principio de Igualdad de Oportunidades (P.I.O.), legislada en julio de 1960, y el establecimiento de becas-salario en julio de 1968. (MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA,1969) Para el conferenciante en la Comisión de las Cortes que debate el proyecto de LGE, señor Ballarín, la subvención a los centros no estatales concertados debe ser a las familias y no a los centros, pagando el Estado las becas de los que no pudieran pagar la tasa establecida. Estas condiciones, según Ballarín, representarían el fin del clasismo y la eliminación del ánimo de lucro en la enseñanza (LA VANGUARDIA ESPAÑOLA, 1 de abril de 1970).

Con la L.G.E. se establece una intensificación considerable del sistema de becas. En la década de los setenta, las modalidades de ayuda al estudio se concretan en las siguientes: ayudas de enseñanza, ayudas de transporte, ayudas de comedor, ayudas de Colegio mayor, Colegio Menor y Residencia, ayudas de atenciones complementarias (libros, material didáctico), préstamos (para alumnos de los dos últimos cursos de Enseñanza Superior), Becas-Salario y Becas-Colaboración.

LA ESCUELA RURAL

La L.G.E. apenas hace referencia a la escuela rural, tan sólo nombra las Escuelas-Hogar y su integración en un Centro (art.101.8); por eso no es de

engañaría al país (LA VANGUARDIA ESPAÑOLA, 8 de abril de 1970).

extrañar que en la misma década de los 70 y desde ámbitos educativos se hicieran las pertinentes críticas al respecto: *"aquesta nova llei (L.G.E.) no pensa en cap moment en l'escola rural; més aviat planifica en funció dels sectors urbans i industrials"* (PERSPECTIVA ESCOLAR nº36:27) En la Comisión de las Cortes que debate el proyecto de la LGE se sugiere –por parte del señor Lample Opere- que se establezca una verdadera formación profesional agrícola ya que ella comprendería menos éxodo de la juventud del campo hacia la ciudad. Por su parte, monseñor Cantero Cuadrado corrobora la situación de inferioridad en que se encuentra la formación profesional agrícola, tanto por lo que respecta al Estado como a la organización sindical y a los centros propios de la Iglesia (LA VANGUARDIA ESPAÑOLA, 22 de mayo de 1970).

Como vemos, el que la L.G.E. no hable específicamente del tema de la escuela rural no significa que no se conozca la problemática que sufre dicho tipo de escuela; ya en el Libro Blanco se expone que hay una *"descapitalización cultural del mundo rural"* (M.E.C. 1969:32), y que se necesita una intervención inmediata para que dicha evolución no siga adelante, y más teniendo en cuenta, como el mismo documento explicita, que los centros no estatales tienen tendencia a establecerse en zonas de mayor nivel económico. El propio Villar Palasí, como hemos visto en el apartado 3.2. de este trabajo de investigación, reconocía como un objetivo prioritario en la Reforma la superación de las desigualdades educativas entre los ámbitos rural y urbano.

Hay que dar por sentado, pues, que la L.G.E. se ceñirá a una voluntad de construcción de más centros escolares, que en teoría tienen que cubrir las necesidades del ámbito rural, y se mantiene la legislación anterior, que especifica las distintas tipologías de centros:

La Escuela Comarcal es aquel Centro cuyos alumnos proceden de distintas localidades y que ha de contar con comedor y transporte escolar. Fue legislada en la Ley de Educación Primaria de 17 de julio de 1945 y reformada por el Decreto de 2 de febrero de 1957.

También fueron legisladas en dicha ley del 1945 las Escuelas-Hogar, que se establecerán cuando exista una población diseminada y dificultades de transporte escolar. (ARRIBAS,1977)

Las Escuelas-hogar empiezan a funcionar el año 1964 casi veinte años después que la Ley de 1945 preveyera su creación en zonas de población ultradiseminada, en las cuales la escolarización de los niños es imposible. El I Plan de Desarrollo, en 1963, garantiza los servicios mínimos de enseñanza para los habitantes de zonas rurales de población dispersa, mediante una bien estudiada red de transportes y de internados (FOESSA,1970)

La idea de sustituir las escuelas de Maestro único parte de una Resolución, del 6 de agosto de 1962, de la Dirección General de Enseñanza Primaria. Se expone como finalidad el que la actuación pedagógica del educador no tenga que dividirse entre alumnos de distintos cursos de enseñanza. (ARRIBAS,1977)

La legislación de la Agrupación Escolar surge el 22 de febrero de 1962 (B.O.E. 9/3/1962) y calcula que se constituirá una agrupación cuando en una misma localidad y a menos de 1 kilómetro existan varias unidades escolares que no tienen los ocho cursos necesarios para constituir un colegio.

ESTRUCTURA DEL SISTEMA EDUCATIVO

El Boletín de las Cortes Españolas en el año 1970 destacaba de la estructura del nuevo sistema educativo la unidad y continuidad del proceso de educación y la estrecha y permanente interrelación e intercomunicación de los diversos caminos que se ofrecen al educando, de tal manera que siempre resulte posible el paso de uno a otro nivel (BOLETIN DE LAS CORTES ESPAÑOLAS,1970) Este principio es el que permite que se hable de que *“se ha iniciado un proceso de educación permanente que cada día cobrará mayor importancia para facilitar a los adultos los estudios y la formación que les permita el cambio de actividad profesional”* (LA VANGUARDIA ESPAÑOLA, 2 de abril de 1970).

Los niveles educativos que se establecen quedan distribuidos de la siguiente manera:

Preescolar 2 a 5 años (carácter voluntario)

2-3 años Jardín de Infancia

4-5 años Párvulos

E.G.B. (nivel obligatorio y gratuito)

1ª Etapa: 6 a 10 años

2ª Etapa: 11 a 13 años

F.P. 1er Grado: es obligatorio y gratuito

En cuanto a los niveles gratuitos que la LGE asegura, se dice que la Ley recoge el espíritu de la encíclica Mater et magistra ya que según esta doctrina pontificia cada pueblo debe dar gratuidad y obligatoriedad en la enseñanza hasta el nivel que se lo permitan sus posibilidades económicas (LA VANGUARDIA ESPAÑOLA, 4 de abril de 1970).

En la Comisión de las Cortes que debate el proyecto de la LGE se reconoce la conveniencia de la educación preescolar para ciertos sectores de la sociedad; es más, los señores Fernando Suárez y Campos Pareja presentan una enmienda en la que piden que el Estado debe fomentar preferentemente la creación de centros estatales de educación preescolar en aquellas zonas donde hay una población mayoritaria de carácter obrero. Ante esta enmienda la ponencia, a parte de considerar como inadecuado el calificativo obrero, promete considerar este tema en el artículo 132 del proyecto que hace referencia a la Administración educativa; pero en este artículo no aparece nada que haga referencia a la Educación Preescolar. En el mismo día del debate –17 de abril de 1970- Diez Hochleitner habla de que el Estado puede

llegar a hacerse cargo del 50% de los centros de preescolar y el resto quedaría en manos de centros privados concertados y no concertados. Y tras la intervención de la señorita Mónica Plaza que hace hincapié en que la familia, concretamente la madre, no cede su derecho a educar a sus hijos, la Ponencia acepta la tesis de que el nivel de preescolar tiene un carácter voluntario (LA VANGUARDIA ESPAÑOLA).

La creación de la Enseñanza General Básica ha traído consigo, por de pronto, un desplazamiento o retraso del momento en que se lleva a cabo la segregación de los estudiantes, que dentro del nuevo sistema ocurre, formalmente a la edad de catorce años. La Educación General Básica está constituida por dos etapas de enseñanza, globalizada la primera y moderadamente diversificada en diferentes áreas educativas la segunda. Al término de la E.G.B. los alumnos que hayan realizado regularmente los distintos cursos con suficiente aprovechamiento recibirán el Título de Graduado Escolar. Se entiende por suficiente aprovechamiento el haber superado cada uno de los ocho cursos con calificación positiva final. Los alumnos, que al terminar la E.G.B. no hayan recibido el Título de Graduado, recibirán un Certificado de Escolaridad. El Certificado de Escolaridad habilitará para el ingreso en el Centro de Formación Profesional de primer grado. El Título de Graduado Escolar permitirá, además, el acceso al Bachillerato.

A los únicos efectos del acceso a empleos públicos o privados, se consideran equivalentes los títulos académicos oficiales de Bachiller Elemental, Graduado Escolar y Formación Profesional de primer grado. La obligatoriedad del 1er grado de Formación Profesional responde a otro de los objetivos principales de la L.G.E. que era el de ofrecer una preparación especializada para los profesionales que requiere la sociedad moderna: *"quienes no prosigan sus estudios en niveles educativos superiores recibirán, también obligatoria y gratuitamente, una formación profesional de primer grado (...)* Una F.P. que deberá guardar en su organización y rendimiento, estrecha relación con la estructura y previsiones de empleo" (LEY GENERAL DE EDUCACION,1970:16/32).

El Bachillerato llevaba por calificativos “unificado” y “polivalente”; “unificado” en cuanto existe un núcleo de materias y asignaturas obligatorias para todos los alumnos, “polivalente” en el sentido de que el bachillerato servirá para el acceso a la Enseñanza Superior, para la formación profesional de segundo grado o por sí mismo. Cabe destacar en el momento de su discusión en la comisión de las Cortes el hecho de que se critique el exceso de áreas educativas, o el hecho de que se considere la formación técnico-profesional prevista en el Bachillerato como uno de los aspectos más importantes de la reforma educativa, ya que permitirá a los alumnos manifestar su propia iniciativa, su creatividad dentro del mundo real (LA VANGUARDIA ESPAÑOLA, 24 de abril de 1970).

Encuanto al COU, si bien hay procuradores a Cortes, como el señor Luis Suárez González, que prevén que este Curso de Orientación Universitaria ha de permitir acabar con los exámenes de ingreso en la universidad, la verdad es que se acaba aceptando –artículo 36.2 de la Ley- que las Universidades establezcan “*criterios de valoración*” para el ingreso en ellas; “*criterios de valoración*” que con anterioridad recibían el nombre dentro del mismo debate de la Comisión de “*pruebas de aptitud*” (LA VANGUARDIA ESPAÑOLA, 29 de abril de 1970). Otro aspecto del COU que queda abierto a distintas interpretaciones gira en torno a la cantidad de veces que se puede repetir el curso. En la Comisión de las Cortes que debate el proyecto de la LGE se da la intervención de dos ponentes –Luis Suárez Fernández y Jaime Campmany- que son partidarios de que el alumno que repite dos o tres cursos no merece estudiar carreras superiores y, en cambio, deben encaminarse a la formación profesional; según estos señores esta medida no perjudicaría a los alumnos más humildes, ya que éstos no se permiten el lujo de repetir cursos (según comprobaciones estadísticas). En el redactado de la Ley se establece que “*podrá ser repetido solamente el número de veces que reglamentariamente se determine*”; por tanto, la resolución queda abierta a diversas posibilidades.

En cuanto a la Formación Profesional, durante el debate del proyecto de Ley se cuestiona por parte del ponente Fernando Suárez González que pueda quedar supeditada a las necesidades de mano de obra cualificada de cualquier de los sectores de producción y no se tenga en cuenta las vocaciones profesionales personales. Según el señor Diez Hochleitner la Formación Profesional tendrá en cuenta la estructura de empleo pero no se subordinará a ella.

Pero ya en aquellos momentos se empieza a entrever un posible peligro en la dualidad Formación Profesional/Bachillerato, creada con la Ley de 1970: *"Considero que la exigencia de la titulación de Graduado Escolar debe extenderse al ingreso en la Formación Profesional de primer grado. En caso contrario tendremos un Bachillerato para los "listos" y una Formación Profesional para los "tontos".*(RIOS,1973:190)

Esta discriminación de la F.P. respecto del Bachillerato se ha mantenido durante 20 años y ha constituido precisamente uno de los motivos básicos de la elaboración de la actual L.O.G.S.E.

ESCUELA PUBLICA / ESCUELA PRIVADA

La LGE, de acuerdo con el Fuero de los Españoles¹¹ que en su artículo quinto dice: *"Todos los españoles tienen derecho a recibir educación e instrucción y el deber de adquirirlas, bien en el seno de su familia, centros privados o públicos a su libre elección"* (FUERO DE LOS ESPAÑOLES,1945:9) , sienta el principio de la libertad de enseñanza. Esa libertad de enseñanza se reconoce en un doble sentido: a) en cuanto que los centros docentes pueden ser establecidos por toda clase de personas públicas o privadas, siempre que se acomoden a las disposiciones legales correspondientes; y b) en cuanto que

¹¹ No podemos ni debemos olvidar que la LGE es una Ley franquista y así lo corrobora el que en la Comisión de las Cortes que debate la Ley se reitera por parte de los procuradores allí reunidos su adhesión al jefe del estado así como a los Principios Fundamentales del Movimiento (LA VANGUARDIA ESPAÑOLA, 2 de abril de 1970).

al ciudadano español se le reconoce el derecho de elegir el centro más adecuado para su formación.

Esta libre elección de centros juntamente con la masificación de las escuelas se ve con buenos ojos por parte de determinados sectores. Así, I. Dendaluce, perteneciente a la Orden Escolapia, considera que esta tendencia de la escolarización española llevará a *"una gran variedad de Centros Educativos, que funcionarán a muchos distintos niveles de especialización, calidad, alumnado e, incluso, rendimiento absoluto. Algunos Centros parten de niveles muy bajos, sobre todo por variables de tipo socio-económico. El valor de sus calificaciones será función del prestigio del Centro que las da. Y aun dentro de los Centros ordinarios, el principio de educación personalizada debe llevar a que los mejor dotados sigan su propio camino hasta niveles que corresponden a su capacidad.* (DENDALUCE,1973:160)

Partiendo de esta base el principio tan defendido de la igualdad de oportunidades queda ya de entrada eliminado con la diferenciación de los Centros y de su mayor o menor prestigio. Prestigio que viene dado en gran parte por los recursos que tenga el Centro y por todo aquello que pueda ofertar gracias a ellos.

A nivel estatal nos encontramos con un reconocimiento y una potenciación de la Enseñanza Privada: *"Corresponde al gobierno, en materia de educación (...) estimular y proteger la libre iniciativa de la sociedad, encaminada al logro de los fines educativos"* (L.G.E.,1970:18), ya que se considera que toda la sociedad debe contribuir en las tareas educativas, de acuerdo con el criterio de libertad y colaboración. (ARRIBAS,1973 ; M.E.C. 1969)

Esta potenciación de la enseñanza privada será ampliamente estimulada por la Iglesia que considera que toda recta iniciativa en materia educativa en aquellos niveles que hayan podido ser declarados gratuitos, debe ser financiada con cargo a fondos públicos (CONFERENCIA EPISCOPAL ESPAÑOLA,1976)

O con palabras del Vaticano II: El poder público debe procurar distribuir los subsidios públicos de modo que los padres puedan escoger con libertad absoluta, según su propia conciencia, las escuelas para sus hijos.

Este sagrado Concilio también proclama de nuevo el derecho de la Iglesia a establecer y dirigir libremente escuelas de cualquier orden y grado.(DOCUMENTOS DEL VATICANO II,1967)

Se parte de la idea de que las iniciativas nacidas de la entraña social y de la Iglesia encuentran una adhesión y unas colaboraciones que rara vez alcanzan las instituciones estatales. Aun en el aspecto económico resulta rentable que el Estado, en vez de mantener centros propios, subvencione los surgidos de la sociedad misma".(MARTIN,1973) El Estado se compromete a subvencionar a los centros no estatales en la misma cuantía que represente el coste de sostenimiento por alumno en la enseñanza de los centros estatales, más la cuota de amortización e intereses de las inversiones requeridas. (BOLETIN OFICIAL DE LAS CORTES ESPAÑOLAS, 28 de julio de 1970) De esta forma hay muchas escuelas privadas que acogen con interés la propuesta de subvención estatal. A modo de ejemplo, el padre Blanch como director del Colegio de los jesuitas de Sarriá, comenta: *“La Compañía de Jesús está decidida a atender la gran demanda del mundo de los pobres (...) si todo se desarrolla dentro de los planes previstos, puede significar que en el curso 1970-71 unos centenares de chicos “pobres” convivan en las mismas clases, participen en los mismos juegos, estén codo a codo, con los hijos de familias más privilegiadas (...) En principio esta medida sólo alcanza a la EGB para niños de 6 a 10 años (1ª etapa). Finalizada, los alumnos podrán continuar en el mismo centro si lo desean y pueden...”* (LA VANGUARDIA ESPAÑOLA, 7 de abril de 1970). Como vemos, en este caso la subvención estatal tan sólo cubre una parte de la educación obligatoria y luego se deja a los alumnos colgados en la 2ª Etapa de EGB, que es donde se dará el título de graduado o certificado y en donde quedará constancia del prestigio de calificación según el prestigio del centro que lo haya otorgado.

Pero está visto que las subvenciones estatales no llegan a ser del agrado de la escuela privada porque en distintos documentos consultados se puede percibir una queja dirigida al Estado ya que la Iglesia no puede con sus únicos recursos cumplir la misión educativa según las exigencias actuales, y se achaca al Ministerio de Educación y Ciencia apenas haber participado con sus presupuestos en los centros educativos de la Iglesia.(ITURRIOZ,1973)

Paralelamente, se pretende culpabilizar del clasismo que mantienen estas escuelas al trato desigual que ofrece el Estado: *"que entre los españoles la enseñanza privada suscita la idea de una enseñanza "de pago" (...) se debe no a la naturaleza de la enseñanza privada -preferimos, por esto, llamarla no estatal- sino a la discriminación injusta que aún padecen sus alumnos, sus familias, sus profesores y sus Centros, al ser excluidos de una participación justa y proporcional en el reparto de los fondos nacionales"* (LUMBRERAS,1973:47)

El Sindicato de la Enseñanza defenderá fervientemente esta subvención de la escuela privada, basándose en el doble argumento de la libertad de elección de centro por parte de los padres de alumnos y en la no discriminación por razón económica de los alumnos (FOESSA,1970)

Y es que se pretende considerar -aunque parezca que entramos en el terreno de la mofa- que ambos tipos de centros se encuentran en condición equitativa: *"Los Centros docentes estatales y no estatales, con sus directivos y educadores, no deben considerarse como constituyendo dos sistemas escolares paralelos y en concurrencia, sino como integrantes en igualdad de condiciones de un sistema nacional de educación"* (CONFERENCIA EPISCOPAL ESPAÑOLA, 1976:13)

Esta consideración viene dada porque se ha llegado a crear una escuela única general para todos los niños. Pero al mismo tiempo se ha ido extremando la separación entre la enseñanza para la clase media de los colegios privados y la general de las escuelas públicas para las clases populares. (FUNDACION FOESSA,1970)

En realidad los mecanismos de acción para conseguir la equiparación de oportunidades educativas en la península no han ido mucho más allá de la política de becas o matrículas baratas. La LGE, siguiendo en esta misma línea, insiste en la amplitud de becas y prestaciones.

Pero esta manera de hacer no termina con la falta de igualdades ya que se sigue manteniendo un doble sistema de enseñanza: *"uno que acoge a los chicos de familias humildes para darles una educación somera y colocarlos rápidamente en la fuerza de trabajo, y otro que selecciona con preferencia a los vástagos de las clases medias y acomodadas en centros que los van a preparar para las funciones directivas"* (FOESSA,1970:892)

Este hecho entra en contradicción con los ideales de una sociedad democrática.

Coinciden casi todos los autores en que más que la distinción enseñanza pública-privada, el problema del clasismo en la educación se plantea como crítica a la enseñanza de los colegios de la Iglesia, predominantemente dirigida a las clases medias (FOESSA,1970)

La enseñanza se ha convertido en un lucrativo negocio para las entidades docentes religiosas o privadas.

El mismo Informe FOESSA llega a reconocer que este clasismo de los colegios de la Iglesia podría disminuir si fueran adecuadamente subvencionados por el Estado.

Al menos así consta en las proposiciones del Informe FOESSA, donde se sugiere que para potenciar la igualdad en la educación y la promoción social, se podrían añadir a la Reforma Educativa en marcha los siguientes aspectos:

a) Más becas a las clases sociales más bajas (20% en enseñanzas medias y superiores) *"aunque el cociente intelectual de estos jóvenes sea algo inferior al de los jóvenes de la clase alta o media"* (FUNDACION FOESSA,1970:898)

A esta aseveración que hace la Fundación FOESSA de que el Coeficiente Intelectual depende del nivel socio-económico al que se pertenezca contraponemos el artículo de Guillermo Díaz Plaja *"Notas a la actualidad cultural"* que escribe en abril de 1970 y en el que se queja de que *"el alumno mal dotado, si tiene fortuna, puede repetir casi indefinidamente sus exámenes, hasta obtener la situación que da el codiciado título"* (LA VANGUARDIA ESPAÑOLA) Según este autor, por tanto, los títulos se deberían dar a los menesterosos por merecimiento propio y no a aquellos que pueden comprarlos.

b) Urgente implantación de la escuela única y gratuita para todos los niños de 5 a 14 años, objetivo fundamental antes que los marcados por otras enseñanzas.

c) Financiación de la enseñanza no estatal

En definitiva, aunque se quiera desconocer y encubrir, hay dos canales de escolarización, el estatal y el regentado, sobre todo, por las congregaciones religiosas, que comporta una mayor intervención en la trayectoria individual de las diferencias escolares; si bien la jerarquización entre el alumnado se establece de forma individual, dando a cada uno su merecido. Por todo ello no son de extrañar las palabras de C. LERENA cuando afirma: *"La reforma, y el proceso de segregación y clericalización de la enseñanza que ha traído consigo, es de una regresividad sin precedentes"* (LERENA,1976:284)

Es más, todo parece indicar que el propio vigor dado a la enseñanza privada comporta que se vean frenados los objetivos dados a la enseñanza pública, de ahí que Moncada comente: *"Quizás el tema más conflictivo del período ha sido la lentitud en conseguirse las metas de escolarización a los diferentes niveles(...). La razón principal es sin duda el modo inequívoco con que los sucesivos ejecutores del programa robustecieron y apoyaron la iniciativa privada, especialmente eclesiástico, en la escolarización."* (MONCADA,1977:186) Las reformas educativas que se han elaborado con posterioridad a la Ley Villar Palasí, bajo los auspicios del Opus Dei, tal y como comenta el Colectivo Baltasar Gracián (*"BALTASAR GRACIAN,2001*), han

acentuado las desigualdades sociales. Siguiendo esa doble red de centros públicos, donde se ven abocados los menos favorecidos, y los centros privados no concertados o privados concertados donde asisten las clases medias, la LODE y la LOGSE bajo el emblema de la igualdad han fomentado nuestra actual desigualdad social.

CONTENIDOS EDUCATIVOS

La Ley General de Educación pretende también mejorar el rendimiento y calidad del sistema educativo. Es significativo en este sentido que haya autores que en el momento de hablar de controles de calidad no se refieran en ningún momento a los contenidos. Así Rico Vercher, Inspector de Enseñanza Primaria y representante del M.E.C. en la Conferencia europea de 1969, entre otras cosas, cuando habla de calidad menciona los "*controles diferidos*" o fechas previstas de acceso de los alumnos al nivel superior, y los "*criterios intrínsecos*", es decir, medios materiales, medios didácticos y medios personales; pero no habla en ningún caso de contenidos, sino tan sólo de "*nuevos métodos y usos didácticos*". (RICO VERCHER,1973). Mientras que Villar Palasí habla de tres puntos clave en la acción innovadora que comporta una mayor calidad de enseñanza: la renovación de los contenidos y medios de la enseñanza, la formación del profesorado, y la investigación educativa (VILLAR PALASI,1972)

Por otro lado, en el V Congreso Nacional de Pedagogía bajo el tema general de "*Reforma cualitativa de la educación*" nos encontramos con una sección destinada a los contenidos y en ella se afirma que "*Actualizar los contenidos de la enseñanza es una exigencia que el progreso científico impone al sistema educativo*" (V CONGRESO NACIONAL DE PEDAGOGIA,1972). Si bien la tarea de actualizar la programación se deja a cargo del propio personal docente de los diferentes centros guiados por las pautas marcadas por el Ministerio.

La L.G.E. parte de la base que los contenidos y los métodos de cada nivel

educativo se adecuarán a la evolución psicobiológica de los alumnos.

Las áreas esenciales de conocimiento en el período de educación general básica -que es el más extendido- son las siguientes:

-El dominio de la lengua nacional, el inicio de aprendizaje de una lengua extranjera y, en las regiones bilingües, el cultivo de la lengua vernácula.

Se considera área de actividad educativa lo que la L.G.E. llama "*lengua nativa*", si bien conlleva fuertes discusiones entre los distintos Procuradores (BOLETIN OFICIAL DE LAS CORTES ESPAÑOLAS, 28 de julio de 1970).

El Decreto 1433/1975 de 30 de mayo regula la incorporación de las lenguas nativas en los programas de los centros de Educación Preescolar y General Básica, atendiendo, por una parte a la necesidad de favorecer la integración escolar del alumno que ha recibido como materna una lengua distinta de la nacional, y por otra, el interés que tiene su cultivo para hacer posible el acceso del alumno a las manifestaciones culturales de tales lenguas. En opinión de C. ARRIBAS la realidad desborda este Decreto ya que las lenguas y culturas regionales merecen no sólo autorización, sino protección y apoyo, como vehículo de integración social, profesional y convivencia.(ARRIBAS,1977)

- Los fundamentos de la cultura religiosa, puesto en segundo orden de importancia en la L.G.E.

La educación cristiana se realiza históricamente a través de la mediación de la cultura. Sobre todo en los primeros años de la vida la educación en la fe ha de estar necesariamente articulada con los demás saberes. La formación religiosa que se da en el Centro escolar es tanto más eficaz cuanto mayor sea la conexión entre la familia y el Centro de enseñanza. Los contenidos de la formación religiosa escolar deben ser determinados en último término por la jerarquía eclesiástica; quienes, por cualquier causa, no reciban la formación religiosa católica, tienen derecho a recibir una formación moral cívica que no deberá ignorar el hecho religioso católico. (CONFERENCIA EPISCOPAL ESPAÑOLA,1976).

- El conocimiento de la realidad del mundo social y cultural pero ciñéndose especialmente en el caso concreto de España.
- Las nociones acerca del mundo físico, mecánico y matemático.
- Desarrollo de la capacidad de apreciación estética y expresión artística y manual.
- Desarrollo de la capacidad físico-desportiva.
- Actividades prácticas que facilitan la incorporación a la F.P. de 1er grado. Se parte de la idea de que la formación que se da en las escuelas puede contribuir a la cualificación y productividad de la mano de obra y a perfeccionar las técnicas de producción.
- Se establece también una educación diferenciada según el sexo, que incluye enseñanzas del hogar (M.E.C. 1969)

En el debate del proyecto de la LGE hay una propuesta de don Fernando Suárez González que opina que debe incluirse en la EGB la práctica de hábitos sociales, como son el ahorro, la previsión, la seguridad social y el mutualismo; al mismo tiempo que se deberían establecer obligatoriamente mutualidades escolares en todos los centros para guiar a los niños hacia el cooperativismo, el trabajo en equipo y el adiestramiento manual. Pero dicha propuesta no se admite porque no encaja con el precepto que se está estudiando (en ese momento estaban debatiendo el artículo 18 de los métodos didácticos en la EGB y ya han hablado de las áreas de actividad, de los programas y de las orientaciones).

En los currícula oficiales parece que tiende a disminuir el peso de las humanidades clásicas y por contra aumenta la importancia de las ciencias, que se presentan como más neutrales ideológicamente hablando.

Neutralidad de la enseñanza que no es posible ya que como afirma la CONFERENCIA EPISCOPAL ESPAÑOLA *"Todo modelo de enseñanza propone de hecho un sentido de la vida. Detrás de él hay siempre un proyecto de hombre. No existe, por consiguiente, enseñanza neutra"* (1976:7) Más bien podríamos hablar de falta de equidad ya que la introducción de contenidos tecnológicos pueden ayudar a marcar claras diferencias entre los alumnos que acudan a ella, según su status socio-económico y cultural de procedencia: *"cuanto más se tecnifique la enseñanza, más crecerá la distancia (...) de clase entre, por una parte, el alumnado de centros de élite o simplemente el alumnado que pueda heredarlo o aprenderlo por ósmosis, y, por otra parte, el alumnado que no está en estas condiciones"* (LERENA,1976:338)

A parte de esta visión tan general de las áreas de aprendizaje, el contenido se centra en las llamadas formas de expresión y áreas de experiencia, donde la información tiene un papel secundario con respecto a la actividad expresiva, si bien las actividades de expresión requieren un contenido, ya que en la E.G.B. se da prioridad al tratamiento de las formas de expresión y a la capacitación del alumno para aprender por sí mismo (COSTA,1973).

El papel secundario que se le atribuye a la información como comenta Costa vendría a contribuir con la idea expuesta por distintos autores de que el objetivo de la educación no es la transmisión de conocimientos sino la comunicación de la ideología y de la cultura de las clases dominantes. En palabras de Lerena la nueva configuración del sistema de enseñanza no obedece tanto a necesidades técnicas surgidas en el campo económico como a necesidades surgidas en el campo ideológico y político, en definitiva, a la necesidad de que el sistema de clases se conserve y se reproduzca (LERENA,1976)

En la misma línea, para Moncada son la socialización juvenil y la reproducción socio-cultural las dos metas principales de toda política educativa (MONCADA,1977)

Para Antonio Linares el sistema de enseñanza ayuda a constituir la infraestructura social de la ideología tecnocrática de tal forma que el personal de alta cualificación identifique sus intereses con los de un modelo de desarrollo que se trata de hacer pasar por el único racional. Es lo que A. Linares ha venido a llamar “función de troquel” del sistema de enseñanza que consiste en *“proporcionar un repertorio jerarquizado de valores, en forma generalmente implícita, que se traducirá en la práctica por un sistema de prioridades”* (LINARES,1966:153). Dentro de estos valores hay la importancia dada al juego del consumo al que contribuyen, a parte de la escolarización, la cultura de masas y la publicidad.

La influencia que tiene el nuevo sistema educativo en el ámbito ideológico y político la señala Antonio Linares también cuando advierte que la *intelligentsia*, o grupo de personas que ha recibido una enseñanza o formación superior, que han estado formados por el sistema escolar, presentan un condicionamiento ideológico caracterizado mayoritariamente por el escepticismo o carencia de ideología, o bien por una ideología socialista de índole sentimental que no los lleva a hacerse conscientes de los problemas sociales ni de la necesidad de intervención en el medio.

ENSEÑANZA RELIGIOSA

Siguiendo la pauta establecida por el Concordato de 1953, Artículo XXVII.1. *“El Estado español garantiza la enseñanza de la religión católica como materia ordinaria y obligatoria en todos los centros docentes, sean estatales o no estatales, de cualquier orden o grado”* (ARRIBAS,1977:119)

El Estado español, antes de legislar sobre asuntos que podrían concernir a la Iglesia, estaba obligado jurídicamente a consultar con el Vaticano. De esta manera, el proyecto de Ley de ordenación de Enseñanza Media, elaborado por el Ministerio de Educación Nacional fue sometido en 1952 al Vaticano y a la jerarquía eclesiástica de España. Consecuentemente, la gran beneficiaria de la Ley de Ordenación de Enseñanza Media de febrero de 1953 fue la

enseñanza confesional. (COLLECTIU D'EDUCACIO,1975)

La importancia de la educación religiosa queda también reflejada en el Libro Blanco cuando considera que en el Bachillerato se ha de cuidar especialmente como objetivo el desarrollo de los valores religiosos y morales (M.E.C. 1969).

También se contempla en la L.G.E. cuando nombra como uno de los principios fundamentales de la Ley la inspiración de la educación en el concepto cristiano de la vida y en los Principios del Movimiento Nacional (M.E.C. 1969)

Pero eso no es todo, sino que la Iglesia se considera el ente educativo por excelencia: *"El deber de la educación corresponde a la Iglesia (...) En el cumplimiento de su función educadora, la Iglesia se preocupa de todos los medios aptos, sobre todo de los que le son propios, el primero de los cuales es la instrucción catequética* (DOCUMENTOS DEL VATICANO II,1967:602): *"La educación cristiana, que tiende al desarrollo integral del hombre según el plan de Dios, exige la proclamación de la Palabra de Dios al educando – especialmente en forma de catequesis- y la progresiva participación del mismo en la vida de la comunidad de los discípulos de Jesucristo"* (COMISION EPISCOPAL DE ENSEÑANZA Y EDUCACION RELIGIOSA, 2/2/1969:30)

Una educación que no pretende ceñir tan sólo a las escuelas sino que busca penetrar con su espíritu en los medios de comunicación social, los múltiples grupos culturales y deportivos, y las asociaciones de jóvenes. Para llevar a término esta educación el Concilio Vaticano II se propone tener en cuenta el progreso de la psicología, de la pedagogía y de la didáctica.

No es de extrañar pues que los defensores de la modernización escolar capitalista tuvieran que templar sus estrategias y pactar con dos fuerzas de presión: el mundo eclesiástico, que deseaba conservar la indoctrinación patriótica-religiosa como centro de la escolaridad primaria y secundaria; y ciertas clientelas del franquismo que temían que la reforma educativa fuera a romper la estructura de empleos y status que hacían posible su posición de

privilegio. Una particular cualidad de la tecnocracia ponente de la Ley fue el apostar por la participación eclesial, en su versión más conservadora, en la administración del sistema educativo. (MONCADA,1977)

Quedan, por tanto, garantizadas la enseñanza religiosa y la acción espiritual y moral de la iglesia en los centros de enseñanza, tanto estatales como no estatales (BOLETIN DE LAS CORTES ESPAÑOLAS,1970; CONFERENCIA EPISCOPAL ESPAÑOLA,1976)

Y en esta formación tendrá un papel importante la familia ya que la formación religiosa que se da en el centro escolar es tanto más eficaz cuanto mayor sea la conexión entre la familia y el centro de enseñanza (CONFERENCIA EPISCOPAL,1976); y los padres son los primeros y principales educadores de sus hijos (CONCILIO VATICANO II): *“por medio de la familia se introducen fácilmente en la sociedad civil y en el pueblo de Dios”* (COMISION EPISCOPAL DE ENSEÑANZA Y EDUCACION RELIGIOSA,2”71969:39).

También se considera que la educación religiosa puede contrarrestar las enseñanzas científicas y técnicas, acercándolas de alguna forma a su raíz de cultura general y de humanismo. En el mismo Vaticano II se llama la atención reiteradamente sobre esta creciente importancia de las ciencias y las técnicas que en algunos casos al querer prescindir de Dios ha hecho que el progreso espiritual no esté a la altura del progreso material. Por tanto, según el Vaticano II se han de armonizar las nuevas ciencias y las nuevas técnicas con el pensamiento cristiano (CONCILIO VATICANO II,1967)

La fe cristiana puede ayudar al individuo a dar un sentido a los demás saberes y a liberarle de la tentación de dar a la ciencia y a la técnica un valor absoluto y totalizante (CONFERENCIA EPISCOPAL ESPAÑOLA,1976)

En cuanto a la manera de hacerlo, recogiendo las palabras de Fraga Iribarne: *“no se trata, pues, de añadir materias humanísticas de adorno (...) sino de enseñar de modo humanista y con sentido social la propia tecnología”* (1971:54)

Quienes, por cualquier causa, no reciban la formación religiosa católica, o la correspondiente a otras confesiones religiosas a las que pertenezcan, tienen derecho a recibir una formación moral cívica que no deberá ignorar el hecho religioso católico (CONFERENCIA EPISCOPAL ESPAÑOLA,1976)

Cada día es más clara la progresiva apertura de la escuela católica a todas las clases sociales, el número siempre creciente de educadores seculares en la enseñanza, el traspaso frecuente de responsabilidades de gestión y administración a padres y educadores. (CONFERENCIA EPISCOPAL ESPAÑOLA,1976)

La Comisión Episcopal de Enseñanza y Catequesis, en la introducción a los *Documentos colectivos del episcopado español sobre formación religiosa y educación*, considera el periodo 1969-80 como unos años de vida eclesial española en los que en el mundo de la enseñanza y la catequesis se han comprometido sectores cada vez más numerosos de la comunidad cristiana - sacerdotes, religiosos y seculares-, y caracterizados por el deseo de trabajar en la iglesia y con un talante renovador. Por ello el Secretariado Nacional de Catequesis, dependiente de la Comisión Episcopal de Enseñanza, contempla la actualización pedagógica de los educadores, organizando directamente cursos estivales para la formación de educadores.

La necesidad del desarrollo intelectual de la fe justifica la existencia de una catequesis didáctica que respete las leyes psicológicas y pedagógicas del aprendizaje humano. Se considera la catequización como una de las formas de anuncio de la palabra de Dios y del ministerio de Cristo que se ha de propagar con mayor urgencia. De esta manera, la enseñanza religiosa que se da en los centros de Educación primaria debe estar en relación con la catequesis familiar, o con los centros catequísticos directamente organizados por la parroquia (COMISION EPISCOPAL DE ENSEÑANZA Y EDUCACION RELIGIOSA,1969)

La impartición de la catequesis queda recogida en el B.O.E. número 220 de 13 de septiembre de 1973: "*La Formación Religiosa en los centros estatales y no estatales en los niveles de Educación Preescolar y Educación General Básica, a tenor de lo dispuesto en el apartado 2 del artículo XXVII del Concordato (en las escuelas primarias del Estado, la enseñanza de la religión será dada por los propios maestros), podrá completarse con Enseñanza Catequística a cargo de la Iglesia.*"(ARRIBAS,1977:120)

La educación cristiana, sobre todo en los primeros años de la vida, se considera que ha de estar necesariamente articulada con los demás saberes (CONFERENCIA EPISCOPAL ESPAÑOLA,1976) Es más, en la Comisión de las Cortes que debate el proyecto de la LGE, se estima –aunque luego no es recogido por la Ley- por parte del Monseñor Guerra Campos que la Iglesia además de tener derecho a impartir enseñanzas religiosas, posee el de proporcionar otro tipo de enseñanzas. Por su parte, don Marcelo González, arzobispo de Barcelona, y Narciso Jubany, obispo de Gerona, al mismo tiempo que manifiestan su apoyo al proyecto de Ley de educación, interceden para que –siguiendo los deseos de sus diocesanos- a la lengua catalana se le conceda el reconocimiento de valor cultural (LA VANGUARDIA ESPAÑOLA, 15 de abril de 1970), como si quisieran que fuera introducida dentro del área educativa del lenguaje. La inclusión de la lengua vernácula dentro de los centros de educación preescolar se fijará tres días después (LA VANGUARDIA ESPAÑOLA, 18 de abril de 1970).

Según la Iglesia, la meta fundamental de la acción educativa no es el futuro éxito profesional del alumno ni el éxito escolar de las calificaciones y diplomas; el objetivo fundamental es la formación de la persona humana. (COMISION EPISCOPAL DE ENSEÑANZA Y EDUCACION RELIGIOSA,1969)

EDUCACION, TECNOLOGIA Y EMPLEO

Lo que llamamos sistema de enseñanza tecnocrático no es un producto de los va y viene ministeriales, no ha sido un invento o una creación de la Ley General de Educación; Según el Informe FOESSA del año 1970 España toma distancia de los países subdesarrollados en estos veinte últimos años al aumentar la proporción de técnicos y de estudiantes que eligen la rama de ciencias. La L.G.E. no ha hecho más que empezar a reconocerlo y tratar de regularlo y consagrarlo en una determinada configuración (LERENA,1976)

Ya en los años sesenta y siguiendo las nuevas directrices que marca el capitalismo se requiere la formación de técnicos que se hagan cargo del incipiente régimen económico. Al mismo tiempo, empero, nos encontramos con serios cuestionamientos a dicha figura ya que no hay una formación integral del técnico; El profesor Leavis de Cambridge, en un artículo de La Vanguardia, comenta que se está dando una capitulación de las gentes cultas y cultivadas ante el clima tecnológico; o sea, un proceso que se registra como algo semejante al desplazamiento de políticos por tecnólogos en las funciones rectoras de muchos gobiernos (LA VANGUARDIA ESPAÑOLA,10 de mayo de 1970); al dejarse de lado toda su educación teórica, humanista -en el sentido de más humana- se convierte en mera herramienta al servicio de una ideología política. En palabras de Fullat: *"Un tècnic no dóna orientacions a l'existència dels homes; es limita a realitzar amb precisió l'orientació que li han dictat. El polític absolutament teòric, lliure, el que no està al servei de cap ideologia política, sino al servei dels valors socials, aquest ja no és un tècnic en l'accepció en la qual acabem d'entendre el mot, sinó un intel.lectual humanista, creador de orientacions existencials"* (FULLAT,1969:112)

Pero ya a las empresas privadas de mediados de los sesenta les interesa la inversión en todo lo que sea ciencia y técnica, y utilizan la inversión pública para favorecer sus intereses como lo demuestran, por ejemplo, los subsidios a la investigación para el Plan de Desarrollo del periodo 1964-67. Por tanto se está adaptando el sistema educativo al sistema productivo, desarrollándose la formación técnica con una rentabilidad a corto plazo en detrimento de la

formación científica que podría preparar para las eventuales reconversiones (LINARES,1966).

Frente a este avance tecnológico también encontramos voces representativas del propio régimen que cuestionan la dirección tomada por el gobierno de la península y abogan por un cierto humanismo y por una potenciación de la cultura general ya que se considera que han crecido las enseñanzas científicas y técnicas pero separadas de una raíz de cultura general y de humanismo: *"Hay que poner al día nuestra conciencia nacional, que no puede ser la de la aldea, ni la del individualismo decimonónico, pero tampoco la de una tecnocracia (pública o privada) fría y absolutamente absorbente. Hay que incorporar los valores de la juventud; del mundo intelectual; de unos obreros que han viajado y han aprendido; de un sacerdocio renovado y renovador; de nuestra creciente y reforzada clase media; de un país cada vez más grande, más rico y más culto* (FRAGA,1975:38)

Dentro de nuestro limitado stock de los profesionales técnicos más prestigiosos sólo una minoría se ocupa verdaderamente de funciones técnicas. Hay muchos que se quedan en la Administración Central. Esto es lo que ha venido en llamarse el fenómeno del "mal empleo técnico" y que viene dado porque en muchos puestos de trabajo se piden unos requisitos de titulación formal mucho más altos de lo que razonablemente deben exigirse. (fundación FOESSA,1970)

El crecimiento del número de estudiantes no guarda relación con la necesidad económica de cuadros superiores; sólo una minoría de licenciados pasa a formar parte del sistema productivo y gran parte de ellos sirven de autorreproducción del propio sistema educativo. En cambio, se da más importancia a los estudios universitarios que a la Formación profesional, siendo que ésta va más directa al mundo del trabajo.(LERENA,1976)

Fundación FOESSA considera como muy apropiado el discurso del inglés Peter F. DRUCKER para quien el número de personas con una formación teórica ha de ser pequeño en contraposición al número de personas capaces de utilizar la teoría en un trabajo práctico o tecnólogos, como el propio autor los denomina. Según este mismo autor *"La verdadera revolución tecnológica de nuestro tiempo no ha sido el uso de nuevas máquinas, sino la sustitución de la experiencia por el conocimiento sistemático, formalmente adquirido en un centro de enseñanza, como requisito para la eficaz y productiva ejecución de muchas tareas"* (FUNDACION FOESSA,1970:906)

La propia Fundación FOESSA llega a la clara conclusión de que: *"Los expertos son los humanistas de nuestro tiempo"* (FOESSA, 1970:906). La educación general básica exigirá cada vez más una singular hondura técnica. Es decir que en las escuelas se impartirán conocimientos que podrán ser aplicados en las profesiones más tecnificadas y esta exigencia técnica de la educación escolar o formal es la razón fundamental por la que el proceso educativo resulta cada vez más costoso.

Los planes de estudio han de agilizarse constantemente en respuesta a las exigencias de la evolución tecnológica.

El avance de la tecnología ha influido en el proceso educativo de muchas maneras:

- a) Haciendo más compleja la dirección de las instituciones de enseñanza. La administración de la educación es hoy tarea especializada y difícil.
- b) La educación se convierte en el objeto de análisis científico interdisciplinario, el de las llamadas ciencias de la educación.(FOESSA,1970)

En el apartado de evaluación y orientación ya veremos como ciencias tales como la psicología y la pedagogía se dedican ampliamente a crear todo un campo de conocimiento sobre las aptitudes de los escolares. Pero el conjunto de las ciencias de la educación es mucho más vasto si tenemos en cuenta la clasificación hecha por G. Mialaret, pudiendo hablar en este caso de: Historia

de la educación, Sociología escolar, Demografía escolar, Psicología de la educación, Ciencias de la didáctica de las diferentes disciplinas, Ciencias de los métodos y técnicas, Ciencias de la evaluación, Ciencias de la comunicación, Filosofía de la educación,... (MIALARET,1977)

El sistema de enseñanza tecnicista tiene dos principios claves de funcionamiento que están en la base de las funciones ideológicas que dicho sistema cumple: uno el principio de escuela abierta, o sea, el principio de la igualdad formal de acceso a la enseñanza, que hoy gusta presentarse como principio de igualdad de oportunidades escolares y sociales, y segundo, el principio de la escuela-criba, es decir, el principio de la selección según las aptitudes.

Ambos principios, el de la escuela-abierta y el de la escuela-criba, aparecen sintetizados y en su más pura expresión ideológica en el principio de igualdad de oportunidades, principio que consagra las relaciones sociales como relaciones de competencia y de lucha (LERENA,1976), y del que ya hemos hablado más ampliamente en el apartado de Democratización de la enseñanza.

El sistema de enseñanza tecnocrático, llevando a cabo esa tarea de selección y distribución en nombre de las aptitudes naturales, no hace sino que legitimar y consagrar la existencia y la reproducción de desigualdades entre los grupos o clases.

La importancia que se le concede a la tecnología se puede apreciar en el mismo seno de la L.G.E.: "*El funcionamiento jurídico que la ley presenta estará supeditado en todo momento a los imperativos de la técnica pedagógica*" (L.G.E.,1970:14)

Con base en esta técnica pedagógica, se adecúan el contenido y los métodos educativos de cada nivel a la evolución psicobiológica de los alumnos.

Sabiendo ponerse en su tiempo e intentando armonizar la cultura humana y la educación cristiana, también el Vaticano II reconoce el valor de las nuevas

técnicas, y propone ayudar a los niños y a los adolescentes teniendo en cuenta el progreso de la psicología, de la pedagogía y de la didáctica (DOCUMENTOS DEL VATICANO II,1971)

COEDUCACION

Constituye un tema en el cual hay un vacío importante dentro de la L.G.E. ya que tanto el Libro Blanco como el Proyecto de Ley General de Educación no menciona la coeducación. En los debates que tienen lugar en la comisión de educación de las cortes se aborda el tema por parte de uno de los procuradores: don Francisco Lobadíe Otermín. Según Lobadíe la aceptación de la coeducación –obligatoria en los centros estatales y discrecional en los no estatales- comportaría una simplificación de la falta de edificios y de profesorado tanto en la enseñanza general básica como en el bachillerato. Esta propuesta fue rápidamente abortada a lo largo del debate por dos personajes representativos en la elaboración y puesta en marcha de la LGE: Ricardo Díez Hochleitner y María de los Angeles Galino. Díez Hochleitner puntualiza que todo aquello que se dice del hombre debe entenderse también referido a la mujer y, de alguna manera, defiende aquellos centros en donde la coeducación no se imparte: *“el proyecto de ley no prejuzga el principio de la coeducación, pues si se estableciese como excepción pudiera ser la mejor manera de discriminar allí donde no debe hacerse”* (La Vanguardia Española, 15 de abril de 1970). María de los Angeles Galino, directora de Enseñanza Media y Profesional, destaca que ante la prohibición de la coeducación existente, el nuevo proyecto pretende llevar a término una implantación progresiva (LA VANGUARDIA ESPAÑOLA, 15 de abril de 1970). Y será a partir de la L.G.E. cuando empiezan a autorizarse oficialmente los centros de coeducación (TERESA BORT,1977)

La L.G.E. en su artículo 17.2 afirma que los programas y orientaciones pedagógicas serán matizados de acuerdo con el sexo. Esa matización llega a convertirse en gran diferencia cuando hablamos de la enseñanza profesional

femenina en comparación con la de los varones según Monseñor Cantero Cuadrado (LA VANGUARDIA ESPAÑOLA, 23 de mayo de 1970).

En contrapartida, la Fundación FOESSA considera en esos mismos años que será muy difícil el que se puedan conseguir los objetivos de una formación integral sin educar a los dos sexos conjuntamente (FUNDACION FOESSA,1970).

Los criterios sostenidos en la defensa de la coeducación son los siguientes:

- es más barata: no exige duplicación de edificios, profesorado y material.
- entronca con el pensamiento democrático de equiparación entre el hombre y la mujer.
- comporta una convivencia más armónica entre los sexos.
- hay una necesidad de la incorporación de la mujer al trabajo.

El Vaticano II romperá una lanza a favor de la coeducación al abogar por la no discriminación de la mujer en el ámbito cultural y profesional (recordemos que el Vaticano II se celebra en 1965), cuando parte de la idea de que toda discriminación social o cultural por razón de sexo, raza, color, condición social, lengua o religión es contraria al plan de Dios.

También la Comisión Episcopal reconocerá la desigualdad y tomará conciencia sobre el problema existente: *“hay que reconocer la falta de una auténtica igualdad de oportunidades para la mujer, en relación al hombre, en orden a la educación y a la formación profesional”* (COMISION EPISCOPAL DE ENSEÑANZA Y EDUCACION RELIGIOSA,2/2/69:76)

EDUCACION SEXUAL

La educación sexual es otro tema olvidado e incluso se llega a considerar que es más conveniente no hacer alusión a la educación sexual ya que ello podría comportar el *“traumatizar estos problemas”* (LA VANGUARDIA ESPAÑOLA, 15 de abril de 1970).

Será el Vaticano II, dentro de la Declaración sobre la educación cristiana de la juventud, quién tiene en cuenta que se ha de iniciar a los niños, conforme avanza su edad, en una positiva y prudente educación sexual (DOCUMENTOS DEL VATICANO II, 1967), si bien en la mayoría de las veces se da una instrucción o información sobre el tema, de manera escueta e hipócrita.

NUEVOS METODOS DE ENSEÑANZA

Uno de los factores que afectan a la calidad de enseñanza es el de la renovación metodológica.

Según De Marcos, la Ley postula una renovación metodológica gradual, basada en la participación de los alumnos -métodos activos- y regulada por criterios de educación personalizada que atienden tanto los aspectos individuales como los sociales. (DE MARCOS,1973).

Se entiende por métodos activos no aquellos en que la actividad manual tiene un gran papel, sino aquellos en que la personalidad total está constantemente en juego (M.E.C. 1969): *“En las etapas de la vida en que se forma la personalidad del niño y del joven, es necesario ante todo ayudarle a lograr el núcleo de convicciones, conocimientos y valores -ciertamente con métodos activos que de manera adaptada a su nivel cultiven su espíritu reflexivo- que le permitan la formación de unos criterios personales”* (CONFERENCIA EPISCOPAL ESPAÑOLA,1976:8)

A tal efecto también se crean Centros Experimentales con el fin de probar nuevos planes educativos y didácticos y preparar al profesorado (L.G.E. art.

54.4). Hay tres tipos de centros: los centros pilotos, colocados bajo la dependencia inmediata de los Institutos de Ciencias de la Educación y que serán centros estatales, las instituciones (de carácter público o privado) orientadas hacia la experimentación educativa, aunque no con carácter permanente, y algunos centros ordinarios donde se prevé la posibilidad de realizar ensayos limitados de experimentación. (M.E.C.,1972)

Es sintomática de la importancia dada a los métodos el que la valoración del rendimiento de los Centros Ordinarios (no experimentales) se haga precisamente en función de, entre otros, la disponibilidad y utilización de medios y métodos modernos de enseñanza (L.G.E. art. 11.5)

Así, por tanto, es responsabilidad de los Centros, con las orientaciones y ayudas que precisen, el ensayo y experimentación de nuevos métodos y técnicas.

La enseñanza personalizada se caracteriza por:

- 1) Una dedicación personal del profesor a cada alumno para la efectiva adquisición de hábitos formativos y de técnicas de estudio.
- 2) La atención permanente a las peculiaridades individuales del estudiante.
- 3) Las agrupaciones flexibles de los alumnos.
- 4) El material didáctico debe ser proyectado, realizado, aplicado convenientemente, según los niveles, los grupos, el trabajo autónomo, las actividades colectivas.
- 5) El profesorado ha de ser suficiente y convenientemente titulados y especializados. (SUAREZ,1973)

La enseñanza personalizada permite una mayor observación del alumno y por tanto un mayor conocimiento de éste que fundamenta los discursos de psicólogos, pedagogos y educadores. Detrás de las sentencias que pueden emitir estas disciplinas hay toda una apreciación de normalización y de

evitación de probables desviaciones.

La necesidad de transformación de la enseñanza tradicional cuenta con la posibilidad de incorporación de nuevos métodos de enseñanza: es posible recurrir a los medios de información (radio, televisión, cine), a nuevos métodos pedagógicos y, sobre todo, es posible *"aplicar la tecnología a la educación"* (FUNDACION FOESSA,1970:886) Así, por ejemplo, la aplicación de la psicología y la sociología: *De día en día se aplican al estudio de los problemas pedagógicos y a la evolución de nuestro mundo escolar los hallazgos más recientes de la psicología, de la sociología positiva, de la higiene escolar, de la didáctica, y se comienzan a realizar investigaciones de prospectiva escolar que permiten hacer planes racionales a largo plazo"* (COMISION EPISCOPAL DE ENSEÑANZA Y EDUCACION RELIGIOSA,1969:23)

El Proyecto de Ley General de Educación encarga a los Institutos de Ciencia de la Educación (ICEs) la función de introducir, perfeccionar y desarrollar las nuevas técnicas y medios educativos, aunque su eficacia dependerá, en último caso, de la manera en que se empleen. (FUNDACION FOESSA,1970)

EVALUACION Y ORIENTACION

El tipo de evaluación promulgada por la L.G.E. consiste en la valoración del proceso educativo (art.19.2) o la evaluación continua que sigue una serie de pasos:

- a) una evaluación o exploración inicial, donde se recoge información acerca de las características psicológicas, médicas, familiares, académicas del alumno.
- b) una evaluación del proceso de trabajo del alumno.
- c) una evaluación final, que se obtiene de las informaciones recogidas de los

otros dos procesos de evaluación más, *"si es conveniente, de una o más pruebas referentes a una parte o a la totalidad del programa"* (GOMEZ DACAL,1973:149)

La evaluación requiere todo un apartado porque son muchos los escritos que se elaboran al respecto de la evaluación continua, distanciándola del antiguo sistema de exámenes. Es tal la inflación que en los primeros momentos se produjo de disposiciones que regularon la evaluación continua que *"se ha podido hablar de la Reforma como la "Reforma de la evaluación"* (RAMOS,1973:172). Según la información facilitada por Salvador Carrasco¹², la persona que introduce los conceptos de evaluación continua y evaluación de actitudes (en A,B,C,D,E) es María Angeles Galino, persona perteneciente a la Institución Teresiana, paralela al Opus.

Se contempla la evaluación (Orden 16/11/1970 sobre evaluación continua) como una actividad sistemática integrada en el proceso educativo, cuya finalidad es el mejoramiento del mismo, mediante un conocimiento, lo más exacto posible, del alumno en todos los aspectos de la personalidad, y una información ajustada sobre el proceso educativo y sobre los factores personales y ambientales que en éste inciden (ARRIBAS,1973) Siguiendo la misma Orden, los documentos considerados oficiales para la evaluación son el registro personal del alumno y el acta de evaluación final. El registro personal del alumno comprenderá:

- a) los datos sobre su estado físico, datos psicológicos, situación ambiental y antecedentes académicos que han sido obtenidos en la exploración inicial.
- b) Los resultados obtenidos en las sesiones de evaluación a lo largo del curso.
- c) El resultado de la evaluación final junto con el consejo orientador.

El acta de evaluación final comprenderá la relación nominal de los alumnos que componen el grupo con sus correspondientes calificaciones e indicación en su caso de las materias pendientes de recuperación (ARRIBAS,1973)

Además de estas sanciones periódicas, en el expediente escolar (el llamado ERPA o Extracto del Registro Personal del Alumno) se consignan, junto a los datos de identificación, y a los datos de carácter físico-medico, apreciaciones acerca del nivel de inteligencia del alumnado, acerca de su capacidad de atención, de memoria, de imaginación, así como acerca de diversas aptitudes.

La escuela, con todas estas observaciones evaluativas y la acumulación de datos, compilación que registra sistemática y minuciosamente las diferencias entre el alumnado, ve reforzada su función como mecanismo de selección-distribución-legitimación (LERENA,1976).

Con este continuo examen la escuela queda legitimada al igual que la psicología y la pedagogía: *“la escuela pasa a ser una especie de aparato de examen ininterrumpido (...) la escuela pasa a ser el lugar de elaboración de la pedagogía (...) La época de la escuela examinadora ha marcado el comienzo de una pedagogía que funciona como ciencia”* (FOUCAULT,1976:192)

En la primera etapa de EGB el profesor de cada curso será el encargado de cumplimentar el ERPA. Para ello recabará la colaboración de los padres o representantes legales de ellos. En cuanto al médico del Centro, en aquellos momentos parece conveniente que haya uno que pase revisión en cada escuela, en lugar de que cada familia haga la revisión por su cuenta.

El médico, a la vez que confecciona la correspondiente ficha médica, consignará en cada ERPA los datos más significativos.

En la Resolución de la Dirección General de Enseñanza Primaria de 25/11/1970, se establece que en cada uno de los cursos de esta primera etapa de la EGB, el respectivo profesor consignará cinco veces como mínimo en el ERPA y con la proporcional espaciación entre ellas, los resultados de las tareas de evaluación (ARRIBAS, 1973)

¹² Entrevista realizada en marzo de 2001.

Como hemos visto, a lo largo de la enseñanza básica no hay exámenes pero sin embargo el proceso de evaluación continua de los alumnos convierte las relaciones pedagógicas en una permanente situación de examen. De ahí que surjan afirmaciones como las siguientes: *"parece exagerada la importancia que se le da o que tienen, en las tres grandes etapas de estudios, los exámenes o promociones de curso"* (PULPILLO,1973)

El profesorado, durante la etapa de evaluación progresiva, habrá de vigilar la asimilación de conocimientos por el alumno y éste deberá, en su caso, seguir las enseñanzas de recuperación que se establecen. La evaluación perdería su sentido sin la recuperación.

La recuperación son enseñanzas, trabajo o actividades que deben desarrollarse dentro de la propia aula. Es preciso institucionalizar a lo largo del curso un proceso de recuperación continua. Los niños que necesitan recuperación son los que urgen una mayor atención por parte de todos - profesores y familia-. (ORIVE,1973)

La evaluación apuntará a servir de guía u orientación tanto a los profesores como a los alumnos, para que se dé como resultado la promoción o progreso continuo, no estableciendo etapas artificiosas. Tal concepción pedagógica incide en la organización escolar, rompiendo con la homogeneización de las clases: en un mismo curso habrán niveles de conocimiento distintos y de ahí la importancia de la enseñanza individualizada: *"curso de escolaridad (...) y el de nivel de desarrollo o grado de conocimientos (...) no tiene necesariamente que coincidir, porque cada individuo -y éste es el principal fundamento de la individualización o personalización educativa-, tiene su ritmo o "tempo" de aprendizaje que difícilmente se puede forzar"* (PULPILLO,1973)

La autoevaluación es una de las innovaciones que la Reforma ha considerado con mayor prudencia. En realidad, la implantación de las cinco evaluaciones obligatorias a lo largo del curso escolar impone una innovación importante y la autoevaluación, de llevarse a cabo, se plantea como una fase posterior del proceso. En líneas generales no se acepta que el alumno esté en condiciones

de realizarla; una correcta valoración de resultados es un trabajo de expertos. En definitiva se considera que el esfuerzo de autocorrección es válido como técnica para conocerse el alumno pero la autoevaluación resulta utópica. (MUNICIO,1973)

Ante la amalgama de evaluaciones continuas, recuperaciones continuas y autoevaluaciones, no es de extrañar que se considere que con la Ley General de Educación se asiste a un reforzamiento del examen, de la "escuela-criba" (LERENA,1976), a una selección de los buenos y de los malos alumnos que comienza en la enseñanza básica y tiene en ella una importancia decisiva, ya que es en este periodo escolar en donde formalmente se juega lo esencial de la posterior trayectoria escolar y social del alumnado. De manera coherente con esta evaluación-recuperación continua desaparece la posible repetición de cursos –tan sólo será permitido en el bachillerato-, si bien hay reticencias por parte de algunos procuradores de las Cortes. De este parecer es el señor Lostau cuando argumenta que *“el permitir el paso a otro curso del alumno no preparado perjudica a ese mismo alumno”* (LA VANGUARDIA ESPAÑOLA, 22 de abril de 1970).

En la revista Educadores, revista de la Federación Española de Religiosos de la Enseñanza (FERE) podemos encontrar un permanente interés por las distintas pruebas psicológicas, test, observaciones varias que se le pueden hacer al alumno/a, de las que se extraen informes sobre el carácter (DE DIOS GALOCHA,1972), índices muy interesantes de validez escolar, como el Ballard de medición de la inteligencia y la reducción de éste realizada por Fernandez Huerta (PALOMINO, 1972)

Toda esta serie de técnicas vendrán a reforzar, conjuntamente con la evaluación, la clasificación de los individuos. La posibilidad de individualización que comportan las técnicas psicológicas es lo que hace que la psicología vaya consiguiendo afianzarse como ciencia.

En estos años se asiste a una utilización masiva de tests, así como a un mal empleo de éstos, a parte de que personas poco especializadas se han lanzado a utilizarlos. Todo ello hace que se empiece a hablar de testomanía y testocracia (GARCIA YAGÜE,1973)

El test de inteligencia, aunque teniéndolo en cuenta como un concepto abstracto, se utiliza en su aspecto cuantitativo haciendo referencia a la persona inteligente, normal, débil, deficiente,...

Se sigue un proceso evolutivo de la inteligencia que marca la pauta hasta nuestros días, y su forma de evaluarla es mediante el test.

Quedan destacados como algunos de los tests más utilizados en la península:

-Test Otis, adaptado por el Dr. Gracia Yagüe en 1956 bajo el nombre de Otis Intermedio (forma A), "instrumento útil para determinar la inteligencia de los escolares a quienes se destina y de valor en orientación escolar para los niveles de exigencia y predicción de éxito" (CRESPO VASCO,1973).

-Test Ballard-Fernández Huerta, editado en 1951, donde se reduce el test original de Ballard, pudiéndose pasar a partir de esos momentos, en una sola sesión. Del test Ballard se dice que puede contribuir al pronóstico del éxito en los estudios posteriores y, por tanto, puede ayudar a la orientación escolar. Por otro lado, contribuye a la predicción de la nota. (LOPEZ-MENCHERO,1973)
En cierta manera, pues, determina la evaluación.

-Test de Dibujo de Goodenough o test de inteligencia infantil por medio del dibujo de la figura humana.

-Batería de aptitudes generales inferior de García Yagüe, elaborado en 1965 y revisado en dos ocasiones (en 1967 y 1970).

-Batería de aptitudes generales (1961) de J. García Yagüe que, al igual que el anterior tiene como objetivo diagnosticar la inteligencia general a través de seis series graduadas en dificultad. Ambos test son distribuidos por el Instituto "San José de Calasanz" del CSIC. (GARCIA YAGÜE, 1973)

-Test T.C.I. (Test Colectivo de Inteligencia) de V. GARCÍA HOZ, nace en la década de los años cincuenta pero es revisado a lo largo de los años 1964 y 1970. Su objetivo es hacer un diagnóstico de la Inteligencia General mediante cuatro series.

-Test A.M.P.E. (Aptitudes Mentales Primarias Elemental). Su autor, Francisco Secadas Marcos, lo editó en 1958. Tiene por objetivo el *"explorar de manera sencilla las condiciones básicas de aptitud para los estudios, principalmente de Bachillerato y del aprendizaje profesional"* (MUÑOZ SOTES,1973)

-Test de Aptitudes para el estudio S.A.E. (factores primordiales de la inteligencia: simbólico, automático y estructural) de F. Secadas Marcos y editado en 1961. Pretende medir las aptitudes para el estudio principalmente con un valor predictivo.

-DECATEST o batería de tests de oficios. Su autor es Secadas Marcos y fue editado en 1960.

-M.S.1957: Test de Memoria mediata con sentido. Sus autores son García Yagüe y García Manzano.

Todo este conjunto de técnicas a disposición de la pedagogía y la psicología también servían para hacer crecer un amplio discurso en torno al fracaso escolar.

El fracaso escolar es visto como una consecuencia de los rasgos de la personalidad del individuo: *"el que fracasa escolarmente -y creemos que la idea es igualmente válida para el profesional y el adulto- lo hace porque ha fracasado mucho antes como persona. El fracaso escolar no es, pues, raíz sino consecuencia de algo muy hondo"* (RIOS GONZALEZ,1973:595), y de los aspectos más destacados del ambiente familiar.

Por tanto se llega a la conclusión de que la terapia del fracaso hay que buscarla una vez que se haya analizado profundamente la personalidad del niño o del adolescente. Y al mismo tiempo se investiga el funcionamiento

familiar, núcleo humano al que van dirigidas muchas de las críticas. De tal manera que tras una recopilación de datos observados, se llega a la deducción de que *"resalta la aparición del mal rendimiento escolar, mala conducta familiar y social, mala adaptación al medio, siempre que existe una o dos actitudes educativas erróneas por parte de los padres"*.(RIOS GONZALEZ,1973:591)

Así pues, también en el fracaso escolar tendrán un amplio campo en el que ejercitarse y crecer disciplinas como la psicología y la pedagogía.

Paralelamente a la evaluación del rendimiento del alumno, la L.G.E. también instituye una evaluación de la acción de los Centros docentes para ello se crea un Servicio de Inspección Técnica de Educación para que el Gobierno pueda llevar a término la supervisión de todas las instituciones de enseñanza estatal y no estatal.

La orientación no es una intervención momentánea sino que, al igual que la evaluación debe ser considerada como un proceso intrínseco de la tarea educativa y continuado a lo largo de toda la vida escolar, que atiende a los problemas personales, de aprendizaje y de ayuda en las etapas terminales para la elección de estudios o actividades laborales. (M.E.C. 1969).

Pero de alguna forma parece tener connotaciones controladoras y dirigistas de la voluntad del individuo cuando asevera: *"la orientación educativa esencialmente consiste en proveer al individuo con información suficiente sobre sus propias posibilidades en el sistema de estudios, hacerle consciente de sus aspiraciones y motivaciones e informarle de las salidas profesionales disponibles para los grados académicos que él pueda alcanzar. (...) Todos los instrumentos y técnicas de Evaluación se pueden considerar como pertenecientes a la Orientación Escolar"* (RAMOS,1973:172-174)

De ahí que Lerena considere que dentro del actual sistema de enseñanza, los llamados servicios de orientación escolar constituyen en parte uno de los medios para que muchos o pocos de los estudiantes socialmente más modestos moderen sus "excesivas" aspiraciones (LERENA,1976)

Son funciones del educador: integrar la orientación en el proceso educativo, colaborar en el diagnóstico de los especialistas -psicólogos y pedagogos-, y colaborar en la información escolar y profesional.

La orientación se considera como una actividad compleja que no debe ser realizada por una sola persona y menos sin preparación científica específica. La orientación educativa es una actividad que debe ser coordinada, de equipo, integrado por directivos, profesores y técnicos.

La dedicación del Orientador debe limitarse a un solo Centro docente y con jornada completa de trabajo. Por otro lado, el Orientador recibe a los padres y orienta también a las familias. (SANCHEZ,1973)

Para la resolución de los problemas tanto cuantitativos como cualitativos de la Orientación Escolar y de la Evaluación Continua, va a ser fundamental acudir a la tecnología educativa. (RAMOS,1973)

Ya hemos podido comprobar en el apartado de la evaluación como son múltiples y variadas las herramientas o técnicas de que dispone la institución escolar para poder diferenciar y catalogar sistemáticamente a los individuos. Dichas técnicas dependen de disciplinas en pleno apogeo como son la psicología, la pedagogía o la sociología: *"Constatemos que particularmente algunas de las más boyantes ramas de la psicología están haciendo una contribución capital, de efectos inmediatos por de pronto en la pedagogía, para que la desigualdad entre los individuos aparezca como racional y científica"* (LERENA,1980:294). Como ya comentaba en mi trabajo de investigación o memoria de doctorado¹³ *Renovació Pedagògica i Societat a*

¹³ Trabajo dirigido por Miquel Domènech Argemí y presentado ante el tribunal integrado por Juan Muñoz Justicia, Lupicinio Iñiguez Rueda y el mismo Miquel Domènech en septiembre de 1994 en la UAB.

Catalunya, 1965-1985, la pedagogía convierte la escuela en un laboratorio en el cual la psicología puede ser generada en tanto que aplicada y aplicada en tanto que generada, aumentando el contenido de conocimientos de la pedagogía y de la psicología, al mismo tiempo que se arraigan más como discursos verdaderos dentro del aparato escolar.

El sistema de enseñanza tecnicista es precisamente el bastión teórico y práctico en donde descansa este tipo de desigualdad establecida entre los individuos.

DESARROLLO DE LA INVESTIGACION EDUCATIVA

La Ley General de Educación, inspirada en las recomendaciones de la UNESCO –que concibe la inserción de la investigación educativa en el sistema como uno de los supuestos básicos de la dinámica actual de la educación- incorporaba e institucionalizaba, con gran visión prospectiva, la investigación en materia educativa como un mecanismo interno de innovación permanente (GONZALEZ GARCIA,1979) Bajo esta perspectiva nació la Red ICES-CENIDE, considerada como una de las ideas más modernas y dinámicas formuladas por la Ley de Educación.

Según M^a Angeles Galino, Vicepresidenta del Instituto "San José de Calasanz" de Pedagogía, del C.S.I.C. y Presidenta del Patronato del C.E.N.I.D.E, la calidad educacional de la nueva Ley General de Educación se puede apreciar por la reelaboración de los nuevos planes y programas de todos los niveles educativos y por el impulso dado a la investigación educativa. Este último aspecto queda reflejado, según la misma persona, en la creación ICES-CENIDE y en la adecuada política de becas que ha permitido formar y perfeccionar a más de un centenar de estudiosos en temas educativos.(GALINO,1973)

En 1969 nacían a la vida pública conjuntamente el CENIDE y los ICEs por el Decreto 1678/1969 de 24 de junio.

La Ley General de Educación, en su artículo 73.3, asigna a los ICEs (Institutos de Ciencias de la Educación) la tarea de realizar y promover investigaciones educativas, analiza la realidad educativa regional e investiga su problemática, y en el punto 4 de dicho artículo se define el CENIDE (Centro Nacional de Investigación para el Desarrollo de la Educación) como el encargado de coordinar las investigaciones de los ICEs, además de atender al perfeccionamiento del profesorado de los ICEs y de servir de enlace y vehículo con la Administración.

Los ICES son organismos universitarios tanto en sus presupuestos como en el nombramiento de su personal. El CENIDE o INCIE¹⁴ depende directamente de la Subsecretaría del Ministerio de Educación y Ciencia. La puesta en marcha a nivel nacional de la coordinación y promoción de investigaciones educativas, se instrumentó a partir del año 1970, a través de los Planes Nacionales de Investigación. Los Planes Nacionales constan fundamentalmente de dos fases: elaboración y ejecución. En la elaboración se tienen en cuenta las propuestas y sugerencias de los distintos ICEs de todas las Universidades españolas; el criterio de las distintas Direcciones Generales del MEC, acerca de los temas que consideraban de urgente investigación; en los primeros años se tenían en cuenta las pautas establecidas por los Planes de Desarrollo y a partir de la Reforma se recogen las recomendaciones de la Comisión Evaluadora; finalmente, se tienen en cuenta las tendencias de investigación educativa, consideradas de interés preferente por los Organismos Internacionales.

Los estudios iniciados para programar el desarrollo de la investigación educativa constituyen un esfuerzo novedoso que pretende insertar una tecnología moderna en la administración de los aspectos más cualitativos del

¹⁴ El cambio de denominación se efectúa en 1974. La conversión del antiguo CENIDE, órgano de la Administración Central, en el INCIE, Organismo Autónomo, dependiente del Ministerio de Educación y Ciencia, ha agilizado en alguna medida las actividades de coordinación y las burocráticas convirtiéndolo en un instrumento más operativo (GONZALEZ GARCIA, 1979).

sistema. (PAREDES, 1973)

Antes de imponer la reforma en cada uno de los niveles educativos, se experimenta previamente en algunos centros docentes. Se asigna a los ICES la responsabilidad directa de la experimentación educativa (Decreto 2481/1970, de 22 de agosto y Orden de 30 de septiembre de 1970), ya se realice en Centros Piloto, que son parte orgánica de los ICES, ya en Centros Experimentales, e incluso en Centros ordinarios.

El objetivo de esta experimentación se encuentra en cubrir el vacío existente entre la alta y escasamente operativa investigación y el cuadro de necesidades reales del campo educativo. Paralelamente, al poner en manos de los ICES la concreción práctica de la Ley General de Educación el Estado se asegura el beneplácito de la mayoría de intelectuales ante la Ley.

Tal vez por ese motivo y como comenta Marta Mata (entrevista) se encargaron la preparación de cursos a través del ICE a personas asimiladas a los movimientos de renovación pedagógica como Pere Darder, Teresa Codina, o Pilar Benejam. Pere Darder¹⁵ también explica que el M.E.C. le encargó la elaboración de alguno de los libros de texto de la L.G.E. Otras personas que colaboran en la confección de libros de texto a partir de la Ley Villar Palasí son: Pilar Benejam, Maria Villanueva, Josep M^a Masjuan, M^a Teresa Codina, Ramón Alquezar... Muchos de ellos profesores de la Escuela de Magisterio de Sant Cugat.

Según palabras del señor Díez Hochleitner: *“lo único que ha hecho el Gobierno al crear estos institutos es poner en manos de la universidad la puesta en marcha de la reforma”* (LA VANGUARDIA ESPAÑOLA, 24 de abril de 1970).

Si se piensa que son varios los centenares de Centros que ensayaron previamente la Educación General Básica, se comprenderá que desbordan todas las posibilidades de actuación de los ICES (MARIN IBAÑEZ, 1973)

¹⁵ Entrevista realizada a finales del 2000 en la institución “Rosa

Una manera de solucionarlo sería el de reducir el número de centros experimentales que podría comportar un control más exhaustivo de los centros. A este respecto RICO VERCHER considera que lo más adecuado sería la conversión de los centros de experimentación en Centro Permanente de Formación del Profesorado en el organigrama del respectivo ICE. (RICO VERCHER,1973)

Para llevar a cabo el deseo de renovación educativa resulta fundamental el desarrollo de la documentación pedagógica; en la década de los 70 los Centros de Documentación Pedagógica se hallan relacionados en torno a CENIDE, ICEs¹⁶ , Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Ministerio de Educación y Ciencia, Secciones de Ciencias de la Educación de Universidades, Institutos de Ciencias de la Educación de asociaciones particulares, Delegación Nacional de Universidades Laborales. Ernesto González García (1979) destaca que del período 1970-1978 en el campo de la investigación educativa pueden deducirse algunas observaciones sobre su desarrollo:

- De forma positiva, han quedado lejos los estudios personales y aislados y en su lugar se ha creado un clima propicio para las investigaciones basadas en la cooperación, la coordinación, la interdisciplinariedad y el trabajo en equipo, que han incorporado el lenguaje de la metodología científica.
- En el aspecto negativo destaca la desconexión entre la investigación y la puesta en marcha de la reforma. Muchas veces se establecieron por decreto nuevos planes y programas sin tener en cuenta o sin llegar a esperar las conclusiones de los Centros Piloto y Experimentales.

Sensat”

¹⁶ “Todos y en cada uno de los ICEs tienen acceso a la documentación que en materia educativa se produce en Organismos Internacionales, especialmente europeos” (E. GONZALEZ GARCIA,1979:20)

Por otra parte, muchos proyectos, a causa de la discriminación o retroceso de las cantidades inicialmente presupuestadas, aparecen inconclusos, desiguales y mutilados en algunos de sus iniciales objetivos prioritarios.

Otra de las disfuncionalidades de la investigación se encuentra en las situaciones políticas que han supuesto el establecimiento de iniciativas distintas y hasta contrapuestas sin el tiempo necesario para que cristalizaran ninguna de ellas.

Hay también una falta de canales efectivos de comunicación entre los ICEs y la propia Universidad, así como una desconexión con otros centros públicos y privados de investigación.

Por último, nos encontramos frecuentemente con investigaciones teóricas desconectadas de la inmediata realidad escolar; puede por esto mismo hay una falta de conciencia social de la necesidad investigadora, una falta de confianza en ella.

Paralelamente se asiste a un notable progreso de las Ciencias de la Educación y de los Congresos Nacionales de Pedagogía.

Nos encontramos también con voces críticas ante este desarrollo de la investigación que consideran que, en definitiva, los estudios que se hacen están para consolidar toda una serie de ideas teóricas ya preestablecidas. Así, según Lerena las investigaciones que se hacen en nombre de la ciencia y el empirismo y el resultado que estas dan, en realidad no son resultados sino principios teóricos: *"como queríamos demostrar"* (LERENA,1976:300) o como comenta López Campillo: *"la gente cree que se mide y después se hacen teorías (...) pero generalmente, la teoría, la intuición, es previa"* (1979:261).

Otro cuestionamiento que se hace a los ICEs en el momento de su debate en las Cortes —por parte del señor Fernando Suárez- es el hecho de que para el nombramiento de sus directores no se pida ninguna condición ni siquiera que

sea titulado universitario (LA VANGUARDIA ESPAÑOLA, 21 de mayo de 1970).

De todas formas el impulso que en teoría se le tiene que dar a la investigación que da en la práctica muy menguado, como así lo demuestra que en la Conferencia Europea de Ciencia y Tecnología organizada a finales de 1978 en Belgrado por la UNESCO, España se encontrara en el penúltimo lugar de los países de la OCDE, al igual que Portugal, de las inversiones totales en investigación (GONZALEZ GARCIA, 1979)

EL PROFESORADO DE LA L.G.E.

A parte de las titulaciones mínimas según el nivel educativo, el profesorado según la LGE ha de poseer una formación pedagógica adecuada de la cual se hace cargo los Institutos de Ciencias de la Educación. Según el artículo 102.2, en el caso de los profesores de Educación Preescolar y Educación General Básica la adquirirán en las Escuelas Universitarias correspondientes y los profesores de Bachillerato, de las Escuelas Universitarias y de Formación Profesional, la obtendrán después de la titulación científica respectiva y se les impartirá directamente en los ICEs mediante cursos intensivos. Por tanto, la Universidad a través de los ICEs y de los Centros Experimentales adjuntos asumirá una función de orientación y de especial responsabilidad en la formación y el perfeccionamiento del personal docente y directivo de los Centros de enseñanza.

Se pide al educador que asegure de manera permanente su propio perfeccionamiento científico y pedagógico (art.104 d) y, dentro del sistema para estimular dicho perfeccionamiento se contempla la institución de la Orden al Mérito Docente que se concede al educador que por la dedicación, continuidad y fecundidad de su trabajo se merezca dicha condecoración así como la pensión específica.

Al profesorado de EGB, según el artículo 109 de la Ley, le compete: dirigir la

formación integral y armónica de la personalidad del niño y del adolescente, de acuerdo con el espíritu y normas de la Ley; adaptar a las condiciones peculiares de su clase el desarrollo de los programas escolares y utilizar los métodos, los textos y el material de enseñanza que considere más útiles y aceptables para sus alumnos; organizar actividades extraescolares para los alumnos y de promoción cultural para los adultos; cooperar con la dirección y con los profesores de la escuela; mantener una estrecha relación con las familias de sus alumnos, informándoles de su proceso educativo; y participar en los cursos y actividades de perfeccionamiento que organicen para ellos los servicios competentes.

Como explica el señor García Garrido, no se trata de conservar un cuerpo docente –al que se garantizan los derechos adquiridos- sino de la creación de otro adaptado a las exigencias del nivel de la educación general básica (LA VANGUARDIA ESPAÑOLA, 13 de mayo de 1970).

En este mismo sentido, el director del centro pasa a tener una función educativa además de la directiva. También se propone que deje de tener un cargo de carácter permanente (LA VANGUARDIA ESPAÑOLA, 13 de mayo de 1970) pero la Ley recoge el que pueda ejercer permanentemente las funciones directivas (art.110.3). Asimismo en la Comisión que debate la Ley se presenta una enmienda en la que se pide que el director sea propuesto por el claustro del centro y el Consejo asesor y luego nombrado por el MEC; pero en la práctica, las dos funciones recaen en el Ministerio.

La poca fuerza electiva que tiene el profesorado se puede apreciar también en la Universidad cuando al hablar de la posible autonomía –en la Comisión de las Cortes que debate el proyecto de la Ley- don Fernando Suárez comenta que no se pueden hacer declaraciones de lo que no se concede y que “*el claustro no tiene otra finalidad que la decorativa o coreográfica*” (LA VANGUARDIA ESPAÑOLA, 1ª quincena de mayo de 1970). En el mismo sentido el señor Ballarín aboga por la democracia en contra de la “*dedocracia*” (ya que se resuelve que los rectores sean nombrados por decreto) y defiende que el rector sea elegido por sus compañeros, ya que lo contrario sería un

desprecio a los catedráticos de la Universidad (LA VANGUARDIA ESPAÑOLA, 20 de mayo de 1970).

EL PAPEL JUGADO POR LOS PADRES¹⁷

Todo parece indicar que las Asociaciones de Padres nacieron en España en el primer cuarto de siglo XX y muy enlazadas con la Iglesia: “*Las Asociaciones de padres como organizaciones alrededor del centro escolar no son una novedad reciente. De hecho, la Confederación Católica de asociaciones de Padres de Familia, fundada en 1929, jugó ya un destacado papel en la defensa de la escuela católica durante la II República*” (ALBERT SERRA MARTIN, 1978:4).

El tipo de asociaciones católicas de poder estaba muy manipulado y presionado ideológica e institucionalmente por la jerarquía eclesiástica y defienden básicamente el monopolio educativo de la Iglesia y la familia en oposición al acceso del Estado en este ámbito. Precisamente la FERE se apoyará en los padres y en la libertad de elección de centro educativo por parte de éstos, para defender y perpetuar sus centros escolares religioso.

La L.G.E aporta una pequeña entrada a las Asociaciones de Padres de Alumnos (artículo 5.5.), pero según Serra Martín será a partir de los años sesenta y, concretamente con la oposición a la Ley del 1970, la que comportará la aparición del movimiento de padres de alumnos en los centros no confesionales.

El movimiento de padres es muy heterogéneo y la falta de práctica participativa, de información y formación dificultan el buen funcionamiento de las asociaciones. La participación de las asociaciones de padres se ciñen

¹⁷ al finalizar las distintas entrevistas acostumbraba a consultar a la persona entrevistada si encontraba que faltaba algo. El profesor Adalberto Ferrández, recientemente desaparecido, contestó que el papel jugado por la familia había sido muy importante, así que no podía acabar este capítulo sin hacer una referencia, aunque breve al tema.

fundamentalmente al tratamiento de las posibles problemáticas escolares y a la planificación de actividades extraescolares. Siendo que en el primer aspecto la intervención de los padres se realiza a un nivel meramente de opinión.

Durante los años setenta la legislación en cuanto a las posibilidades y formas de participación de las asociaciones de padres es casi inexistente y ello comporta que tan sólo tengan algún derecho a participar en las comisiones económicas y de subvenciones. En la LOECE se volverá a ver esta falta de valoración de la posible intervención de los padres.

Paralelamente, se dan algunas experiencias en Cataluña, concretamente en Barcelona, que acercan a padres y maestros. Este es el caso, por ejemplo, de las escuelas *Talitha* y *Costa i Llobera* que, según se desprende de la entrevista realizada a Ramón Canals (marzo 2001), aprovechan la obligatoriedad de la enseñanza de la catequesis para crear Comunidades Cristianas en las que el contacto entre padres y maestros se hace efectivo y de forma periódica. Dichas Comunidades Cristianas tenían como uno de sus objetivos enseñar a los padres a constituirse en catequetas para que pudieran difundir la catequesis –que en aquel momento era totalmente obligatoria- a sus hijos fuera de la escuela: *“s’era partidari de que era la comunitat cristiana qui ho havia d’educar i, per tant, no era l’escola”* (RAMON CANALS,2001). Es así que, de forma indirecta, se hace copartícipes a los padres de la pedagogía que se estaba realizando en la escuela. Es también interesante la publicación del “Sector Pastoral de Sant Gervasi. Servei de catequesi” que habla precisamente de *“Com educar els fills en la fe cristiana”*, y basándose en el Vaticano II defiende el que sean los padres los que eduquen a los hijos en dicho aspecto de su vida.

La especial relación que se establece entre padres y maestros se puede apreciar en general en las escuelas que componen Coordinación Escolar y que constituirán el germen de “Rosa Sensat” y del segundo Movimiento de

Renovación Pedagógica. El papel jugado por el movimiento escolta en esta vinculación padres-maestros será fundamental.

En este capítulo de la Ley General de Educación hemos visto multitud de elementos que perduran en nuestro sistema educativo:

La gratuidad y la obligatoriedad que se muestra como el “*meollo revolucionario*” de la Ley comporta una subvención cuantiosa y permanente a la escuela religiosa y privada en general.

Bajo el principio de *Igualdad de oportunidades* educativa, que en la práctica tampoco se lleva a término porque en la escuela privada siempre persiste una cuota y la pública no se financia suficientemente, se esconderá la desigualdad socio-económica y de medio de la que parte cada individuo. Y se pone bajo la única responsabilidad del sujeto su éxito o fracaso escolar y social..

La escolarización persigue los mismos intereses que tienen las clases sociales que detentan el poder, de ahí por ejemplo que la escuela rural quede en una situación marginal porque no proporciona ningún beneficio para el capital.

La escuela se torna en algo más que un medio que proporciona mano de obra: es una institución que sujeta al individuo, que lo observa, que lo disciplina, que controla sus movimientos, su tiempo y su espacio¹⁸, y que lo pone en comparación a una normativa y un continuo examen que valorará las aptitudes y actitudes individuales; clasificará jerárquicamente al alumno y determinará u “*orientará*” su futuro.

Dentro del grupo socialmente dominante la Iglesia tendrá un especial poder dentro del ámbito educativo, sustentando no tan sólo instituciones escolares sino propagando su ideología a todo el alumnado, al profesorado que se ve

¹⁸ Es curioso, en este sentido, como el ICE de la UAB realiza una investigación, en 1975, sobre “*Organización, equipamiento y utilización de los espacios en relación a la reforma educativa.*”

obligado a impartir las clases de religión cristiana y a los padres que se les hace partícipes de ella. Esta tendencia de mantener la clase de religión en nuestras escuelas se mantiene todavía, últimamente con más fuerza, y es motivo de discusión dentro del colectivo de religiosos: *“El empeñamiento de determinados sectores –incluidos los episcopales- en mantener una cruzada por la presencia de la asignatura de religión –católica, claro- y su evaluación –con nota-, en la enseñanza pública nos entristece a algunos cristianos”* (MARC-ANTONI ADELL,2000:275/19).

5. DISCURSOS QUE SURGEN PARALELOS A LA L.G.E.

A partir de los años sesenta y setenta aparecen una serie de iniciativas educativas de distintas tendencias, algunas de las cuales tienen sus antecedentes a principios del siglo XX. De entre estas aportaciones he querido destacar las siguientes: la corriente desinstitucionalizadora de la educación, el Movimento di Cooperazione Educativa (M.C.E.) italiano, el ideario educativo anarquista, el Seminario de Pedagogía de Valencia y Colegio Oficial de doctores y licenciados de Madrid y el Movimiento de Reforma Rosa Sensat.

5.1. EL DISCURSO DESINSTITUCIONALIZADOR

También conocido como movimiento desescolarizador, causa gran impacto en los años setenta: *“ese movimiento de la “contraescuela” constituye, en el momento actual, una de las grandes corrientes pedagógicas (junto con la pedagogía libertaria, la educación liberadora, el enfoque no-directivo, la pedagogía institucional...)”* (J.M. QUINTANA,1980:429). Y lucha por la desintitucionalización de la escuela y por un acercamiento de la educación a las comunidades naturales en que se desenvuelven las personas.

Dentro del discurso desinstitucionalizador destacan personas como Ivan Illich, Everett Reimer y Paul Goodman, si bien este último es considerado por Tiana Ferrer como perteneciente a la “New Left” americana (BICICLETA, nº 12. 1979).

Las instituciones se consideran negativas para un buen desarrollo de la persona, de la voluntad personal, de la esperanza y de los valores. Las instituciones, según los máximos representantes de la desescolarización y coincidiendo con Michel Foucault, sirven para coger/sujetar la individualidad y distribuirla dentro del conjunto de la población con la finalidad de clasificarla y uniformarla.

Para Ivan Illich la escuela es *“el proceso que especifica edad y se relaciona con maestros, y exige asistencia a tiempo completo a un currículum obligatorio”* (ILLICH,1974:42) Illich explica lo que comporta esta definición de la siguiente manera: el fenómeno de la niñez al igual que el de sistema escolar son elementos modernos, que se han construido con la llegada de la revolución industrial; la escuela comporta el que haya un aprendizaje como resultado de una enseñanza llevada a término por el maestro, ahogando la posibilidad a un aprendizaje independiente; la escuela tiende a reclamar la totalidad del tiempo y de las energías de sus participantes, y mediante el programa oculto transmit el

mensaje de que el individuo solo puede prepararse para adulto en la sociedad a través de la escuela.

Como alternativa a este tipo de escolarización Illich propone la posibilidad de acceder a la realidad, al conocimiento de las nuevas técnicas, a la socialización del acceso a todas las técnicas, que se puede alcanzar si las personas que lo poseen lo comparten o, mejor aún, si conseguimos una sociedad que posibilite la utilización por parte de todo el mundo de los conocimientos científicos. Para Ivan Illich *“desescolarizar la estructura social y la cultura requiere el uso de la tecnología (sobre todo de los medios de comunicación) con el objeto de hacer posible una política de participación “ (ILLICH,1975:30)*

Goodman también reconoce la importancia de la tecnología, a la que llama *“la religión de los tiempos modernos” (PAUL GOODMAN,1976:11)* y considera que la introducción de esta tecnología en las escuelas aún torna más impersonal y alienante el sistema educacional. Por ese motivo propone una *“Nueva Reforma”, con una educación apartada del sistema de enseñanza vigente y la creación de “escuelas pequeña y radicalmente descentralizadas”.*

5.2. MOVIMENTO DI COOPERAZIONE EDUCATIVA

El interés por este movimiento educativo italiano viene dado principalmente por dos motivos: el MCE fue tenido en cuenta desde mediados de los años setenta por el Movimiento de Renovación Pedagógica *“Rosa Sensat”*, que será el encargado de gestar precisamente en esos momentos la Nova Escola Pública Catalana, y porque tanto Italia como España salen de un período fascista que marca profundamente sus relaciones culturales y, dentro de ellas, la escuela.

Evolución del Movimento di Cooperazione Educativa

Después del fascismo y de la Guerra Mundial, el 18 de junio de 1946 se asiste a la proclamación de la República italiana y el 22 de diciembre de 1947 se aprueba la Constitución *“que fue el fruto de la lucha antifascista y el pacto de unión de todos los partidos democráticos”* (F.ZAPPA,1976:4) Movimiento democrático que como expondrá el mismo autor, durante años luchó contra la *“invasión clerical”* de las escuelas privadas y la represión política de los gobiernos.

Dentro de este contexto surge en 1951 el Movimento di Cooperazione Educativa que cuenta originariamente como base con las técnicas Freinet (el texto libre, el uso de la tipografía en la escuela, la correspondencia, la autocorrección, la investigación de ambiente), pero adaptándolas a Italia y desvinculándose del movimiento Freinet de Francia. Según Fiorenzo Alfieri (1975) el Movimento italiano recoge el término *“pedagogía”* Freinet comportando dicho término no tan sólo las técnicas sino también el espíritu Freinet, es decir que el complejo recetario didáctico elaborado por Freinet en Francia según el Movimento italiano tenía que ponerse en discusión si se quería que fuera una cooperación, una co-creación de todos y no tan sólo una aplicación técnica (principio afirmado en los comienzos por el propio Freinet): *“el principio fundamental, en el fondo el único, sobre el cual se edificaba toda la pedagogía de Freinet y de la actividad del Movimento en Italia era el de la cooperación educativa. Tal principio, efectivamente, constituía la única garantía contra la esclerosis y el inmovilismo”* (ALFIERI,1975:125)

Siguiendo en esta misma línea, Bruno Ciari en la introducción de su libro *Nuevas Técnicas Didácticas* (1981) aclara que las técnicas no son neutras y que tener por objeto las técnicas y los procedimientos prácticos no implica que se deje aparte *“como cosa que no nos concierne y ante la cual somos neutrales, los fines y valores sobre los que se fundamenta la obra educativa”* (1981:19).

Características del Movimento di Cooperazione Educativa

El Movimento de Cooperazione Educativa si bien cuenta con grandes personalidades dentro de sus filas –como pueden ser Giuseppe Tamagnini, Raffaele Laporta, Francesco Tonucci, Benvenuto Chiesa o Fiorenzo Alfieri- se caracteriza como dice Bruno Ciari, maestro del MCE, por ser un movimiento de base, de comunidad cooperativa (CIARI,1981).

Algunos de los principios fundamentales que defiende el MCE son los siguientes:

- Reconocimiento de la diversidad de orígenes y defensa del derecho a la diversidad, que se enfrenta frontalmente con la escuela tradicional y con su hipótesis de que todos los niños son iguales. Dentro de la aceptación de la diversidad y el derecho a la educación de todos los niños, el MCE propone la abolición de las instituciones especiales para los niños con disminuciones.
- Como premisa básica se debe conocer al niño (CIARI,1981; TONUCCI,1978) y se debe relacionar las vivencias del niño con lo que se enseña en la escuela.
- Se presta una atención especial al primer nivel de escolaridad ya que se considera que antes de los seis años el niño desarrolla la mayor parte de la potencialidad intelectual y es una etapa de la vida que constituye los cimientos de los sucesivos conocimientos. En coherencia con este principio, Tonucci (1978) defiende la hipótesis de que el proceso de conocimiento se realiza por estructuración y no por crecimiento. Es decir, el niño pequeño ya sabe, ya tiene unos conocimientos y experiencias anteriores a la escuela, ya posee toda una historia personal y lo que hace es que cada elemento nuevo que conoce va reestructurando todos los elementos precedentes.
- Se entiende el desarrollo del niño como algo continuo donde el lenguaje adquiere un papel relevante como medio de relación, de vinculación del niño con los demás y con el mundo circundante. El lenguaje es también parte de la historia personal del niño, de ahí la importancia que tiene el reconocer los

distintos dialectos que puedan tener los niños. Los Alumnos de la Escuela Barbiana al criticar la programación estática, perfeccionista y no ligada a la realidad cogen precisamente como ejemplo la estandarización de la lengua que sirve para enquistarla y establecer diferenciaciones y privilegios entre la población: *“caldría que ens poséssim d'acord sobre el que s'entén per llenguatge correcte. Els llenguatges els creen els pobres i els van renovant fins a l'infinit. els rics els cristal.litzen per poder fotre a qui no parla com ells. O per suspendre'”* (Escola Barbiana,1969:21)

- La metodología del MCE considera el cuerpo como materia principal de estudio, poniendo en evidencia la integridad, la globalidad, del niño de cuerpo y mente, y alejándose de la alienación del niño que hace la escuela tradicional cuando se ocupa tan sólo del desarrollo de la cabeza. Para el MCE *“vivir las propias necesidades corporales* (la alimentación, la defecación, la exploración del espacio,...) *quiere decir vivir bien las primeras manifestaciones de la inteligencia”* (TONUCCI,1978:24).
- El grupo adquiere especial importancia como lugar de expresión de los distintos puntos de vista que vienen dados por la experimentación personal, y como lugar de cooperación. La lengua hablada toma en esta metodología cierta primacía en contraposición a la lengua escrita. De manera coherente con este principio metodológico, la objetividad de la escuela tradicional pasa a ser desbancada por la intersubjetividad, resultante de la confrontación de puntos de vista subjetivos. La comunidad escolar ha de ser viva, con una serie de elementos comunes como pueden ser las actividades, los objetivos con un plan de trabajo cotidiano ordenado, las normas –que han de ser establecidas entre todos los niños y porque se creen necesarias de forma consciente-, la organización que se plante en forma de cooperativa ya que promueve la contribución de todos y la ayuda recíproca entre sus miembros, unos espacios comunes, un patrimonio cultural y un maestro en común.
- De manera consecuente, la valoración de las actividades y trabajos se realiza de forma colectiva, donde se establece una opinión pública, una aprobación o desaprobación social. Además también se contempla la

autoevaluación que se puede realizar mediante unos instrumentos objetivos de autocontrol.

- El docente pasa a tener un papel muy subjetivo y pasa a reconocer los propios errores y deficiencias. Se parte de la idea de que el enseñante ha de tener una disponibilidad de asumir una actitud de investigación en las confrontaciones que se den en la escuela y en la puesta al día cultural y profesional (GRUPPO TORINESE MCE,1979). Según Ciari, el maestro debe estar al corriente de los últimos y más importantes descubrimientos de la psicología científica; debe conocer y trabajar en base a las técnicas elaboradas por la experiencia didáctica más moderna y debe perfeccionarlas creadoramente (CIARI,1981). El docente, según este mismo autor, tiene por objetivo organizar la colectividad y establecer las normas de disciplina que han ido surgiendo de la misma vida escolar. Además ha de comportarse en consonancia con los valores que trata de impartir en su quehacer educativo. Es muy importante, por otro lado, el que en la comunidad educativa se valore adecuadamente la dimensión afectiva.

- Se parte de la base de que la investigación es el método de enseñanza, de conocimiento, y de que para conocer se pueden utilizar conocimientos precedentes. Pero el aprendizaje científico no puede reducirse a una simple cuestión de procedimiento didáctico, que como advierte Bruno Ciari corre el riesgo de convertirse en un acopio de recursos, en abstracto y hueco tecnicismo (B.CIARI,1977)., sino que se han de tener claros los fines y valores que se ponen en acción en la realización práctica. Como comenta Benvenuto Chiesa, si el problema no consiste en superar una cultura retrasada, sino una cultura autoritaria, nuestra investigación pedagógica no puede contentarse con buscar una metodología, unos instrumentos o unos contenidos más actualizados y eficaces sino que lo que interesa es una cultura que sea una construcción crítica y consciente del individuo, una concepción del mundo frente a la propia realidad. Al mismo tiempo, se ha de tener en cuenta que el conocimiento del niño está condicionado por las concepciones o precedentes que se tengan. En definitiva, por tanto, el estudio de la evolución del niño es

únicamente pensable en relación, en interacción con su entorno. El aprendizaje científico comienza desde el nacimiento y se encuentra fuertemente enlazado con la actividad motriz.

- El MCE también tiene en consideración lo que ha venido en llamarse la “scuola a tempo pieno”: la enseñanza secundaria que era de media jornada pasa a partir de la Ley de 1962 a alargar el horario a una jornada entera o “doposcuola” oficial, si bien la misma Ley lo deja condicionado a las posibilidades locales. La escuela a tiempo pleno o repaso oficial es un elemento que facilita el aprendizaje a las clases sociales mas modestas que hasta ese momento padecían de un gran porcentaje de suspensos y repeticiones de curso, mientras que compañeros que gozan de un mayor bienestar económico tienen el privilegio de saltar del primer grado a la secundaria por considerarlos privilegiados intelectualmente: *“Fins ara heu resolt el problema de forma classista. Als pobres els feu repetir el curs. A la petita burgesia els repetiu les classes (repassos, classes especials i particulars). Per a la classe alta no hi ha problema, tot és repetició (...) El repàs oficial és una solució més justa”* (ALUMNES DE L'ESCOLA BARBIANA, 1969:77). Pero la “scuola a tempo pieno” conlleva algo más que un alargamiento de la jornada escolar. Para el Gruppo Torinese del MCE, detrás de la scuola a tempo pieno hay diversos motivos que abogan por ella:

- . Motivos culturales que apuestan no por un aumento de las materias que existen sino porque el profesorado asuma una actitud científica válida y contribuya paralelamente a construirla en el niño que ha de llegar a ser capaz de leer la realidad en la cual está insertado, y de orientarse entre todos los problemas existentes con el conocimiento de poder contribuir a resolverlos.

- . Motivos pedagógicos: se propone conocer mejor al niño, sus posibilidades e intereses y conseguir que la escuela esté en condiciones de individualizar los objetivos educativos utilizando los instrumentos idóneos para alcanzarlos.

- . Motivos didácticos: el verdadero aprendizaje, aquel que produce crecimiento cultural y capacidad de proceder en la dinámica de una auténtica y positiva

maduración personal, se encamina a través de la discusión, el enfrentamiento, el cambio puntual y continuo de ideas, en un contexto escolar que sea vida.

Para llevar a término un tipo de escuela como esta es necesario una programación, de un proyecto de trabajo preciso y articulado, y que cuente con la cooperación de todos los componentes de la escuela (GRUPPO TORINESE MCE,1979).

5.3. DISCURSO LIBERTARIO

Tras la muerte de Franco y el inicio de la transición empiezan a surgir iniciativas que tenían el camino totalmente vedado con el franquismo. Una de estas iniciativas es el ideal libertario, que goza de una rica tradición en la península ibérica, y más dentro del ámbito educativo. A principios del siglo XX nace la Escuela Moderna de Ferrer Guardia en 1901 y el Ateneo Enciclopédico Popular¹ en 1903, ambos en la ciudad de Barcelona. A lo largo del primer cuarto de siglo van apareciendo todo un conjunto de instituciones privadas de carácter popular ligadas en menor o mayor medida a la escuela Moderna, como pueden ser: la fundación en Barcelona de la escuela Racionalista Galileo (1915), la escuela Racionalista Farigola (1918), vinculada a Joan Puig Elias y que posteriormente se llamará Natura, la Fundación Racionalista Luz (1917), dirigida por Joan Roigé, o la Institución Horaciana de Cultura de San Feliu de Guixols regentada durante bastante tiempo por Antonia Maymón. Estas escuelas racionalistas estaban financiadas por pequeñas aportaciones de los familiares de los alumnos y por el sindicato correspondiente al que se encontraban adheridas. Muchas de las tareas

¹ *“Los Ateneos Libertarios y Racionalistas estaban en general domiciliados en sus locales (los de la CNT) o contiguos a ellos. Y eran las agrupaciones sindicales o los Ateneos los que alentaban, mantenían y aposentaban a la mayor parte de las escuelas”*

llevadas a cabo por cooperativas y asociaciones obreras serán obstruidas, durante esos años , por entidades filantrópicas de carácter teológico y que comportan un retroceso en el nivel de la educación y la cultura populares tanto en España (INGENIEROS,1914) como en el resto de Europa (KEY,1906). La influencia de la escuela racionalista se extendió ampliamente², de forma que después de cinco años de existencia –1906- ya se contaba con treinta y cuatro escuelas (J.COTS,2001), y en 1934 J. Tusquets ve con gran temor la germinación de generaciones surgidas de la escuela racionalista : *“Veinticinco años de Escuela Moderna permiten a las fuerzas ocultas de la revolución española contar con equipos inagotables de hombres aptos principalmente para la destrucción (...) las generaciones educadas en la Escuela Moderna van dando, naturalmente, los frutos esperados”*. (1934: 40) Y es que durante el período de la Segunda República los proyectos educativos de orientación anarcosindicalista se multiplican.

A partir de la revolución de 1936 se crean la Federación Regional de Escuelas Racionalistas de Cataluña y la Federación de Ateneos Libertarios de Madrid. Cabe destacar de este momento la creación del CENU, Consell de l'Escola Nova Unificada que se crea con la finalidad de dirigir la política educativa de la Generalidad, y cuyo primer presidente será Puig Elías. Y también es relevante las escuelas de las colectividades, donde el maestro y el conjunto de la colectividad asumía la tarea de la educación de los niños y elaboraba un programa de autoeducación para los adultos (BICICLETA, 1978). A partir de mayo de 1937 la influencia de la CNT va decreciendo y en su lugar aumenta la influencia comunista.

A mediados de los años setenta, ya iniciada la transición española, aparecen una serie de iniciativas libertarias, pudiéndose hablar de un resurgir del movimiento anarquista que pone en cuestión *“los agoreros cánticos de fallecimiento de una teoría y una práctica, que algunos autores*

{BICICLETA nº 5, abril 1978).

Recientemente se están llevando a cabo estudios sobre la escuela racionalista: uno en Alcalá de Henares, por parte de David Peñalver y Julian Vadillo, y Eliseo Fernández lleva a cabo un estudio muy interesante sobre la escuela de Francisco Iturrálbe en Galicia.

“especialistas” en la materia (hace alusión a Álvarez Junco) no habían dudado en señalar.” (AULA LIBRE nº4 ,1977-78). Todo y con ello, la situación en que se encuentra el movimiento libertario queda clara y concisamente expuesta en la siguiente cita, cuando el Colectivo Cero a la izquierda del sindicato de enseñanza de la CNT comenta la dificultad de crear una organización libertaria en el sector de la educación en 1976: “Por un lado, circunstancias externas, pues los propios libertarios eran todavía perseguidos y había, por lo tanto, que trabajar en la clandestinidad. Por otro, circunstancias internas al propio movimiento (...) la dispersión y atomización de la gente eran aún mayores, si cabe, que en otros sectores”(COLECTIVO CERO A LA IZQUIERDA,1977:7). A pesar de todo ello, dentro del campo de la educación se plantea una alternativa al sistema educativo vigente que se concreta en distintas iniciativas.

Modelo de educación libertaria planteado durante la transición española

Una de las iniciativas llevadas a término durante estos años es la revista *Aula Libre*, que nace en 1977³. *Aula Libre* es una publicación elaborada originariamente por el Sindicato de Enseñanza de la CNT del Valle del Ebro y se utiliza como medio para presentar una alternativa de la enseñanza inspirada en principios anarquistas. Esta publicación, conjuntamente con algunos artículos extraídos de la revista *Bicicleta* o de la primera etapa de la revista *Ajoblanco*, nos puede ofrecer una idea bastante clara del modelo de escuela

³ En octubre de 1986 se constituirá la Cooperativa de Enseñanza Aula Libre, con las aportaciones de todas las personas interesadas en el campo educativo; se realizan charlas, debates y cursillos; desarrolla una labor de denuncia y de relación con colectivos y difunde sus trabajos mediante la publicación de la revista *Aula Libre*.

que defiende el colectivo ácrata.

La enseñanza se caracteriza por los siguientes principios:

- Lucha por un aprendizaje autogestionario y antiautoritario, no sometido a institución jerárquica alguna; de forma coherente atacan a la coacción educativa en sí misma, que lleva a la formación integradora y sumisa a uno u otro sistema social. Siguiendo con el principio de autogestión se defiende la proposición de una absoluta descentralización del actual sistema de enseñanza, devolviendo a las comunidades naturales –asociaciones de barrio, comunas, regiones, colectivos de producción, sindicatos, grupos libres de individuos- el derecho a su propia educación: *“Nosotros nos enfrentamos tanto a la privatización de la enseñanza como a su estatalización , pues creemos que la educación no ha de ser trazada por ninguna élite ni grupo privilegiado (de acuerdo con sus intereses), sino que abogamos por la colectivización de los centros escolares y su funcionamiento autogestionario por todos los implicados (padres, alumnos, profesores, etc.) en los que se respete la autonomía del educando, de forma que se integre en la organización autogestionaria del centro hasta donde le sea posible”* (AULA LIBRE, nº 4, 1977/78). Para el colectivo libertario que hay detrás de *Aula Libre* en los años setenta hay un monopolio absoluto del Estado sobre la enseñanza de tipo económico y financiero, sobre los contenidos, sobre el profesorado, sobre la distribución territorial de los centros, sobre la planificación nacional, sobre la estructura autoritaria-productivista que imprime y que ayuda a mantener; según este mismo colectivo, la alternativa “democrática” que se está dando trata de resolver deficiencias, mediante la escolarización total, la creación de nuevos centros, la calidad de la enseñanza, la primacía de la estatalidad, pero no cuestiona el monopolio del Estado.

Para la alternativa libertaria el ámbito de intervención en lo político en general y en la enseñanza, en particular, es la comarca. Ponen más énfasis en lo municipal que en lo pedagógico, buscando un acercamiento entre ayuntamientos, entre profesionales que llevan a término experiencias pedagógicas. Los pasos a seguir para llegar a dicha alternativa son los

siguientes: 1) intento de ocupación por parte de los municipios y enseñantes locales de aquellas enseñanzas marginales –adultos, formación profesional, minusválidos- que el Estado no ha monopolizado del todo; 2) intervención estratégica de intervención de los municipios en los centros, al margen de lo que permita la Ley; 3) elaboración de programaciones y metodologías centradas en el ámbito comarcal y municipal.

Dentro de cada centro, se ha de llevar a cabo una autogestión progresiva desapareciendo la figura del director y, se ha de intentar la autogestión de la clase, dejando que sea la asamblea de curso la que decida la marcha de la clase, para ello se ha de aportar a los chavales formas de organización y de reflexión que desarrollen tanto su capacidad crítica como su capacidad de gestión. De esta manera, en lugar de seguir las normas convencionales del centro, éstas desaparecen y en su lugar surgen las “antinormas cambiantes” porque se van modificando en función de las decisiones votadas en clase.

- El objetivo o finalidad de la educación es conseguir la autonomía individual, el desarrollo de las capacidades analíticas y críticas del individuo, de modo que éste pueda ser dueño consciente de su propio destino, capaz de interaccionar con el mundo que le rodea de manera responsable y con plena independencia.
- El aprendizaje tiene un carácter permanente.
- Defienden una mejora de las condiciones de trabajo del profesorado luchando en contra de las desigualdades de los salarios, las jornadas intensivas, la explotación de la mano de obra auxiliar.
- Pero no se da tanta importancia a las condiciones laborales del profesorado como a la transformación de la educación que se les obliga a impartir (AULA LIBRE nº 3). Por ese motivo se participa activamente en actividades por una pedagogía liberadora (Escuela de Verano de Aragón – EVA- Seminarios de Pedagogía) y se crean alternativas paralelas a la escuela como pueden ser los Ateneos Libertarios. Los Ateneos han de ser abiertos,

autónomos respecto de cualquier organización política, con funcionamiento autogestionario y reivindicativo de las luchas populares y obreras. La Escuela de Verano de Aragón nace en el verano de 1977 porque no existe ningún movimiento de enseñantes en Aragón y hay toda una serie de profesores que todos los veranos se veían forzados a emigrar a Barcelona a la Escola d'Estiu. En el momento de su creación toma distancias respecto a las Escuelas de Verano existentes en cuanto al "academicismo educativo", "la pasividad encubierta" y el direccionismo excesivo por parte de un grupo de especialistas-dirigentes, que se plasma tanto en su planteamiento inicial como en el desarrollo de los cursillos (AULA LIBRE nº 2, 1977). Se decide trabajar por la autoorganización de una escuela de verano que sea lugar de discusión, reflexión y concienciación de todos los problemas de la vida cotidiana de la escuela y de la educación, ligándolos a la estructura socioeconómica en que se desenvuelven. La EVA no es un lugar de mera reivindicación económica ni es tampoco una cadena de cursillos técnicos; se pide la participación de todos de forma activa a lo largo del año y no tan sólo durante los dos meses de preparación. Se debe avanzar hacia una concepción de la enseñanza no corporativista, ampliándola a los estudiantes, sectores marginales y relacionándose con el medio social y sus problemáticas contactando con Asociaciones de Padres, movimientos ciudadanos, campesinos, etc. El Sindicato de Enseñanza de la CNT apoya dicha iniciativa porque cree que puede aportar una profunda transformación de las relaciones educación-sociedad. En el verano de 1978 (un año después de su constitución) la EVA se plantea la subvención estatal pero concluye que es mejor seguir funcionando gracias a la ayuda de los organismos colaboradores y ello por varios motivos: 1) la Ley de Asociaciones data de diciembre de 1964 y por tanto está basada en los principios del movimiento nacional y dispone que dichas asociaciones tienen que servir al Estado; 2) se establece una organización jerárquica de la asociación; 3) Las subvenciones de cierta cantidad (más de 50.000 pesetas) deben de tener una autorización del gobernador o del ministerio de la Gobernación a menos que las donaciones procedan de entidades locales, organizaciones dependientes del movimiento y presupuestos del Estado, o

sea considerada de utilidad pública. La aceptación por parte de la EVA de esta normativa supondría perder su naturaleza característica y su manera de actuar.

- La educación no puede considerarse aislada de la sociedad, sino que forma parte del conjunto de actividades de ésta, por ese mismo motivo se utilizan adultos de distintos oficios para que enseñen de un modo directo. Los cambios en educación sólo pueden darse dentro de un contexto más amplio. De manera coherente, la alternativa libertaria global a la educación presentada por la CNT pasa por la destrucción de la sociedad de clases capitalista y la unión de todas las ramas de trabajadores, que han de ir recuperando todos los recursos económicos y del poder.
- Defensa de la escuela rural: *“Existen muchas escuelas unitarias o graduadas donde se juntan niñas y niños de diferentes edades y niveles. Esto que en principio puede parecer una dificultad (...) no lo es tanto si se trabaja a un nivel de globalidad y de solidaridad en el aprendizaje entre todas y todos los que componen esa pequeña comunidad”* (AULA LIBRE, extra nº3, 1982).

Para ello se propone: a) substituir los libros de texto –que pueden quedar de consulta- y partir de la realidad cotidiana, integrando la escuela con el pueblo. Según Jesús Jiménez , el estudio del entorno hay que ampliarlo a todos los cursos de EGB y referirlo de una forma interdisciplinar a todas las áreas (AULA LIBRE, extra nº3,1982); b) debe partirse de las diversas realidades de cada pueblo o comarca, no es válida una política uniforme; c) se ha de crear una efectiva descentralización y un autogobierno democrático; d) crear un nuevo modelo de desarrollo rural y de planificación socio-económica: *“la deplorable situación actual en que está postrada la educación rural es consecuencia del papel de subordinado que en las últimas décadas han hecho desempeñar al medio rural y a sus actividades económicas (...) es necesario un nuevo modelo de desarrollo socioeconómico en que se considere seriamente el papel del campo respetando una ordenación de espacio rural, con estructuras descentralizadas que permitan diversos*

modelos de progreso rural. Es difícil mantener la Escuela Unitaria sino hay un esfuerzo por prestigiar el pueblo” (AULA LIBRE, extra nº 3, 1982).

- Establecer intercambios temporales entre niños rurales y urbanos para descubrir sus entornos distintos. Jesús Jiménez da mucha importancia al estudio de la actualidad mediante los medios de comunicación como la radio, la televisión, la prensa o la revista escolar (AULA LIBRE, extra nº 3, 1982) El estudio de las distintas actualidades puede contribuir en gran manera a este intercambio.
- Formar redes de comunicación que pongan en contacto a los interesados en cuestiones comunes, para poder aprender en equipo y transmitirse sus experiencias o conocimientos.
- Prescindir del edificio escolar, saliendo a la calle para descubrir tiendas, museos, comarcas,...
- Hay una aceptación de la vida sexual infantil, en contraposición a la represión por motivo de imperativos de la moral tradicional que crean en el niño o niña sentimientos de culpa y/o angustia.
- La Asociación de padres se plantea como un colectivo que ha de estar abierto a establecer debates con profesores y alumnos para hablar sobre qué, cómo y dónde aprender; abordando entre todos la problemática global y concreta del centro, y utilizando los locales escolares para las necesidades de expansión, recreación y reunión. (AULA LIBRE, nº 17, febrero 1981) En esta misma línea de intervención de los padres se cree en la necesidad de plantear la posibilidad inmediata de escuelas que sean cooperativas de padres y profesores exigiendo fondos públicos para su viabilidad (BICICLETA, nº7, junio/julio 1978) Otra de las iniciativas llevadas a término en este sentido es la “Escuela de padres” de la que nos habla Aula Libre en octubre de 1986; indistintamente del modelo que se coja como guía, la Escuela de Padres tiene por objetivos: acercar la escuela a los padres, mejorar las relaciones padres/hijos y profesor/alumno, y posibilitar el desarrollo personal de los

padres y de su profesión como padres (AULA LIBRE, octubre 1986).

Durante estos años del postfranquismo se llevan a término un conjunto diseminado de experiencias. Me dejaría dejar constancia de algunas de ellas:

- a) Guardería popular “Els xiquets” una guardería que surge de la comisión de cultura de una Asociación de vecinos de Valencia y que considera que la guardería ha de ser de todo el barrio. Se legalizan como cooperativa por ser lo que más se parecía a la estructura de origen (BICICLETA nº10, 1978?)
- b) Experiencia de una escuela en libertad: la escuela-hogar de Fregenal de la Sierra, donde fue a ejercer su profesión de maestra Maria Josefa Martín Luengo en el curso 1975-76. De dicha experiencia, Martín Luengo edita un libro en 1978 y en el prólogo la autora hace reflexiones sobre la educación tremendamente autoritaria que lleva a cabo inicialmente porque este tipo de educación es la que ella misma ha aprendido de sus educadores. Concluye invalidando el tipo de educación autoritaria y en su lugar considera necesario crear una sociedad democrática donde profesores y alumnos tengan los mismos derechos y obligaciones, crear una conciencia crítica individual y colectiva mediante experiencias personales, y ayudar a desarrollar una libertad responsable que abogue por una sociedad más equitativa (MARTIN LUENGO,1978). Años después la misma educadora, dentro del Colectivo Paideia, escribe *La escuela de la anarquía* (1993) donde marca las directrices que tendría que seguir una escuela libertaria: *“Debemos cambiar las mentes y para ello debemos manipularlas, es decir, no podemos “dejar hacer”, porque con ello favorecemos su acción , debemos establecer otras formas de pensar, vivir y actuar, frente a las suyas, porque solamente así tendremos una oportunidad para poder un día alcanzar la anarquía”* (MARTIN LUENGO,1993:25) Queda muy lejos pues la concepción de la escuela como algo neutral, o como algo lejano a la manipulación. En este sentido estaría en contradicción con la concepción de autogestión que según Pere Fontan Jubero caracteriza al movimiento ácrata: *“Simplement tracten d’alliberar els alumnes de tota mena de coaccions, imposicions i repressions, així com d’impedir que hi graviti qualsevol forma de manipulació”* (FONTAN JUBERO,1978:65).

- c) Otra experiencia es el proyecto de escuela al servicio del barrio llevado a cabo por padres, madres, maestros y vecinos del barrio de Sant Andreu de Barcelona y que comportó la creación de la Escola Pegaso, que dice recoger los aspectos más progresistas del movimiento de maestros congregados en l'Escola d'Estiu de 1976. (ITACA, 1977)
- d) En 1977 el Colectivo cero a la izquierda nos habla de una serie de experiencias marginales que se están o se pueden llevar a cabo como grupos de alfabetización, cursos de Certificado de estudios primarios o de Graduado escolar dirigidos a adultos, centros donde se desarrollen seminarios y funcionen grupos de estudio no basados en ningún título, centros de “tiempo libre”, que ocupan el tiempo no escolar para niños (COLECTIVO CERO A LA IZQUIERDA, 1977).

Crítica al Sistema Educativo vigente

- Dentro del marco de la sociedad capitalista el objetivo del sistema educativo consiste en reproducir la ideología dominante y en reproducir la fuerza de trabajo.

La reproducción de la ideología dominante se consigue perpetuando sus valores a través de las generaciones siguientes; el resultado de este tipo de escolarización es el enseñar a no dudar, a no criticar, a aceptar el bien superior

de la nación –que es el bien de unos pocos- frente al individual –que es de todos- (AULA LIBRE, nº3 1977)

La reproducción de la fuerza de trabajo, de las distintas clases sociales, donde cada vez se agudiza más la separación entre trabajo manual (concebido para las clases populares) y el intelectual, que va incrementando en cualificación y cientificidad y está orientado a la reproducción de la élite en el poder: *“La escuela (...) no hace más que reproducir las desigualdades existentes y, lo*

que es más grave, justificarlas ideológicamente intentando mostrar que efectivamente llegan a los puestos más altos los que se lo merecen por su capacidad intelectual” (FELIX GARCIA, 1980:35).

- Crítica a la cultura burguesa *“pues pensamos que la cultura no es algo neutro sino que responde a los intereses de una clase social determinada”* (AULA LIBRE nº 3,1977) concretamente a las características siguientes: tratamiento de la cultura como una mercancía que viene determinada por el mercado capitalista, proliferación de una pedagogía autoritaria y dogmática que tiene por finalidad crear seres acríticos y producir una jerarquización entre las personas que fomente las nociones de competencia e individualismo. Denuncian posteriormente (AULA LIBRE nº18 marzo 1981) que esta cultura burguesa cuenta con el apoyo de la “alternativa reformista llamada democrática” que ha comportado una expropiación del saber colectivo y diverso para pasar a un monopolio exclusivo del saber en manos de una minoría dirigente. Se asiste a una “expropiación cultural” donde las culturas populares y locales son definidas como analfabetismo porque no son objeto de enseñanza escolar, y en su lugar son substituidas por cultura alejada de la vida transmitida por la institución escolar mediante programas obligatorios y por información sistemática en los medios de comunicación (COLECTIVO CERO A LA IZQUIERDA,1977). Por otro lado, las alternativas –pretendidamente democráticas- que tanto cunden actualmente en España no suelen atacar la coacción educativa en sí misma ni la formación sumisa al sistema social imperante, se limitan a discutir si el monopolio sobre la cultura lo debe tener el Estado o el poder privado.

- Crítica al sistema de subvenciones. En el año 1977 existen tres tipos de subvenciones: a) los centros subvencionados al 100% que no son gratuitos sino que , a parte de libros y permanencias, cobran de 375 a 425 ptas. al mes. b) los centros subvencionados al 65%, que llegan a cobrar en algunos casos hasta 5.000 ptas. mensuales c) los centros subvencionados al 30% sin topes establecidos para los recibos mensuales. Un año más tarde las subvenciones todavía se aumentan más, pasando las del tipo b a ser de un

75% y las del c un 50% (AULA LIBRE, nº 4 y 5). Ante esto, el colectivo libertario propone una repartición equitativa de los impuestos de la educación ya que no puede ser que se subvencione a los hijos de la clase alta de la sociedad mientras hay niños sin escolarizar. Siguiendo esta misma línea, cuestionan el principio de “libertad de enseñanza” solicitada por las escuelas religiosas de la FERE, ya que lo que piden no es una libertad de elección de los padres del tipo de escuela que quieren, conjuntamente con los profesores y alumnos, y de una forma continuada y efectiva; sino que detrás de la libertad de elección de escuela se aseguran la existencia de las escuelas religiosas y de forma subvencionada. Ante la Ley de Financiación existen dos posturas distintas: el Cheque Escolar y el pago directo. Mediante el Cheque escolar cada familia facilitará unos documentos que permitirán al centro recibir ciertas cantidades del Estado. con el pago directo, el estado se encargará de pagar al personal de los colegios en igualdad de condiciones que los estatales y, al mismo tiempo, destinará ciertas cantidades para gastos del centro. El colectivo libertario es partidario de esta última modalidad ya que la distribución de dinero sería más equitativa (AULA LIBRE,nº23, enero/febrero 1982). En 1978, la revista *Bicicleta* denuncia el caso de uno de tantos centros subvencionados de barrios obreros que constituyen todo un negocio privado con dinero público, y que cuentan con el apoyo de la derecha política y eclesiástica. Se trata del colegio CIES en Alcobendas, donde el número excesivo de niños por aula (llegando a 70 en alguna clase), en condiciones masificadas, anti-higiénicas y anti-pedagógicas, el autoritarismo de la dirección, las irregularidades de la empresa en nóminas y seguridad social del profesorado, y la falta de legalización para impartir el BUP, comportan toda una serie de movilizaciones conjuntas entre padres, alumnos y profesores en defensa de los derechos de los niños (BICICLETA nº7, junio/julio 1978).

- Crítica al Estatuto de Centros: en algunos centros que han recogido el espíritu del Estatuto, éste queda plasmado en el tipo de participación de los alumnos y en la disciplina -faltas y sanciones y la aceptación, mediante la matrícula, de toda normativa de un centro-; *“pero se pasa por alto todo lo relativo a qué cosas merece la pena aprender, de qué manera y dónde”*

(AULA LIBRE, nº18, marzo 1981) Siguiendo con la participación del alumnado en la gestión de los centros, Francesc Boldú a principios de 1977 nos habla – utilizando todo un campo semántico de la confección textil- de la “Resolución sobre la participación estudiantil” diseñada por la Dirección General de Enseñanza Media, que parece seguir la moda del “modelo dictadura”, aunque el gobierno de la transición se autoconsidere democrático. Según dicha resolución, el claustro de profesores está controlado por innumerables leyes, normas, resoluciones y decretos ministeriales; los representantes de curso no tienen derecho a asistir al claustro y para reunirse con sus compañeros de curso deben solicitar previamente autorización al Jefe de Estudios; al mismo tiempo, la dirección del centro también puede abrir expediente a cualquier delegado que cuestione el modelo educativo (AJOBLANCO nº19, febrero 1977).

- Denuncia de la situación de la Enseñanza Privada: la equiparación de ésta con la estatal queda lejos ya que en el Convenio presentado por las centrales se elabora de espaldas al personal que no puede discutirlo previamente. De esta forma, en 1981 cuando se firma el segundo convenio los acuerdos benefician en muy poco al profesorado: subida salarial de un 15,5% pero sólo desde enero (lo que comporta una subida para todo el curso del 12%, nada alejada del 11% propuesta por la patronal), equiparación de preescolar con EGB a nivel de salarios pero sólo en las escuelas donde se imparte la EGB, período de vacaciones de dos meses para un 20% de la plantilla y de manera rotatoria pero sólo para los centros subvencionados. Ante estos acuerdos contrarios a los trabajadores, el profesorado se muestra conservador e inmovilista. (AULA LIBRE, nº 18 marzo de 1981). Las características del profesorado ya se han apreciado con anterioridad y por ese mismo motivo el sindicato de enseñanza de la CNT se plantea en 1977 el entrar dentro del STEA (Sindicato de Trabajadores de la Enseñanza de Aragón), manteniendo la doble filiación, con la finalidad de conseguir una unidad en el campo de la enseñanza y un proceso crítico y de concienciación progresiva por parte del colectivo de educadores. (AULA LIBRE, nº 3)

- Denuncia el estado de abandono en el que se encuentra la escuela rural tanto por parte de la administración como por parte de la Iglesia, que no ve rentabilidad económica ni ideológica en este tipo de escuela. La escuela rural se ha visto escasamente reflejada en la legislación educativa, y cuando ha aparecido, ha sido bajo un tratamiento de neta inferioridad. En esos momentos se aprecian dos posibles alternativas:
 - a) Convertir las escuelas rurales en auténticos centros públicos con todos los recursos necesarios; ello implicaría una organización comarcal de los planes de educación diseñados específicamente por y para el medio rural.
 - b) Desaparecer para dar paso a las concentraciones escolares. García Calvo, en su defensa del niño frente a las manifestaciones del progreso escolar y del perfeccionamiento de la pedagogía expone claramente los perjuicios que pueden representar las concentraciones. Según García Calvo, la creación de Centros Regionales o Comarcales de Enseñanza Primaria y la consiguiente supresión de cientos y miles de escuelas de pueblo contribuye al despoblamiento de los pueblos pequeños y al proceso de concentración de la población en grandes núcleos, así como al trasegar de autobuses repletos de niños por campos y suburbios. Con el tiempo, ya no son sólo los niños los que se van alejando del pueblo sino los mismos padres, que no ven sentido en que sus hijos realicen la misma actividad que ellos. Una aportación interesante al estudio sobre las concentraciones escolares y las escuelas-hogar fue realizada en junio de 1981 por un equipo dirigido por Ramón Garcés dentro del IX Plan Nacional de Investigaciones de la Red INCIE-ICEs (AULA LIBRE,1982); algunas de las consecuencias de la concentración escolar son las siguientes: desprestigio de los pueblos y de las actividades que se hacen en ellos, se rompe la relación escuela-sociedad, la disminución de relación afectiva entre padres e hijos tiene repercusiones negativas sobre los resultados académicos, se da un gran número de repetidores –un porcentaje superior a la media- en las escuelas-hogar, no hay una dotación suficiente de material didáctico, las subvenciones oficiales no cubren los costes reales de estos centros, etc. En definitiva, la creación de grandes centros comarcales o regionales han

beneficiado ampliamente a los núcleos urbanos y a los grandes capitales que se invierten en ellos, pero todo ello en detrimento de los pequeños y dispersos pueblos rurales: *“Que los nuevos Centros y Planes hayan servido para que muchos cambien la labranza de sus tierras (en los tiempos justamente en que, gracias a los adelantos, se hacía menos trabajosa) por un puesto en la cadena de la fábrica o por un diploma de agente de venta de electrodomésticos, eso no lo dudo; pero que ese cambio, que es ciertamente una ventaja para la vida del nuevo Capital, lo sea para la vida de los niños y las gentes, eso hace falta bastante cara dura para proclamarlo”* (GARCIA CALVO,1980).

- Informan de cómo la patronal de la enseñanza, eufemismo de la Jerarquía Católica, está consolidando el predominio de la Iglesia, ideológico y empresarial, en el campo de la educación en los núcleos urbanos. Esta tendencia ya se ha podido observar en otros momentos a lo largo del trabajo. La distribución de las subvenciones a partir del curso 1972-73, acaparadas en gran parte por los centros religiosos dependientes de la FERE contribuye a la expansión de centros para los hijos de los estratos medio-alto y alto de la sociedad española, en detrimento de la construcción de nuevos centros estatales (AULA LIBRE nº23,enero/febrero 1982)
- Manifiestan su opinión de que el reciclaje del profesorado que se lleva a cabo –mediante cursillos, inspección e ICEs- comporta una potenciación de los elementos técnicos y de los métodos educativos modernos en detrimento de la ideología y de la intervención en la sociedad: *“Esta operación de “cirugía estética” se decide por promocionar la imagen de un profesional de la enseñanza, solvente y documentado a base de tecnicismos, pedagogismos y cursillismos a ultranza, evitando de esta manera los postulados ideológicos y de transformación social que toda práctica no-autoritaria exige”* (AULA ABIERTA, verano 1985), ya que para el colectivo anarquista la educación tiene que ser crítica y comprometida con la realidad. Es más, “pensar en una educación aséptica, no comprometida políticamente (lo cual no significa partidariamente) con la realidad, es en estos momentos toda una definición a

favor del status quo, es en sí misma toda una definición política” (AULA LIBRE, noviembre 1986).

5.4. SEMINARIO DE PEDAGOGIA DE VALENCIA Y COLEGIO OFICIAL DE DOCTORES Y LICENCIADOS DE MADRID

Dentro de los movimientos reformistas de la escuela también podemos encontrar las propuestas de estos dos grupos, que aparecieron a mediados de los años setenta finalizada la dictadura de Franco y cuando todo parecía indicar que en España alboreaba un gobierno democrático.

El Seminario de Pedagogía de Valencia y la propuesta "Por una reforma democrática de la enseñanza"

Defiende un sistema educativo público y gratuito en todos sus niveles y también en el transporte, material escolar, etc., considerándose que las subvenciones a las privadas obstaculizan la gratuidad ya que, entre otras cosas, han comportado que se hayan dejado de construir puestos escolares.

La escolaridad obligatoria ha de llegar a los 16 años y comprenderá la enseñanza preescolar, conformándose todo el período obligatorio en un ciclo unificado de nivel y calidad; Aboga por una formación polivalente o desarrollo integral que comprenda *"la psicomotricidad, (...) el trabajo manual (combatiendo la secular supeditación clasista del trabajo manual al intelectual), el desarrollo de la inquietud intelectual* (SEMINARIO DE PEDAGOGIA DE VALENCIA,1975:83).

Se defiende una capacitación profesional con carácter politécnico. A mediados de los setenta, la Formación Profesional Profesional, a pesar de ser el destino de tres cuartas partes de niños de 14 años, recibe una atención increíblemente escasa.

Se contempla el desarrollo de la personalidad humana como una exigencia del incremento de la producción, a parte de que sea deseable desde una vertiente humanista.

La enseñanza superior quiere extenderse a toda la población. Poner trabas a la educación, como puede ser la selectividad, no mejorará la calidad de la enseñanza. Hay que luchar por una mayor inversión en educación superior de manera que abarque a un amplio abanico social.

Siempre ha de ser posible el paso entre los diferentes tipos de enseñanza, ciclos y grados.

Se quiere impulsar la investigación; dentro de la Universidad y estudios superiores, que ofrezcan avances importantes aplicables en el mundo de la empresa. Ello comportaría una mayor independencia respecto a los países económica y culturalmente más fuertes.

También se propugna un trabajo colectivo de investigación pedagógica que conlleve la preparación de clases -consistentes en actividades concretas y coherentemente entramadas- basado en la enseñanza activa.

La enseñanza se ve cada vez más como una ciencia enlazada con la psicología y con la pedagogía.

Habrà que tener en cuenta la realidad del País Valenciano, su lengua, cultura y necesidades de desarrollo. Se han de introducir los intereses y las peculiaridades nacionales y regionales.

Impulsa la formación cívica de los alumnos, defendiendo el respeto a toda ideología y creencia.

También cree fundamental dentro de las escuelas la coeducación total.

Parte de que ha de existir una autoridad democrática en la que el grupo ejerce disciplina entre todos sus miembros. Según el principio de autoridad democrática a medida que los alumnos aprendan a autocontrolarse menor será la coacción que se aplique sobre ellos: *"Es necesaria una cierta directividad (...) pero una directividad liberadora que habrá de ir delibitándose progresivamente"* (SEMINARIO DE PEDAGOGIA DE VALENCIA, 1975:125)

La pedagogía directivo-democrática acepta de la Pedagogía Moderna la necesidad de una enseñanza activa y el conocimiento del desarrollo psicológico del alumno.

La clase se convierte en una comunidad de trabajo.

Para llevar a término una reforma de la escuela como esta, es necesario una importante inversión económica.

También es fundamental la dignificación del trabajo de profesor así como la posibilidad de intervenir en medios de participación, que faciliten la propagación de las reivindicaciones.

Se pide la participación del cuerpo docente en la planificación de la enseñanza para que se pueda llevar a término una inaplazable reforma de la enseñanza.

Se ha de adecuar el aparato educativo a las nuevas necesidades sociales creadas por el desarrollo económico del país, aspecto este que la Ley General de Educación ha fracasado en su intento de llevarlo a cabo debido a la falta de recursos económicos imprescindibles y a intereses monetarios dentro de la enseñanza privada que desviaron los aspectos más progresivos de la L.G.E.

Se rechaza la idea de que el fracaso escolar es debido a las distintas capacidades individuales; el fracaso escolar tiene unas causas socio-culturales y, por ello, no afecta por igual a todas las capas sociales.

5.5. EL MOVIMIENTO DE REFORMA "ROSA SENSAT"⁴

"Rosa Sensat" nace con el objetivo explícito de hacer frente a la mala o poca formación que reciben los maestros en su paso por la Normal de Magisterio y, por tanto, para enriquecer cualitativamente la tarea educativa de éstos en las escuelas, teniendo en cuenta disciplinas que en aquellos momentos se estaban desarrollando rápidamente, como la psicología, la pedagogía y la sociología: "*La intenció inicial de "Rosa Sensat" era de donar als mestres en exercici una formació post-Normal que tingués en compte la teoria i la pràctica d'una psicologia (conèixer bé els nens), d'una pedagogia (ser realment mestre respectant el nen) i d'una sociologia (inserció en la realitat d'un país i d'una societat concreta)*" ("ROSA SENSAT",1976:5).

Con tal fin recoge una determinada tradición pedagógica anterior al 1939, concretándose en el periodo de principios de siglo, y sobre todo en la experiencia de la Mancomunitat de Catalunya. No tiene en cuenta empero toda la tradición educativa libertaria que posee unos claros exponentes en la

⁴ Para tener más información a cerca de las afirmaciones que se realizan de este movimiento se puede consultar mi trabajo inédito de investigación, memoria de los cursos de Doctorado, Renovació Pedagògica i Societat a Catalunya, 1965-1985. Leído el mes de septiembre de 1994 en la Universidad Autónoma de Barcelona, Departamento de Psicología de la Salud Unidad de Psicología Social, delante de un tribunal compuesto por los doctores Juan Muñoz, Lupicinio Iñiguez y Miquel Domenech Argemí, director de ese trabajo.

Escuela Moderna de Ferrer y Guardia y en el C.E.N.U. -Consejo de la Escuela Nueva Unificada-, creado en el año de la Revolución.

Parte también del conjunto de experiencias reales que se están llevando a cabo en las distintas escuelas que se aglutinan alrededor de "Rosa Sensat". Conjunto de escuelas privadas y mayoritariamente bienestantes que a partir de 1967 se encontrarán agrupadas bajo el nombre de Coordinació Escolar.

Este anhelo de recoger las experiencias llevadas a término en distintas escuelas denota un interés en situar el mundo escolar dentro del ámbito científico. Pero no se contemplan todas las prácticas escolares sino sólo aquellas iniciativas provenientes de sectores sociales burgueses.

El Movimiento de Reforma "Rosa Sensat" se inicia a finales de los años cincuenta en grupos de padres y maestros vinculados a la burguesía liberal y nacionalista y a un catolicismo progresista (GONZALEZ AGAPITO e altris,1987).

Detrás de "Rosa Sensat" encontramos a personas como Marta Mata, J.M. Masjuan, P. Darder. J.M. Bas, B. Dalmau, R. Prats, R. Moragas, que componen durante años la Comisión Gestora de la Institución (MONÉS, 1981); M.T. Codina, M.A. Canals, A. Roig, maestras de Talitha; Enric Lluch, así como el ya mencionado P. Darder, maestros de Costa i Llobera; Jordi Cots y la sociedad a la que representa, el C.I.C.F. (Centre d'Influència Catòlica Femenina); y también una serie de Cursos de Pedagogía realizados por A. Galí entre 1959-1963 y un conjunto de entidades como la Acció Catòlica Obrera (A.C.O.) y Pax Christi.

El financiamiento de "Rosa Sensat" es de procedencia diversa:

En el año 1965 la Fiduciaria Barcino, Montepío que nace en el año de la "Victoria" tras absorber mediante incautaciones muchas de las mútuas de carácter popular (MONTE-PIO DE SOCORROS MUTUOS BARCINO,1939), se compromete a hacerse cargo del déficit de las actividades llevadas a término por "Rosa Sensat".

También encontramos ayudas económicas ofrecidas por personas privadas como Jordi Pujol Soley, actual presidente de la Generalitat de Catalunya, y Ricard Forester.

En el año 1967, Omnium Cultural se añade a estas personas y colabora con una ayuda mensual ("ROSA SENSAT",1976).

En el año 1969 se crea la Fundación Artur Martorell⁵, que tiene como uno de sus objetivos principales el de promocionar "Rosa Sensat" y recabar recursos económicos para dicha institución (MONÉS,1981).

Otras instituciones oficiales que han financiado "Rosa Sensat" han sido el I.N.C.I.E., mediante una subvención, a la Escola d'Estiu de 1976, así como la colaboración del I.C.E. de la Universidad Autónoma de Barcelona en diversas Escoles d'Estiu; también la Diputación de Barcelona, en tiempos de Samaranch ha subvencionado a "Rosa Sensat" y el Ayuntamiento de Barcelona (MONÉS,1981); a partir de 1980 será la Generalitat de Catalunya la encargada de financiar las Escoles d'Estiu.

"Rosa Sensat" quiere constituir el modelo de escuela de Cataluña y precisamente en esta línea las Escoles d'Estiu de 1975 y 1976 se dedicarán plenamente a marcar las líneas de una Nova Escola Pública y Pública Catalana, respectivamente.

Un tipo de escuela que presenta bajo un carisma liberal y democrático, en

⁵ A título personal han prestado su ayuda a la Fundación el abad de Montserrat, Josep Andreu i Abelló, Josep M. Vilaseca i Marcet, Joaquim Ventalló, Ferran Cuitó y doctor Trueta.

contraposición a la escuela centralista y autoritaria impuesta por el Estado español.

Si bien inicialmente a nivel político e ideológico se muestra bajo una especie de aureola neutral, al igual que los grupos mayoritarios de izquierda de oposición al franquismo, a los que parece que representa en el ámbito educativo, la verdad es que responde a una serie de anhelos tradicionales de la burguesía nacionalista catalana.

Directrices generales

Dentro del ámbito del que debe ser la escuela, durante los primeros años el ideario gira alrededor de la "Declaració de Principis" de Coordinació Escolar del 1967: *"postulats acceptats d'una forma generalitzada per tots els mestres i professionals vinculats, en aquell moment, a la Nova Escola de Formació de Mestres"* (MONÉS,1981:239).

En dicha Declaración sobresalen los siguientes principios básicos:

- La escuela se entiende como un servicio a la sociedad.
- Se cree necesario dar una formación permanente al profesorado así como una remuneración digna socialmente.
- Se fundamentará en el espíritu de la pedagogía activa, basada en la actividad del niño, en la formación de su libertad y en su educación social.

Los postulados de escuela activa comportaban según Monés un cierto elitismo cultural porque era muy difícil ponerlo en práctica en el conjunto de la sociedad (MONÉS,1981).

- Por último, se abrirá la escuela a niños de todas las procedencias, pudiendo hablar de una diversidad económica, de una diversidad lingüística (aceptando el bilingüismo) y de una diversidad religiosa, tendiendo a *"l'obertura dels seus*

deixebles als valors transcendentals" (MONÉS,1981:261) y procurando concienciar a los padres de su responsabilidad en este aspecto de la educación.

En lo que hace referencia al acceso a las escuelas de Coordinació Escolar de niños de procedencias económicas distintas choca con la realidad ya que son escuelas privadas sólo accesibles a los hijos de clases sociales acomodadas.

En cuanto al programa lingüístico, más que idealista, es considerado por Monés como utópico si se tienen en cuenta las condiciones políticas y escolares de la época. (MONÉS,1981)

Por último, la importancia concedida a los valores trascendentales o superiores demuestra, como asevera Monés, los sentimientos religiosos de los fundadores de la Institución.

Los dos aspectos más característicos e importantes de la evolución de "Rosa Sensat" según Monés serán la introducción del catalán en la escuela y el impulso dado al activismo pedagógico (MONÉS,1981).

Posteriormente a la *"Declaració de Principis"* de Coordinació Escolar encontramos otro texto que se considera fundamental para poder ver el ideario escolar de "Rosa Sensat": se trata del texto *Per una Nova Escola Pública Catalana* nacido en la Escola d'Estiu de 1976.

Según Marta Mata, alma de "Rosa Sensat", es *"El millor dels models que "Rosa Sensat" ha produït"* precisamente porque en él se delimitan "els sentiments d'escola nostra" (MATA,1981:IV)

Contrariamente, para Monés el citado texto no puede considerarse como una expresión del pensamiento de la Institución sino tan sólo un exponente de una tendencia dominante de ese momento concreto (MONÉS,1981)

Se desprenden como directrices de la Nova Escola Pública Catalana (N.E.P.C.) las siguientes:

- Dirección democrática de la escuela al igual que propugnaba, como ya hemos visto, la L.G.E. de 1970.
- Defensa de la Escuela Pública, si bien la mayoría de las escuelas adheridas al movimiento "Rosa Sensat" son entidades privadas.

Creencia en que la escuela debe ser única, homogénea. Esta homogeneización comporta, empero, que debajo la igualdad teórica se escondan muchas desigualdades y, al mismo tiempo no se puedan contemplar otras alternativas educativas. El concepto escuela única también aparecía en la L.G.E.

- Aspiración de una escuela de carácter nacional, respondiendo a la ideología de la burguesía liberal catalana que puede en estos momentos y tras la muerte de Franco dejar expandir sus ambiciones.
- Se manifiesta la voluntad de enlazar el sistema educativo con el medio social que lo rodea, aunque en el momento de llevarlo a la práctica tan sólo participan en el sistema educativo los padres, los profesores y los alumnos.
- Se alude a la formación integral del niño, término acuñado por teóricos libertarios y que responde a la aspiración de integrar mano y mente: *"la educación deberá ser impartida en establecimientos comunes donde cada niño tendrá acceso, podrá desarrollar simultáneamente su mente y sus músculos, aprender a la vez la ciencia y un oficio"* (P. ROBIN,1981:35)

Dicha formación integral queda reducida con el Movimiento de Reforma "Rosa Sensat" a un conglomerado de conocimientos teóricos, de expresión manual y de expresión dinámica.

- Se introduce un término nuevo, el de éxito escolar, que alude automáticamente a su antónimo de fracaso y a la concepción de una escuela que adhiere con facilidad etiquetas a los individuos, que se ven clasificados dentro del ámbito social según les haya ido la escuela.
- El pluralismo ideológico que dice mantener "Rosa Sensat", y que aboga por la aconfesionalidad de la escuela, entra en contradicción con los mismos iniciadores de la institución: C.I.C.F. (Centre d'Influència Catòlica Femenina), A.C.O. (Acció Catòlica Obrera), Pax Christi y la propia Marta Mata, difusora de la catequesi.

Contenidos pedagógicos

Se entiende la escuela, tal y como difundía la Ley de 1970, como un medio de promoción individual y colectivo.

Cree en la pedagogía activa y la propaga dentro de las escuelas. Este componente activo que se le quiere dar a la escuela parece que vaya ciñéndose, en la práctica, en el ofrecimiento de todo un conjunto de actividades a hacer. Así parece demostrarlo el hecho de que durante un período de veinte años de Escoles d'Estiu, los cursillos de expresión manual, dinámica o corporal -actividades que tienen sentido sólo en si mismas- superen a las demás áreas durante quince de estos años. Estas actividades llegan a considerarse la base de un sistema de pedagogía activa (AYMERICH,1983).

No es de extrañar pues que aparezcan afirmaciones como la siguiente: "*Es corre el risc d'introduir d'una manera superficial, purament externa, els mètodes actius (...) Sovint es pensa que ja es fa escola activa, simplement perquè s'ha donat entrada als treballs manuals*" (R. CANALS y P. DARDER,1965:125)

La inmersión de los niños en las manualidades y en los distintos tipos de expresión corporal conlleva que se conviertan en sujetos fácilmente observables posibilitando la confección del discurso científico de la psicología, la pedagogía y la nueva escolarización.

Ya hemos podido contemplar como la introducción de la lengua catalana en la escuela es uno de los principales rasgos de "Rosa Sensat". Pero la introducción del catalán no se hace meramente como un exponente de lo que es todo el conjunto de la cultura catalana, sino que se toma como baluarte del hecho nacional, convirtiendo la escuela en uno de los elementos implantadores de la nacionalidad. Además se acerca la lengua catalana a su vertiente más científica, estudiando la gramática, la ortografía, el léxico, la fonología, con la intención de convertirla en una área de conocimiento incuestionable: *"Així el tractament del català ha trobat en "Rosa Sensat" un dels fonaments, diguem-ne científics, per portar-lo a la pràctica"*("ROSA SENSAT", 1976:10)

Se parte de la idea de que se ha de adaptar el programa escolar a los intereses del alumno. Hay una psicologización del aprendizaje que se puede apreciar, por ejemplo, en la cantidad de cursos impartidos en las Escoles d'Estiu dedicados al conocimiento del niño, a su progreso dividido en etapas -siguiendo postulados de la psicología evolutiva-, o al conocimiento del proceso de aprendizaje del alumno en las distintas áreas.

Siguiendo en la misma línea de una psicologización del aprendizaje nos encontramos con una defensa de la enseñanza individualizada, principio por el que abogaba la L.G.E. y es ampliamente potenciada y difundida -bajo el término de educación personalizada- por pedagogos cercanos al Opus Dei como Victor García Hoz.

Al igual que con la Ley Villar Palasí, observamos una subvaloración de la trasmisión de contenidos; en "Rosa Sensat" se antepone la relación educativa por encima del traspaso de contenidos ("ROSA SENSAT",1978), en la L.G.E. se da más importancia a la capacidad de organizar y estructurar los nuevos conocimientos desconocidos: *"La presente Ley atiende a la revisión del contenido de la educación, orientándolo más hacia los aspectos formativos y al adiestramiento del alumno para aprender por si mismo."* (L.G.E.,1970:13)

"Rosa Sensat" se desmarca de la L.G.E. cuando aboga por la coeducación así como por la educación sexual pero, en cambio, si revisamos los temas tratados en las diversas Escoles d'Estiu realizadas en un período de veinte años (1965-1985), podemos llegar a la conclusión de que ambos aspectos han sido trabajados de forma muy exigua, y más aún si tenemos en cuenta que la defensa de estos temas educativos han comportado el que se creara una imagen progresista de "Rosa Sensat".

El Movimiento de Renovación Pedagógica "Rosa Sensat" se caracteriza también por potenciar la participación en la gestión escolar de padres y alumnos. Al menos, desde sus inicios destaca una estrecha interrelación entre padres y maestros que tiene como objetivo la calidad del proceso educativo.

La trabazón entre maestros y padres que se puede apreciar en "Rosa Sensat" viene dada por sus propios orígenes ya que este nuevo movimiento educativo nace de un grupo de padres y maestros pertenecientes a la burguesía -o pequeña burguesía según Gay, Quittlet y Pascual-, vinculados directa o indirectamente a la *"intelligentsia"*, con una conciencia nacional, creencia en la fe católica en la línea conciliar y tradición escolta (GAY,QUITLLET,PASCUAL,1977).

Por su parte, la L.G.E. ya había brindado una entrada a los padres en la escuela al constituir las Asociaciones de Padres de Alumnos, los cuales se quiere que participen en la función educativa y establece cierta coordinación de éstos con los Centros docentes (L.G.E.,1970)

También en el Libro Blanco encontramos un deseo de estimular "*la cooperación y participación en la obra educativa de la familia, de la Iglesia, de las Instituciones del Movimiento,...*" (LA EDUCACION EN ESPAÑA. BASES PARA UNA POLITICA EDUCATIVA,1969:207)

Por último, otra directriz general dentro de la vertiente pedagógica que presenta el texto *Per una Nova Escola Pública Catalana* es la constitución de un tronco común o unificación de la enseñanza hasta los dieciséis años, hecho que se enfrenta a la separación establecida por la L.G.E. entre Formación Profesional y Bachillerato Unificado Polivalente.

6. EL SISTEMA EDUCATIVO EN LOS PRIMEROS AÑOS DE LA TRANSICION ESPAÑOLA

La intención de esta última parte del trabajo es la de mostrar las modificaciones que se establecen en el sistema educativo español en el momento de constituirse un Estado democrático, teniendo en cuenta que las principales fuerzas existentes durante el franquismo van a permanecer vigentes, si bien con una nueva estética, durante este período postfranquista o de transición: *“El régimen franquista no se hundió repentinamente (...) sino que está siendo desmontado poco a poco por la acción concordante de fuerzas políticas que provenían de él (como Alianza popular –AP- y buena parte de unión del Centro Democrático –UCD-) y fuerzas políticas que estaban en la oposición y en la clandestinidad como socialistas, comunistas y nacionalistas.”* (ELISEO AJA, 1978:11)

Se muestran distintos acuerdos legislativos que hacen referencia a la educación: Los Pactos de la Moncloa, La Constitución, La Ley Orgánica de Estatuto de Centros, La Ley Orgánica del Derecho a la Educación, las distintas Ordenes elaboradas por la Generalitat de Catalunya, y la intervención dentro de la política educativa de los Movimientos de Renovación Pedagógica.

6.1. LOS PACTOS DE LA MONCLOA

Constituyen un acuerdo económico y político negociado por las fuerzas políticas españolas entre los días ocho y veintiuno de octubre de 1977 *“para que en España se consolide la democracia y pasemos de una situación económica de crisis a una de prosperidad, de un presente difícil a un futuro confortable”* (PACTOS DE LA MONCLOA, 1977:13)¹.

Con los Pactos de la Moncloa también se establecen unos principios dentro del ámbito educativo porque tanto el gobierno como los partidos políticos consideran que para ayudar a superar la crisis económica que padece el país –que viene dada por una tasa de inflación aguda y persistente, un desarrollo insatisfactorio de la producción, unas cifras elevadas de paro y un fuerte desequilibrio comercial con el extranjero- resulta necesario un programa educativo que asegure la plena escolarización.

¹ Los representantes del Gobierno que firman dicho Pacto en fecha de 25 de octubre de mil novecientos setenta y siete son: Adolfo Suárez, Felipe González Márquez, Joan Reventós Carner, Josep Maria Triginer, Manuel Fraga, Enrique Tierno Galván, Juan Ajuriaguerra, Miquel Roca Junyent, Leopoldo Calvo-Sotelo y Santiago Carrillo.

En el campo educativo, los Pactos se concretan en los siguientes principios:

- 1) Democratización del sistema educativo, buscando la participación de todos los sectores y definiendo un estatuto de los centros educativos y del profesorado. Mejora de la calidad en la enseñanza y homogeneización técnica entre centros estatales y no estatales.
- 2) Gratuidad progresiva de la enseñanza con un Plan Extraordinario de Escolarización para los centros estatales, que servirá para crear nuevos centros con obtención del suelo necesario así como su equipamiento y gastos del funcionamiento y profesorado. En los centros no estatales se revisará y controlará la financiación de fondos públicos.
- 3) Se incorporarán las distintas lenguas y contenidos culturales en sus respectivos ámbitos territoriales para todos los niveles educativos obligatorios. Se establecerá la colaboración necesaria entre el Gobierno y las instituciones autonómicas.

6.2. LA CONSTITUCION ESPAÑOLA ²

En el artículo 27 de la Constitución se establecen los principios generales de la educación en un régimen democrático. El desglose de dicho artículo queda como sigue:

- 1) Derecho de todos a la educación. Reconocimiento de la libertad de enseñanza.
- 2) Objetivo de la educación: desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales.
- 3) Los poderes públicos garantizan que los alumnos recibirán la formación religiosa y moral que sus padres tengan por convicción.
- 4) La Educación General Básica es obligatoria y gratuita.
- 5) Confección de una programación general de la enseñanza y creación de centros docentes que garantiza por parte de los poderes públicos el derecho de todos a la educación.
- 6) Las personas físicas y jurídicas tienen libertad para crear centros dentro de los principios constitucionales.
- 7) Profesores, padres y alumnos podrán intervenir en la gestión y control de los centros sostenidos con fondos públicos.
- 8) Los poderes públicos inspeccionarán y homologarán el sistema educativo para garantizar el cumplimiento de las leyes.

² Aprobada por las Cortes el 31 de octubre de 1978.

9) Los poderes públicos ayudarán a los centros docentes que reúnan los requisitos que la ley establezca.

10) Se reconoce la autonomía de las Universidades, en los términos que la Ley establezca.

Mediante los puntos 3, 6 y 9 como reconoce Marta Mata se establece *“el marco para la escuela privada, y privada confesional, aun en ausencia de confesión de carácter estatal, y se aceptaba el compromiso de su subvención con fondos públicos”* (MATA,1997:43).

Por otro lado, a parte de reconocerse la lengua española como la oficial del Estado, se consideran también las lenguas vernáculas como oficiales dentro de sus respectivas Comunidades Autónomas (Artículo 3)³. Como comenta Eliseo Aja, a partir de la cooficialidad hay que entender la obligatoriedad de incluir en la enseñanza la lengua propia de la comunidad (ELISEO AJA,1978).

Se promueve el acceso a la cultura, así como el desarrollo de la investigación científica y técnica (Artículo 44).

Asimismo los poderes públicos fomentarán una política que garantice la formación y readaptación profesionales (Artículo 40).

“Los poderes públicos realizarán una política de previsión, tratamiento, rehabilitación e integración de los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos” (Artículo 49).

En el momento de la elaboración de la Constitución ya se vislumbran unos posibles peligros y es que no hay suficiente con las disposiciones del texto sino que también se han de tener en cuenta su interpretación, desarrollo y aplicación, y resulta difícil pensar en grandes avances en la enseñanza

³ En 1981 se lleva a cabo el traspaso de las primeras competencias y servicios de educación no universitaria a las Comunidades Autónomas de Cataluña y el país Vasco.

cuando dentro de las Cortes españolas hay una amplia mayoría de representación de la derecha española (ELISEO AJA,1978).

6.3. LA LEY ORGANICA DE ESTATUTO DE CENTROS ESCOLARES

El 14 de abril de 1978 el Consejo de Ministros aprobó un proyecto de ley que llevaba por título “Proyecto de Ley por el que se regula el Estatuto de Centros Docentes No Universitarios “ o Proyecto de ley de Iñigo Cavero. Los objetivos prioritarios de esta nueva Ley eran: la adaptación del sistema educativo al nuevo sistema social, a las nuevas condiciones económicas y la asimilación de las nuevas funciones que se le asignan; la proclamación de los valores acordes con la Constitución; la consideración del centro educativo como una comunidad integrada basada en la participación de todos sus elementos constitutivos y con los medios necesarios, dando especial importancia a los derechos y deberes de los alumnos, a su participación dentro del centro docente y al nuevo sentido que se le da a la disciplina académica que tiene que estar regulada por la propia comunidad educativa (F. RIU,1980).

El Proyecto de Ley quedará paralizado debido a la tardanza en su publicación (más de dos meses después de su presentación), la cantidad de enmiendas que se presentan, el descanso del verano y la dedicación de los Parlamentarios a la elaboración de la Constitución. Una vez aprobada la Constitución se suprimen las Cortes y se forma un primer gobierno Constitucional que pone en manos de José Manuel Otero Novas la cartera de Educación. El antiguo Proyecto de ley de Iñigo Cavero se vuelve a publicar en el BOE del 1 de junio de 1979 y se acepta como base de trabajo

para que una Ponencia constituida por doce representantes ⁴ de los diversos Grupos Parlamentarios del Congreso de los Diputados pueda introducir las enmiendas que estimaran oportunas durante todo el mes de noviembre de 1979.

El Proyecto se presentaba a la Comisión de Educación a finales de diciembre de 1979 bajo un nuevo título: "Proyecto de Ley Orgánica por el que se regula el Estatuto de Centros Docentes" y sin la firma de Socialistas y Comunistas ya que están en contra de treinta de los 43 artículos que componen el Proyecto. Según Ramón Plandiura si bien el texto sigue siendo el mismo que el Gobierno presentó en las Cortes antes de la Constitución, existen dos novedades: por un lado, el partido en el gobierno presenta autoenmiendas a la ley dificultando el que los otros grupos políticos puedan elaborar las suyas, y por otro lado UCD tiende a potenciar la ideologización y privatización de la enseñanza así como el refuerzo a un acceso no democrático de los órganos unipersonales de dirección (PLANDIURA, 1979).

La Ley Orgánica de Estatuto de Centros Escolares (en adelante citada como LOECE) establecida el 19 de junio de 1980 consta de cuatro títulos, con treinta y nueve artículos, y las disposiciones adicionales y transitorias. Vamos a ver aquellos artículos que a mi entender pueden resultar más significativos y los que en su momento fueron considerados inconstitucionales, ya que el 14 de octubre de 1980 se presenta ante el Tribunal Constitucional un recurso de inconstitucionalidad contra varios preceptos de la Ley Orgánica 5/1980 de 19 de junio (LOECE). Este recurso de inconstitucionalidad fue promovido por sesenta y cuatro Senadores pertenecientes políticamente a los Grupos Parlamentarios Socialistas, Socialistas de Cataluña y Socialistas Vascos . El 13 de febrero el Tribunal

⁴ Los doce representantes son: Juan de la Vallina, de CD; Manuel Díaz-Pines, Miguel Herrero R. De Miñoón y José García Pérez, de UCD; Hipólito Gómez de las Rocas, del Grupo Mixto; Iñigo Aguirre, de la Minoría Vasca; María Rúbies, de la Minoría Catalana; Marta Mata, de Socialistes de Catalunya; Maturana, de Socialistas Vascos; Manuel Gracia y Luis Gómez Llorente, del PSOE; y Eulàlia Vintró del PCE.

Constitucional falla la Sentencia considerando parcialmente el recurso interpuesto y declarando la inconstitucionalidad y consiguiente nulidad de los artículos: 34.3 b) y 34.2, 18.1 y disposición adicional 3, desestimando el recurso en todo lo demás. Queda desestimado por ejemplo, el motivo primero de inconstitucionalidad (de los cinco que se presentan) según el cual la LOECE no señala límites al derecho de los propietarios de los centros privados a establecer un ideario, *“por lo que éste puede invadir la esfera de la libertad ideológica de los profesores, los padres y los alumnos”* (CORTES GENERALES 1981. RECURSO 189/80)

Algunos de los artículos más significativos de la LOECE son los siguientes:

- Enlazando con los Pactos de la Moncloa, la educación se vislumbra como un elemento fundamental para ayudar a superar la crisis económica, y en este sentido el artículo segundo de la LOECE deja claro la finalidad que en el campo laboral pretende cumplir esta Ley: *“La educación en estos centros buscará (...) la adquisición de hábitos intelectuales y de trabajo y la capacitación para el ejercicio de actividades profesionales. En la actividad ordinaria de los centros estará incluida la orientación educativa y profesional de los alumnos”* (CORTES GENERALES, 1981:1017).
- La LOECE contempla la futura gratuidad a la educación preescolar (art. 3).
- La Ley se compromete a que todos los niveles de enseñanza obligatorios sean gratuitos, se hagan en el centro que se hagan, siguiendo el principio de que los padres tiene derecho a escoger el centro docente que esté más acorde con sus convicciones filosóficas y religiosas: *“El Estado, mediante la correspondiente Ley de Financiación de la Enseñanza Obligatoria, garantizará la libertad fundamental de elección del centro educativo en los niveles de enseñanza que se establezcan como obligatorios y, consecuentemente, gratuitos”*.(Art. 5.2) El señor García Navarro del Grupo Parlamentario socialista denuncia la imposibilidad de elegir el ideario

educativo por parte de la mayoría de los padres porque ello supondría un desembolso económico (en transporte por ejemplo) que no tienen, más aún cuando se trata de zonas rurales en donde no es posible la elección. Pero considera que la discriminación es aún mayor cuando tenemos en cuenta que esa libertad de elección de algunos será pagada por todos los ciudadanos (TOMAS ZAMARRIEGO,1980).

- Ofrece grandes facilidades a la constitución de centros privados tan sólo poniendo como condiciones el ser español, respetar la Constitución y las leyes españolas y mantener unos mínimos requisitos de calidad referidos a la titulación académica del profesorado, relación numérica alumno-profesor, instalaciones docentes y deportivas, número de unidades escolares, número mínimo y máximo de puestos escolares, instrumentación pedagógica y servicios complementarios.

- Se garantiza la libertad de enseñanza del profesorado siempre y cuando respeten: la Constitución , las Leyes, el reglamento de régimen interior y, si existe, el ideario educativo propio del centro (art.15).

- Se admite el control y gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos por parte de los profesores, los padres, el personal no docente y los alumnos. Pero la participación de los padres -y este es uno de los artículos (18.1) por los que se presenta el recurso de inconstitucionalidad- sólo se puede llevar a cabo a través de las asociaciones de padres, que han de respetar el reglamento de régimen interior y el ideario de centro (en caso de que exista).

- Se mantiene la idea apuntada por la Ley General de Educación de 1970 de crear centros experimentales que sirvan para la investigación educativa y la mejora de la calidad de enseñanza, respondiendo a las exigencias del sistema y a los centros de régimen general (art. 21).

- Dentro de los centros públicos –Título II- el director será seleccionado de entre los profesores numerarios de EGB, Bachillerato y F.P., y nombrado por la Administración. Los órganos que gestionarán el funcionamiento de los centros serán el Consejo de Dirección (director, jefe de estudios, cuatro profesores elegidos por el Claustro, cuatro padres elegidos por la APA, dos alumnos, un representante del personal no docente, un miembro de la corporación municipal y el secretario del centro sin voz ni voto), el Claustro de profesores y la Junta económica, siendo renovados los distintos órganos anualmente.

- A los centros privados –Título III- se les reconoce “*el derecho de establecer un ideario educativo propio dentro del respeto a los principios y declaraciones de la Constitución*” (art. 34). También se admite que cada centro debe elaborar su régimen interior en el que se establezca la intervención de profesores, padres de alumnos, personal no docente y alumnos en el control y gestión del centro. Según el art. 34.3 el Estatuto o reglamento de régimen interior de cada centro incluirá, en todo caso, los siguientes órganos de gobierno: el Consejo del Centro será el órgano supremo de participación (34.3b) y en él estarán representados el titular del centro, los órganos unipersonales de gobierno, los profesores, los padres de los alumnos, el personal no docente y, en su caso, los alumnos. En los centros o niveles sostenidos con fondos estatales o de otras entidades públicas, una Junta Económica en la que estarán representados, además de la titularidad del centro, los profesores, los padres de los alumnos, con la misión de intervenir en el control y supervisar la gestión económica del centro. Este artículo 34.2 y 3b) y d) de la LOECE pasa a ser el motivo segundo de demanda de inconstitucionalidad (artículo 27.7) ya que la Constitución reconoce el derecho de profesores, padres y alumnos a intervenir en el control de los centros sostenidos con fondos públicos y en cambio la LOECE lo limita sólo a la intervención en la Junta Económica.

- De entre los derechos y deberes de los alumnos –Título IV- se tendrán en cuenta como criterios de admisión en un centro la proximidad domiciliaria y los precedentes de escolarización de hermanos en el centro. El régimen de disciplina de los alumnos se especificará en el reglamento de régimen interior de cada centro, así como las personas del centro competentes para imponerlo.

- Por último, en la Disposición Adicional tercera se concede a las Comunidades autónomas el poder modificar o substituir toda una serie de artículos. Esta disposición adicional comportará la cuarta demanda de inconstitucionalidad porque hace posible que una ley de una Asamblea legislativa de una Comunidad Autónoma pueda dejar sin efectos una Ley Orgánica del Estado.

En posteriores trabajos que desarrollan el Estatuto de Centros Escolares como puede ser el artículo de Francisco Riu *“El ideario de la escuela”* (1980) vemos la importancia que adquiere el concepto de ideario de centro que define de forma breve, esquemática y establece el tipo de educación que en él se imparte. A partir del Ideario de Centro se confecciona el proyecto Educativo o la programación, organización y evaluación de todas las actividades que van a tener lugar en la escuela.

Otro elemento de vital importancia con el Estatuto de Centros Escolares será la comunidad educativa, es decir el colectivo de personas que cooperan en la formación integral de los alumnos *“a través de la comunión en los mismos criterios educativos y pedagógicos, el esfuerzo por elaborar, realizar y evaluar un proyecto educativo, y la aceptación de una corresponsabilidad plena en la tarea formativa de la escuela”* (RIU,1980:135) Se calcula que la construcción de estas comunidades educativas que poseen un criterio unificado será un punto crucial en la participación (CARLOS ZAMORA,1980).

La LOECE, siguiendo las directrices marcadas por la LGE de 1970 incidirá en la creación y funcionamiento de las Asociaciones de Padres de Alumnos. Las Asociaciones a partir de la LOECE no tan sólo pasan a ser la entidad intermediaria entre la escuela y todos los padres: *“La Ley siempre hace notar que la participación y la presencia colectiva de los padres en la vida escolar, se ha de hacer por medio de la Asociación”* (ILDEFONSO VALLS,1980:152), sino que además constituirán un medio importante de transmisión del curriculum oculto de la institución escolar. Según dicho curriculum oculto la familia no puede cumplir por si sola la función de educar de ahí que sea necesaria una escuela donde se difunda el modelo educativo que la sociedad estima oportuno. Pero la escuela no tan sólo es obligatoria para los infantes sino que se torna necesaria también para los padres, de ahí que se insista en la conveniencia de que las mismas Asociaciones de Padres gestionen las Escuelas de padres, *“puesto que son las que, de una manera programada, continua y científica, hacen adquirir a los padres conocimientos y el arte de educar”* (ILDEFONSO VALLS,1980:151).

Mención a parte merece la financiación de la escuela privada que bajo el principio de libertad de enseñanza –elección libre de escuela por parte de los padres- recibe cuantiosas subvenciones. Es lo que el Proyecto de Ley de Financiación de la Enseñanza obligatoria entiende por el concepto de “ayuda a la gratuidad” que se aplicará a partir del curso 1980-81, y al que *“tendrán derecho a acogerse (...) todos los Centros docentes privados autorizados para impartir las enseñanzas de los niveles obligatorios”* (BUTLLETI COL·LEGI OFICIAL DE DOCTORS I LLICENCIATS, 1979:11). El Estado no tan sólo ve con buenos ojos la existencia de centros privados subvencionados sino que además estimula la libre iniciativa de la sociedad en la creación de centros docentes privados, obligatorios y gratuitos dando prioridad a la forma jurídica de la Cooperativa de padres de alumnos y profesores.

Partidos como el Socialista también se mostrará favorable a la subvención de la escuela privada pero llega a tal extremo la financiación que el socialista Gómez Llorente señala una posible reconsideración de la postura de su partido: *“El proyecto indica que ustedes quieren permitir, usando miles de millones de pesetas del Estado, que unas determinadas entidades privadas impongan su ideología”* (DE LA TORRE ACOSTA,1980:68).

6.4. LA LEY ORGANICA DEL DERECHO A LA EDUCACION

La LODE se aprueba el 4 de julio de 1985 dentro del gobierno socialista y se propone como objetivo y según su propio preámbulo el desarrollo de los principios que en materia de educación tiene la Constitución española y que garantiza el pluralismo educativo y la equidad. Según el gobierno socialista, la Ley Orgánica de Estatuto de Centros Escolares de la UCD sesgaba aspectos capitales de la regulación constitucional de la enseñanza como es la ayuda de los poderes públicos a los centros privados y la programación general de la enseñanza y el privilegiar de forma desequilibrada los derechos del titular del centro privado sobre los de la comunidad escolar. Pero como comentará el propio ministro de educación José María Maravall persistirán elementos de continuidad respecto del pasado porque como él mismo reconoce la responsabilidad del Estado ha sido subsidiaria respecto a los intereses conservadores tanto ideológicos como económicos implantados en la enseñanza (MARAVALL;1984). Tal vez por ese motivo se puede llegar a la conclusión que expresa Mercè Boix en el prólogo al libro *La Lode. Anàlisi i comentaris des de Catalunya a una llei controvertida*, escrito por ella misma y por J. A. García Suárez: *“malgrat un pròleg molt ambiciós, el seu contingut és molt limitat i es centra bàsicament en el tema de la*

participació i en el del finançament a l'escola privada" (1985:1). Así pues hay varios elementos de períodos pasados que permanecen en la LODE, como puede ser el mantenimiento de los aspectos técnicos y pedagógicos, porque lo que en realidad se plantea es la forma de coexistencia entre el sistema escolar público y privado (MERCÉ BOIX y J.A. GARCIA, 1985).

La Ley Orgánica del Derecho a la Educación mantiene la obligatoriedad y la gratuidad de la EGB y el primer grado de la F.P. que establecía como objetivos a conseguir la LGE. También permanece la libertad de elección de centro por parte de los padres (artículo 4b) que se implanta con el franquista *Fuero de los Trabajadores*. Para el padre Francisco Riu, secretario general del "Secretariat de l'Escola Cristiana", a mediados de la década de los ochenta buena parte de los objetivos de la LGE no han sido alcanzados y el desarrollo de la LODE tiene como uno de los motivos principales la puesta en práctica de la "libertad de enseñanza" entendida como la igualdad de oportunidades de que gozan los padres en el momento de escoger aquella escuela que esté de acuerdo con las propias convicciones (F. RIU, 1980).

La LODE deja constancia de la poca inversión concedida a los centros públicos, que se ha visto facilitada por una ausencia adecuada de normativa, y establece tres tipos de centros según la titularidad jurídica y origen y carácter de los recursos que tienen: centros privados, centros privados concertados (sostenidos con fondos públicos) y centros públicos. De esta forma establece una normativa –que hasta esos momentos estaba ausente– a la concesión de subvenciones.

A diferencia de los centros públicos que "*desarrollarán sus actividades con sujeción a los principios constitucionales, garantía de neutralidad ideológica y respeto a las opciones religiosas y morales*" (artículo 18), los centros privados tendrán derecho a establecer, al igual que los privados concertados, un "*carácter propio*" (artículo 22).

La LODE da mucha libertad a la iniciativa privada de manera que a los centros privados se les concede autonomía en su régimen interior, en la selección de profesorado, en el procedimiento de admisión de alumnado, en el establecimiento de normas de convivencia y régimen económico (artículo 25).

En el régimen de conciertos –centros privados financiados parcial o plenamente con fondos públicos- tendrán preferencia aquellos que satisfagan necesidades de escolarización, que atiendan a poblaciones escolares en condiciones socioeconómicas desfavorables, o que además de alguno de estos dos aspectos lleven a cabo experiencias de interés pedagógico (artículo 48).

Con la implantación de la LODE desaparecen los “colegios de piso” que habían sido creados en los suburbios de las ciudades en la época desarrollista de los años sesenta; la desaparición se produce por la nueva oferta estatal y las nuevas normativas que anuncia la LODE para acceder a las subvenciones, unido a sus propias deficiencias (CESAR DIAZ, El País, 20 de marzo de 1984).

Al igual que los centros privados, los centros concertados tienen derecho a definir su carácter propio; y ya se prevee que tendrán toda una serie de servicios y actividades complementarias que irán a cargo de la economía familiar (artículo 51). En la década de los ochenta, Cataluña es la comunidad autónoma que más dinero público destina a financiar la enseñanza privada, pero es que de 1995 al 2001 el dinero destinado a los centros privados ha aumentado un 60%; y según la tesis doctoral de la profesora Ana Villarroya Planas la financiación de los centros concertados, en contra de los objetivos fijados por el sistema de conciertos en la Ley de Derecho a la educación (LODE) de 1985, *“las remuneraciones del personal docente en centros*

privados distan mucho de los fijados en el sector público” (JORDI CASABELLA, 13 julio 2001)⁵.

Un elemento que se desarrolla en la LODE y que centra su organización es el de la participación de la Comunidad Escolar –concepto que introduce la LOECE- en las actividades educativas y la organización y funcionamiento de los centros públicos (artículo 19). En realidad se da entrada a la participación de todos los sectores interesados en la educación mediante su intervención en el Consejo Escolar del Estado (ámbito nacional), en el Consejo Escolar de la Comunidad Autónoma, o en el Consejo Escolar de los Centros (Títulos segundo y tercero); siendo los dos primeros de carácter consultivo y el último de carácter decisorio. Dentro de esta intervención resalta el que se da más importancia a las Comunidades Autónomas, siempre en coordinación con la planificación económica general del Estado. Para Francisco Riu éste constituirá el segundo de los motivos de la implantación de la LODE: *“La introducción de formas democráticas en la gestión y organización interna de la escuela (...) estableciendo canales de intervención por parte de los diversos estamentos”* (F. RIU, 1980:10). En este mismo sentido, José Antonio García Suárez la denomina *“la gran ley de la participación”* (BOIX NAVARRO y GARCIA SUAREZ,1985).

6.4.1. Evolución de la LODE

Según J.A. García Suárez, la LODE empieza a gestarse en el recurso de inconstitucionalidad de la LOECE presentado por el grupo socialista (BOIX NAVARRO y GARCIA SUAREZ,1985). Como ya se ha comentado, la Ley

⁵ Este artículo surgió a raíz de las ayudas a siete escuelas de elite, algunas de ellas del Opus Dei, concedidas por la Generalitat de Catalunya este verano de 2001. Recientemente (marzo de 2002) se ha anunciado el aumento de financiación pública a estos centros de elite.

no se aprueba hasta el 4 de julio de 1985 pero su nacimiento data de 1982, con la presentación del programa de educación socialista por parte de Felipe González en el debate de investidura. El 15 de marzo de 1984 el texto de la LODE es aprobado por el Congreso de los Diputados con los votos favorables del Grupo Socialista y de la Minoría Catalana, gracias a un pacto –según el periódico El País - entre Maravall y el dirigente nacionalista Miquel Roca, y a que la Iglesia catalana optó también por el pacto (EL PAÍS, 4 de junio de 1985). Pero dos días más tarde es presentado un recurso de inconstitucionalidad contra la LODE por parte del Grupo Popular. Para J.A. García Suárez, dentro del abanico de partidos que componen el parlamento español en esos momentos, hay tres que son los que más han incidido en la política educativa: PSOE, Grupo Popular y Minoría Catalana; el PSOE por su iniciativa parlamentaria y por ser autor de la Ley, el Grupo Popular por constituir su oposición desde el principio hasta el fin y la Minoría Catalana por su actitud negociadora a lo largo del desarrollo de la Ley. Negociación parlamentaria que comporta que la LODE pase a ser una ley desarrollada por los gobiernos autónomos (GARCIA SUAREZ, 1985).

Entre el 15 de marzo de 1984 y el 4 de julio de 1985 se van a suceder toda una serie de eventos que de alguna manera van a influir en la puesta en marcha de la Ley. El ministro de educación José María Maravall presentó las directrices de la nueva ley de educación en el libro *La reforma de la enseñanza* publicado en 1984. En dicho documento pone por objetivos de la ley no tan sólo la modernización del sistema educativo sino también y sobre todo la búsqueda de la igualdad, garantizando el derecho de todos a la educación y adaptando el tipo de educación ofertada a las necesidades y las desigualdades concretas: “*La Ley Orgánica del Derecho a la Educación es un instrumento fundamental para una política que aspira a equilibrar los resultados en los niveles básicos de la enseñanza y, por ende, a combatir la desigualdad ante la oferta educativa*” (MARAVALL,1984:53). Forman parte de este objetivo educativo de equidad social el Real Decreto 1174/83 de 27

de abril que establecía el Programa de Educación Compensatoria, la política de becas en los niveles postobligatorios diseñada por el Real Decreto 2298/83 de 28 de julio, o la preocupación por el área de la educación especial.⁶

El Programa de Educación Compensatoria *“trata de concentrar recursos educativos y apoyos pedagógicos en zonas suburbanas deprimidas educativamente y en zonas rurales pobres de población dispersa”* (MARAVALL, 1984:54) mediante centros de recursos, servicios de apoyo, y cursos para jóvenes de 14 y 15 años no escolarizados a los que se intenta reincorporar a la Formación Profesional o bien se los integra en cursos de Formación Ocupacional no reglados del INEM. Para César Díaz, que hace un balance de la Educación Compensatoria en esos momentos iniciales, ésta ha tenido éxito en el mundo rural pero en cambio ha sufrido un relativo fracaso en las barriadas por motivo de la falta de continuidad de los recursos en la iniciativa (EL PAIS, 26 de junio de 1984). Luis Díez, que considera estos cursos no reglados como una posible alternativa al fracaso escolar, señala una falta de coordinación entre los distintos ministerios: *“Su variedad, complejidad y dispersión dificultan que el Ministerio de Educación tenga noticia exacta sobre la cantidad, la calidad y extensión de los mismos”* (EL PAIS, 8 de mayo de 1984). En opinión de *“Cuadernos de Pedagogía”* (1984), la política de educación compensatoria ha sido una de las actuaciones más novedosas por parte de la administración socialista pero los presupuestos y los recursos destinados al programa no han estado en consonancia.

En cuanto al sistema de becas, se persigue la continuidad en los estudios no obligatorios de personas que careciendo de medios económicos demuestren aptitudes, o bien la ayuda a la población escolar que necesiten una atención particular (MARAVALL, 1984).

⁶ La Ley de Integración Social de los Minusválidos fue aprobada el 7 de abril de 1982 por el Gobierno de Leopoldo Calvo Sotelo, pero se concreta más su puesta en práctica en el Real Decreto 334/1985 de 6 de marzo, de ordenación de la Educación Especial promovida por el ministerio Maravall.

Otros aspectos que también resalta el ministro de educación son la preparación del profesorado y su participación en el sistema educativo así como la función clave de la Universidad como preparadora de futuros maestros/as y profesores/as.

El 17 de marzo de 1984 el Grupo popular encuentra seis motivos de inconstitucionalidad en el texto de la LODE. Según los recurrentes la Ley:

- No respeta el contenido esencial del derecho a la libre elección de centro.
- No respeta el contenido esencial del derecho a establecer y desarrollar el ideario del centro. La LODE sustituye el término ideario por el de “carácter propio” que en opinión de los recurrentes tiene un contenido exclusivamente moral y religioso .
- Establece unos requisitos de orden económico-financiero que limitan gravemente el acceso a las ayudas públicas. La LODE vigila de forma muy estricta que se cobre a los padres una cantidad superior a la establecida por la Ley, aunque sea por actividades extraescolares.
- Infringe el sistema constitucional de competencias del Estado y las comunidades autónomas en materia de educación.
- La Ley no respeta el contenido esencial de las facultades directivas del titular de centros privados. La LODE fija que estas funciones sean competencia del Consejo escolar y no únicamente de los directores.
- La LODE establece discriminaciones injustificadas que atentan al ejercicio y desarrollo de la libertad de enseñanza. El Grupo Popular también cree que la LODE beneficia a las cooperativas de padres, profesores o mixtas para acogerse a los conciertos económicos con el Estado.

Hasta que el Tribunal Constitucional no emita la sentencia sobre la LODE – cosa que no hará hasta finales de junio del año siguiente- el Ministerio de Educación dicta una Orden de carácter provisional en mayo de 1984 para regular las subvenciones de los centros escolares de EGB y primeros cursos de F.P. Según esta Orden se fijan los siguientes tipos de subvenciones:

- Tipo A o subvención total en donde los padres sólo pueden pagar 480 pesetas al mes y el Estado concede cerca de dos millones por aula.
- Tipo B o de financiación única donde se paga el salario de los profesores y se puede cobrar a los padres 1600 pesetas.
- Tipo C que cubre parcialmente el salario del profesorado y los padres pueden pagar alrededor de 2500 pesetas al mes.

Durante este año 1984 el Gobierno Socialista se va a encontrar con una gran oposición en el ámbito educativo por parte de los cuatro máximos representantes de la enseñanza privada en España autodenominados “la mesa de los cuatro”, y apoyados inicialmente por la Conferencia Episcopal, Alianza Popular y el Partido Demócrata Popular y, en menor medida, por el Partido Nacionalista Vasco. “La mesa de los cuatro” conocidos en los medios socialistas como “la banda de los cuatro” son: La Confederación Española de Centros de Enseñanza (CECE) que constituye la patronal de la enseñanza privada, la Federación Española de Religiosos de la Enseñanza (FERE), la Confederación Católica de Padres de Familia (CONCAPA) y la Federación de Sindicatos Independientes de la Enseñanza (FSIE).

Para el sociólogo Julio Carabaña la mesa de los cuatro constituye un grupo de presión que con la finalidad de defender sus propios intereses pretende imponer la certeza de que el único modo de afrontar los problemas educativos del país es acceder a las condiciones que ellos estiman mínimas

para un pacto escolar (EL PAIS, 27 de noviembre de 1984). Los desacuerdos entre los representantes de la privada –mayoritariamente religiosa- y el Estado se dan prioritariamente por la subvención; según el periódico El País, por las condiciones de la subvención más que por la cantidad de dinero ya que las subvenciones a la privada se han ido incrementando cada año (EL PAIS, 20 y 27 de noviembre de 1984). En este mismo sentido se dirigen las protestas del secretario de la FERE, el jesuita Santiago Martín Jiménez, cuando comenta que si un centro público puede atender las necesidades de una zona, los centros privados de los alrededores quedarán sin subvención, al mismo tiempo, si a un centro privado le sobra presupuesto después de pagar a los profesores, éste debe ser devuelto al Estado y si los centros concertados no cumplen con las condiciones exigidas pueden ver retirada su subvención. Al mismo tiempo, el papel omnipotente del director-titular decae porque la administración pasa a pagar directamente a los profesores y el empresario pierde un importante margen de maniobra, y en la gestión del centro se suma la intervención de profesores, padres y alumnos (CESAR DIAZ, El País, 20 de marzo de 1984).

“La mesa de las cuatro bandas” también reprocha al ministerio que invierta grandes sumas de dinero en nuevas plazas escolares estatales en lugar de aprovechar las instalaciones de los centros privados cuando ello representa, como comentará el presidente de la CECE, Angel Martínez Fuertes, no salvaguardar ninguna calidad de enseñanza (Carmelo Martín, EL PAIS, 3 de abril de 1984), o –recogiendo las ideas del profesor de sociología Juan González-Anleo- abocar a los alumnos al fracaso escolar, a las repeticiones o al abandono que comporta la asistencia a los centros públicos (El País, 27 de noviembre de 1984). El ministro de educación se defenderá de esta crítica reconociendo que el fracaso escolar se da con más intensidad en colegios públicos pero enfatizando, al mismo tiempo, las posibles causas del por qué se da: *“la explicación se puede encontrar en las diferencias de criterios de exigencia entre los centros públicos y privados, a la mayor*

desdotación de medios didácticos y materiales, y a la diferencia en la extracción social del alumnado “(MARAVALL,1984:70).

A finales de 1984 se produce una entente de posible diálogo entre el Estado y la Conferencia Episcopal. Ello provoca una escisión dentro de la enseñanza privada respecto a su relación con el gobierno: la CONCAPA (Confederación Católica de Padres de Familia y Padres de Alumnos) mantendrá una actitud de enfrentamiento directo, mientras que la FERE (Federación de Religiosos de la Enseñanza) iniciará una actitud de diálogo a partir del comunicado conjunto entre José María Maravall y la Conferencia Episcopal. Siguiendo con esta iniciativa de diálogo, en la 51ª Asamblea Plenaria de la Conferencia Episcopal celebrada a finales del mes de enero de 1985 los obispos ven conveniente asumir el control de las decisiones, estrategias y manifestaciones públicas de todas las organizaciones eclesíásticas que mantiene conflictos con el Estado o con la opinión pública *“a tal efecto han propuesto a dichas entidades la creación de un Secretariado de la Escuela Católica en el que estén representados los titulares de los colegios católicos, en su inmensa mayoría religiosos, y los padres de alumnos”* (J.M. MARTIN PATINO, El País, 29 de enero de 1985).

El gobierno, siguiendo con los principios que se había marcado, a principios del año 1985 establece una serie de condiciones para conceder las subvenciones a los centros que la soliciten: han de satisfacer las necesidades reales de escolarización, tendrán preferencia los centros que acojan una población escolar procedente de sectores económicos desfavorecidos y se extingue la subvención del módulo C, pudiéndose acoger los centros que percibían este tipo de subvención a los módulos A o B. Algunos de los centros pierden la subvención ya que se encuentran alejados y necesitan servicios de transporte y comedor que encarecen mucho la matrícula. Ejemplo de denegación de subvención son tres colegios del Opus Dei de Asturias donde algunos padres abonaban la cantidad de

100.000 pesetas para conseguir el acceso de sus hijos al centro y pagaban una media de 9500 pesetas al mes (El País, 29 de enero de 1985).

En contrapartida y de forma sorprendente, en marzo de 1985 la Sala Tercera del Tribunal Supremo ya había anulado en poco tiempo varias disposiciones del Ministerio de educación y Ciencia que afectaban a la privada, dando la razón a la Coordinadora Pro Libertad de Enseñanza (nueva nomenclatura que agrupa a FERE, CONCAPA, CECE y FSIE) (ESTEBAN S. BARCIA, El País, 5 de marzo de 1985). No es de extrañar, por tanto, que los representantes de la privada vean factible la derogación de la LODE - promesa realizada por Manuel Fraga como presidente de Alianza Popular en caso de llegar a la Presidencia del Gobierno-, o la vuelta al poder de los sectores más reaccionarios de la sociedad española, a lo que hace referencia Santiago Martín, secretario general de la FERE: *“Los socialistas pasarán. Nosotros sobreviviremos. La historia lo ha demostrado siempre así. Sólo es cuestión de esperar”* (JOAQUINA PRADES, El País, 9 de octubre de 1984).

6.4.2. Temas colaterales a la LODE

Durante estos años de elaboración y puesta en marcha de la LODE hay una serie de elementos del sistema educativo que reciben una cierta atención por parte de la prensa escrita, a parte del tema de la subvención estatal a la escuela privada que monopoliza la mayor información. Entre ellos cabría destacar: la reforma experimental de las Enseñanzas Medias, la importancia creciente de la informática y de la televisión y, en contraposición, la falta de

una Ley de Escuelas Infantiles, la poca atención concedida a la escuela rural, y el estado deficitario en que se encuentra la Formación Profesional.⁷

La Reforma Experimental de las Enseñanzas Medias se inicia en el curso 1983-84 y tiene por artífice a José Segovia, director general de Enseñanzas Medias. La reforma parte del fracaso del sistema binario (FP-BUP) establecido por la Ley General de Educación de 1970 y tiene como objetivos prioritarios: *“integrar en un todo armónico las dos vías tradicional y abruptamente separadas de la formación manual y la intelectual”*, superar la obsesión por separar las ciencias de las letras, y la superespecialización precoz y desmedidamente cultivada en nuestro sistema escolar (ESTEBAN S. BARCIA, El País 2 de octubre de 1984).⁸, ampliar la escolarización obligatoria hasta los 16 años posponiendo la elección del futuro profesional, revalorizar y dignificar la enseñanza técnica y profesional introduciendo estudios teórico-prácticos, propiciar un nuevo modo de aprendizaje basado en aprender a aprender desarrollando criterios para la selección y análisis de la información, mejorar la calidad científico-técnica de la escuela aumentando los objetivos conseguidos, o acercar la enseñanza secundaria al mundo de la investigación (MARAVALL, 1984).

La reforma recibirá alguna crítica por entenderse como un proceso de “egebeización” de las Enseñanzas Medias: *“Vamos a tener a nuestra juventud aparcada hasta los 16 años en un gran limbo, en una gran guardería nacional: practicando métodos y lenguajes, y creatividad, pero aprendiendo pocas cosas de sustancia (...) Esa juventud va a salir de allí sin formación cultural, sin formación profesional”* (F. RODRIGUEZ ADRADOS, El País, 11 de diciembre de 1984).

⁷ Otro tema muy debatido en esos momentos es la Ley Orgánica de Reforma Universitaria (LRU), pero hablar de ella requeriría otro trabajo de investigación.

⁸ Al respecto de esta especialización desmedida, MARIANO FERNANDEZ ENGUITA en el artículo *“¿Tiene sentido la especialización?”* advierte de que los empresarios cada vez solicitan menos cualificaciones específicas y cada vez más cualificaciones genéricas o formaciones polivalentes ya que se advierte una mayor movilidad en los puestos de trabajo (El País, 1 de octubre de 1985)

Evidentemente, el estado deficitario en que se encuentra la F.P. juega un papel importante en la puesta en marcha de la reforma. En el Congreso de Formación Profesional de 1984 realizado en Ciudad Real se llega a la conclusión que es necesario duplicar los recursos y la elaboración de un mapa escolar para facilitar la distribución y planificación de los centros, y es de vital importancia la inmersión de la F.P. en su entorno y la implicación de los ministerios para que el alumnado pueda hacer prácticas en los centros de trabajo (ALFONSO CASTRO, El País, 10 de enero de 1984).

La importancia de las tecnologías: la televisión y los ordenadores. En 1984 la Dirección Técnica de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), a raíz de una investigación sobre la adecuación de la televisión al público infantil, llegó a la conclusión de que la programación era muy poco apropiada debido a la falta de objetivos educativos, la falta de contacto con el mundo del niño, la falta de participación de los niños, la aparición de un mundo laboral irreal o el fomento de culturas foráneas. Además, según la misma investigación: *“El sentido lúdico, imprescindible en una programación adecuada, se pierde, según el informe, a favor de la competición con vistas a la obtención de grandes premios. A ello se acompaña una estética electrónica que se refuerza mediante la inclusión de premios que forman parte de la tecnología más avanzada del mercado. Se potencia el consumismo y se realiza una publicidad encubierta”* (JOSE MIGUEL CONTRERAS, El País, 24 de julio de 1984). Pero es que ya a finales de los años 70 lo que se está poniendo en cuestión no son tan sólo los contenidos transmitidos por la televisión sino *“la actividad misma de contemplar la televisión como actividad mayoritaria de la población infantil”* (MIGUEL VAZQUEZ FREIRE, 1980:7). Para Marie Winn, periodista americana de la que Vázquez Freire recoge sus ideas, el niño necesita de una relación directa y experimental con la realidad, necesita de las conversaciones con los adultos y con otros niños; y la televisión comporta contrariamente una pasividad por parte del niño y una mediatización de lo que ocurre en la

realidad mostrando el acontecimiento, la moda o las costumbres que el medio de comunicación televisivo pretende mostrar como modelo. Para Vázquez Freire la escuela tiene una función importante que cumplir mostrando y estudiando el lenguaje de la imagen y potenciando una postura crítica ante dicho medio y estimulando a los niños hacia la recuperación de otras actividades alternativas como el juego, el diálogo o la creatividad (VAZQUEZ FREIRE,1980).

En cuanto a la importancia creciente de la informática dentro del ámbito educativo viene dada en esos años porque es la *“única especialidad académica donde los alumnos encuentran trabajo al concluir sus estudios”* (M.N.B. El País, 9 de octubre de 1984) e incluso se tiene que rechazar la entrada de alumnado en los distintos centros que imparten informática por falta de profesorado especializado (M.G.C. El País, 15 de octubre de 1985). La reforma de las enseñanzas medias intentará ir acorde con este boom de la informática y de las tecnologías en general realizando una *“orientación ocupacional de tipo tecnológico”* en palabras de José María Maravall (J.JAVIER LABORDA,1983)

Juan Del Val se plantea si tanto cambio tecnológico y tanta inversión en este campo está comportando aportaciones importantes en el sistema educativo y llega a una respuesta negativa. Las experiencias que se están llevando a cabo en este terreno y dentro del territorio de América del Norte, país punta en la introducción de la informática⁹, demuestran que *“los computadores se están utilizando primordialmente para enseñar qué son los computadores, pero no para cambiar la educación (...) es una materia más que se añade al resto del currículum y se utiliza muy pocas horas a la semana”* (DEL VAL, El País, 12 de febrero de 1985). El mismo autor llega a la conclusión de que los computadores se están introduciendo en las escuelas para que los alumnos

⁹ En España a principios de los años 80, como comentaba Casimir Martí en la entrevista, se empezaba a utilizar un poco el ordenador, y según palabras de Tomás Ibáñez (1983) los psicólogos sociales por aquel entonces estaban “pasando” olímpicamente del tema.

se conviertan en mano de obra ya entrenada para poder utilizar los ordenadores que ya se encuentran en la vida laboral y económica.

Paralelamente, Tomás Ibáñez nos aporta un punto de vista francamente interesante cuando comenta que la introducción y rápida difusión de la informática comporta que haya *“una serie de efectos y prácticas mucho más sutiles y quizás más profundas que invaden tranquilamente y con nocturnidad la vida social”* (IBÁÑEZ,1983), ya que como el mismo investigador afirma, la informática, al igual que la invención del lenguaje, incide en *“la remodelación de la propia cognición, del propio pensamiento y de los procesos de abstracción y simbolización”* (IBÁÑEZ,1983:7) y este constituye uno de los rasgos de su excepcionalidad.

De todas formas, el Gobierno pone en marcha a finales de 1984 el Proyecto Atenea cuyo objetivo es introducir en el plazo de 5 años 1985-1990 los microordenadores en la enseñanza no universitaria. Se muestran una serie de ventajas consubstanciales a la introducción de los ordenadores: el aprendizaje se convierte en una diversión y se estimula el autodidactismo y la autocorrección (JOAQUINA PRADES, El País, 13 de noviembre de 1984), todos ellos relacionados con los métodos pero no con el objetivo educativo; también se aprecia alguna desventaja como puede ser el que el ordenador contribuya a agrandar las distancias entre las clases sociales, que sea un elemento nuevo de discriminación dentro de las escuelas, y que el niño deje de jugar y de relacionarse con los demás para pasar a estar sumido delante de la pantalla del ordenador¹⁰.

En cuanto a constituirse en elemento nuevo de discriminación dentro de las escuelas, y desde el ámbito de estudio de la sociología, Joan Estruch (entrevista) nos recuerda la tesis de Basil Bernstein según la cual podemos distinguir dos tipos de grandes códigos en el lenguaje: uno de ampliado y otro de restringido, que corresponden respectivamente a clases sociales

altas y bajas. Utiliza un código de lenguaje ampliado, en el sentido que le da Bernstein, la escuela, la tecnología informática, o la matemática moderna, de moda en los años setenta, por tanto, la discriminación del alumnado ya se da en el propio lenguaje.

En este mismo sentido, J. Javier Laborda puntualiza que *“el dominio de las técnicas y lenguajes informáticos constituye una nueva alfabetización y que puede potenciar las diferencias culturales y profesionales entre niños y jóvenes si no se generaliza su divulgación”* (J.J. LABORDA,1983:6). Además, según el mismo autor, el sistema educativo tendría que plantearse como tarea primera el comunicar la razón de ser de las máquinas, más aún si tenemos en cuenta la afirmación de Francisco Javier Elejabarrieta cuando especifica que la informática tiene por finalidad extender “el pensamiento”, un pensamiento que suele fortalecer las relaciones de dominación: *“Su concepción está ligada a extender el pensamiento (...) La extensión del fenómeno de la informatización conduce a considerar que todos estamos concernidos por el fenómeno y que la informática puede considerarse una cultura realmente universal”* (F.J.ELEJABARRIETA,1986:6-8). Parecería coherente, por tanto, que una de las funciones de la escuela en este campo fuera la de ayudar a dilucidar la naturaleza de las computadoras.

Cataluña será una de las comunidades españolas en donde se llevarán a término las primeras experiencias pedagógicas de informática aplicada al aula, tanto como materia nueva de aprendizaje como elemento mediador para aprender otras materias como la aritmética.

Paralelamente, la tecnología y la ingeniería en general se convierten en disciplinas que reciben nuevos apoyos por parte del Estado –un 15% de las becas se destinan en 1984 a proyectos de investigación relacionados con estos campos- porque como admitirá García Arroyo, en esos momentos subdirector de coordinación en promoción científica, las necesidades

¹⁰ Además, hay estudios realizados sobre los software en 1985 que constatan que un 70% del material

sociales de aquellos años marchan por esos derroteros (LUIS DIEZ, El País, 3 de abril de 1984). Tal vez por ese motivo, y como dirán Jaume Carbonell y Fabricio Caivano¹¹: *“los conservadores han sido los primeros en subirse al carro de la tecnología aplicada a la enseñanza”* (FRANCESC VALLS, El País 29 de enero de 1985).

La educación preescolar y la escuela rural son las eternas olvidadas. La Ley de Escuelas Infantiles, según fuentes del M.E.C, se ve frenado por el retraso que padece la sentencia de la LODE (FRANCESC VALLS, El País, 7 de mayo de 1985). Pero es que en líneas generales constituye una etapa educativa cada vez más reconocida a nivel pedagógico –ya la LGE de 1970 la considera como el primer nivel educativo- hasta tal punto que a mediados de los ochenta se habla de que la capacidad de desarrollo y maduración del individuo depende en un 80% de las experiencias habidas en la primera edad (CARMEN SANTAMARIA, El País 29 de enero de 1985), pero en cambio se incide en su carácter voluntario y carece de todo tipo de ordenación. Un ejemplo de este último aspecto lo constituye el siguiente comentario: *“Irene Balaguer de la Asociación de Maestros “Rosa Sensat” aseguró que en muchos de estos centros los vídeos son un sustitutivo de la actividad pedagógica, la cantidad de comida es escasa y se producen malos tratos físicos (...) Esta versión de los hechos fue corroborada por los sindicatos, e incluso fuentes próximas al Ministerio de Educación reconocieron el caos existente en el sector”* (El País, 7 de mayo de 1985). En 1986 se deja constancia de que en las escuelas de preescolar sigue vigente la normativa de la LGE, si bien se está llevando a cabo un plan experimental que tiene que conducir al eminente proyecto de ley de Educación Infantil.

presenta una pésima calidad (DEL VAL, “El País” 12 de febrero de 1985).

¹¹ Fundadores en 1974 de la revista *Cuadernos de Pedagogía* surgida del departamento de sociología del Movimiento de Renovación Pedagógica “Rosa Sensat”.

En cuanto a la escuela rural, ya vimos que la ley tecnocrática de 1970 conduce a las concentraciones escolares. La LOECE ni siquiera citará a los centros unitarios y en la LODE tan sólo existe una pequeña referencia. Todo ello llevará a la desvalorización del propio medio de procedencia, a que la escolarización en concentraciones sea cara para las familias, y a que la escuela unitaria de pueblo se caracterice por la falta de material, la carencia de equipamientos o por la falta de interés generalizado por ella (JESUS JIMENEZ, El País, 17 de enero de 1984).

6.5. INCIDENCIA DE LA LEGISLACION EN LA COMPETENCIA EDUCATIVA DE LAS COMUNIDADES AUTONOMAS: EL CASO DE CATALUÑA

Ya en los últimos años del franquismo y primeros de la transición se van introduciendo las lenguas vernáculas en las escuelas de Cataluña y el País Vasco y, con menor intensidad, en Valencia, Baleares, Galicia y Navarra. Así, el Decreto de junio de 1978 regula la obligatoriedad de la enseñanza del catalán en los niveles no universitarios, pero ya antes algunas escuelas privadas habían conseguido de forma subrepticia enseñar el catalán a sus alumnos. Salomó Marquès comenta que dentro de la provincia de Girona, algunas personas que habían asistido a escuelas de la República, cuando vuelven del exilio se dedican a dar clases de catalán a compañeros y alumnos, y ya a finales de los años 60 se empieza a insistir en hacer una escuela catalana y en catalán. Dentro de esta misma demarcación, una de las primeras acciones del Movimiento de Renovación Pedagógica será la de editar un folleto donde se hacía una relación de todas las publicaciones realizadas en catalán.

La Ley de Normalización Lingüística de abril de 1983 consigue que el catalán se convierta en lengua habitual de los escolares para el aprendizaje de conocimientos. Asimismo, las tres horas de catalán semanales se consideran insuficientes y se recomienda que se impartan algunas asignaturas en lengua catalana. El Decreto 1809/80 de 30 de octubre, publicado el 30 de diciembre de 1980, sobre traspaso de servicios del Estado a la Generalitat de Cataluña en materia de enseñanza, dota a la Administración catalana de los servicios e instituciones necesarios para ejercer la plena competencia. Desde el 1 de enero de 1981 la Generalitat es responsable de la marcha de la educación no universitaria en Cataluña¹², creándose un nuevo diseño de la administración educativa *“con zonas muy distintas, las de las comunidades autónomas a medida que asuman las competencias, y el resto, bautizado con el neologismo administrativo, casi barbarismo, de “El territorio MEC”* (MATA,1997:48)

El 29 de junio de 1983 el Parlamento de Cataluña aprueba la Ley Reguladora del Proceso de Integración en la Red de Centros Docentes Públicos de diversas Escuelas Privadas, que supone la integración voluntaria de los centros que lo deseen en la red estatal. Pero no tan sólo se tiene en cuenta la voluntad de integración de los centros sino que se piden un par de requisitos como pueden ser la labor de catalanización y la de renovación pedagógica (LLEI 14/1983 de 14 de juliol). Gracias a esta ley, un centenar de escuelas privadas integradas bajo el Col.lectiu d'Escoles per a l'Escola Pública Catalana (CEPEPC), cuyos profesores intervinieron en la Declaración de 1975 *Per una Nova Escola Pública*, pasan a integrarse en la red pública (MATA,1997). A pesar de que pudieran intervenir en la Escola d'Estiu de 1975 el Col.lectiu d'Escoles per a l'Escola Pública Catalana no queda constituido hasta 1978 y según Mercè Boix Navarro tiene por precedente Coordinación Escolar, organización muy vinculada en sus orígenes a “Rosa Sensat”, que en 1967 intenta impulsar la pedagogía

¹² En este mismo año pasa a tener competencias plenas el País Vasco.

catalana y poner la escuela accesible a todas las familias por encima de las situaciones económicas. Esta ley tiene éxito en Cataluña, según el periódico *El País* porque en esta comunidad autónoma existen numerosos colegios formados por cooperativas con más fines pedagógicos que lucrativos (*El País*, 29 de junio de 1983). En la capital española, y siguiendo el modelo del CEPEPC, se creará la Federación por la Escuela Pública de Madrid. En este caso, son centros situados mayoritariamente en zonas suburbanas, donde gozan de gran prestigio; muchas de sus innovaciones didácticas y pedagógicas han servido de pauta para los colectivos docentes públicos y privados más inquietos; las formas jurídicas adoptadas acostumbra a ser cooperativas de padres o de trabajadores de la enseñanza y fundaciones (ESTEBAN S. BARCIA, *El País*, 18 de junio de 1985).

En septiembre de 1984 se regulan los Centros Escolares de Interés Público (CEDIP). Según este Decreto la Generalitat pasa a financiar aquellos centros privados que por la tarea que realizan, por su enraizamiento en el medio, o por su implantación social sean considerados por el Departament d'Ensenyament de interés público (DECRET 290/1984 de 20 de setembre). A principios de 1985 ya se incluyen partidas presupuestarias específicas para los Centros de Interés Público, además de otras ayudas materiales y pedagógicas (DANIEL CAPELLA, *El País*, 20 de octubre de 1984). A estos centros subvencionados con fondos públicos se les permitirá el cobro de cuotas suplementarias, hecho que muestra la incoherencia de Convergència, que a través de Minoría Catalana votó a favor de la LODE (FRANCESC VALLS, *El País*, 12 de marzo de 1985).

La opinión generalizada sobre la gestión de la Generalitat se resume en una mayor agilidad técnico-administrativa en el tratamiento de los problemas educativos, la falta de recursos necesarios y de imaginación pedagógica para renovar y mejorar la escuela catalana, aspecto en el que padres y maestros esperaban un mayor salto cualitativo, y un tratamiento de inferioridad de la F.P. en contraposición al privilegiado BUP.

6.6. LOS MOVIMIENTOS DE RENOVACION PEDAGOGICA

Dentro de este capítulo donde se trata del sistema educativo en los primeros años de la transición española hemos podido ver prácticamente el marco legal en el que se desarrolla la educación en la península: los Pactos de la Moncloa, la Constitución Española, las leyes orgánicas de la LOECE y la LODE así como las resoluciones del Tribunal Constitucional.

Paralelamente a todo este sistema normativo aparece, desde mediados de la década de los sesenta, una serie de escritos alternativos a la educación franquista existente en esos momentos y a los que hemos hecho referencia en el capítulo precedente. Se trata de los documentos alternativos presentados por el Seminario de Pedagogía del Colegio Oficial de Doctores y Licenciados de Valencia, por el Colegio Oficial de Doctores y Licenciados de Madrid en defensa de una reforma democrática de la enseñanza, o por l'Escola d'Estiu de Barcelona de 1975 en su escrito *Per una Nova Escola Pública*.

A partir de esta puesta en común empiezan a sobresalir los Movimientos de Renovación Pedagógica,¹³ en concreto, según Marta Mata, a partir de este último escrito: *"l'any 1975 el document Per una Nova Escola Pública sortia de l'Escola d'Estiu de Barcelona i constituïa de llavors ençà el punt de referència de tots els Moviments de Renovació com a marc desitjat de política educativa democràtica"* (MATA,1990:7). Este documento también influirá, según la misma pedagoga, en la Constitución de 1978, donde se convierte en inspirador de las tesis de la izquierda en el capítulo educativo

¹³ El origen de los M.R.P. de Cataluña hay que buscarlo en la descentralización de la Escola d'Estiu de Barcelona a partir de 1970 que posibilita la oportunidad de que los maestros formen grupos a nivel local y que se planteen la realidad de la escuela estatal. Así por ejemplo, en el verano de 1971 se lleva

(El País, 13 de noviembre de 1984), y en el Estatuto de Autonomía de 1979 al menos en lo referente a la competencia de la Generalitat en materia de enseñanza y en la participación de todos los sectores en la programación de la enseñanza y en la gestión de las escuelas (MATA,1990). Los objetivos que se propone “Rosa Sensat” se van a apreciar también, en opinión de Marta Mata, en la LODE: *“Se trataba de conseguir que la escuela fuera gobernada por la comunidad autónoma pertinente, administrada con mucha más participación de las entidades locales, constituida por maestros con una sólida formación y con la participación en la gestión de la comunidad educativa (...) Estos objetivos son difíciles de lograr, aunque se van dando pasos como la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE)”* (FRANCESC VALLS, El País, 13 de noviembre de 1984).

Lo que parece evidente es que los Movimientos de Renovación Pedagógica recibirán un fuerte impulso durante la transición bajo el principio constitucional de favorecer la participación de los distintos sectores afectados en la educación (Artículo 27.5 de la Constitución), y que concretarán su participación en la práctica con la LODE (SARRAMONA,1996). Los Movimientos de Renovación Pedagógica pedirán, entre otras cosas, ser interlocutores imprescindibles en la política educativa para cualquier propuesta legislativa o de aplicación concreta que las distintas administraciones impulsen (DIPUTACIO DE BARCELONA. AREA D’EDUCACIO,1990). De ahí que constituyan un elemento de importancia dentro del marco legislativo de la transición en el ámbito educativo. En realidad, en el encuentro de los Movimientos de Renovación Pedagógica (M.R.P.) en Salamanca en 1983 se cuenta con la presencia del equipo del Ministerio de Educación socialista, y el gobierno muestra su apoyo y recursos económicos a las Escuelas de Verano, a los M.R.P. y a la celebración de los Congresos de los M.R.P. (MATA,1997). A partir de la reunión en Salamanca en febrero de 1983 los distintos M.R.P. prepararán el

a término la I Escola d’Estiu de Girona, *“la primera que es va organitzar fora de Barcelona”* (S.

I Congreso de ámbito estatal que se celebrará en Barcelona a principios de diciembre de ese mismo año.

De este primer Congreso se concluye que son objetivos de los M.R.P.:

- Propiciar el proceso de creación de una escuela pública de calidad de acuerdo con la realidad del medio.
- Insertar la escuela en el medio socio-cultural, orientándola hacia los intereses de las clases populares.
- Intentar aglutinar a profesionales de la enseñanza y otras personas e instituciones en la transformación de la escuela.
- Promover la investigación de temas educativos.
- Defender planteamientos complementarios o alternativos, o apoyar proyectos de la Administración que representen un cambio real para la escuela.
- Relacionarse con el sistema productivo con la finalidad de interaccionar escuela y mundo laboral (CARMEN TOLOSANA,1984).

Un mes antes, en noviembre de 1983, ya se habían celebrado las Primeras Jornadas de M.R.P. de Cataluña y en ellas se deja constancia del componente nacionalista que envuelve a los movimientos de renovación catalanes, ya que según ellos los objetivos son: *“aconseguir una Escola Pública catalana de qualitat, arrelada a la realitat nacional de Catalunya, mitjançant la llengua i els continguts (...) rotundament afirmem que sense normalització lingüística no hi pot haver ni escola catalan ni escola de qualitat”* (DIPUTACIO DE BARCELONA. AREA D'EDUCACIO, 1990:15-31). Según Joaquim Franch (1984) este tema –potenciación de la identidad de cada pueblo- también

MARQUES,1993:11).

Fue expuesto en el I Congreso de M.R.P. del Estado español por parte de algunos maestros canarios.

En las I Jornadas de M.R.P. en Cataluña a parte de la ponencia sobre normalización lingüística se presentan dos temas más: la relación de los M.R.P. con las distintas administraciones y los problemas que se oponen a la renovación pedagógica de la escuela. En ellos se deja constancia de la marginación que han sufrido los M.R.P. por falta de recursos y por el poco acceso a la participación de padres y alumnos; otros temas que se consideran importantes son la falta de gratuidad en la educación pública cuando aún se subvenciona la privada, la influencia de los medios de los medios de comunicación en el proceso educativo y la falta de sentido crítico que comporta, ola falta de enlace entre escuela y sociedad. En el ámbito de las administraciones, los M.R.P. de Cataluña consideran que se ha de descentralizar la administración educativa dando más competencias a los organismos locales (municipios, comarcas); también consideran que los M.R.P. han de formar una plataforma coordinada y estable –una federación– para poder establecer relaciones con las instituciones del Gobierno con competencias educativas y poder defender modelos educativos progresistas.

Tres años más tarde, en febrero-marzo de 1986 se celebran las II Jornadas de M.R.P. en Cataluña y en ellas se plantea una reflexión sobre los diez años transcurridos desde la elaboración del escrito *Por una Nova Escola Publica*. Según estas jornadas:

- No se ha conseguido plenamente ni una administración ni unos hábitos sociales democráticos: *“en aquests deu anys amb l’escrit Per una Nova Escola Publica ni la política dels governs de les diferents administracions ni l’acció dels moviments socials reivindicatius i/o alternatius no han estat suficients per canviar radicalment les estructures administratives d’un estat dictatorial per les d’un estat democràtic, ni per desplegar les pautes de*

comportament democràtic” (DIPUTACIO DE BARCELONA. AREA D'EDUCACIO,1990:50).

- La escuela sigue reproduciendo las desigualdades sociales.
- La LODE ha institucionalizado la organización y la participación en los centros pero en contrapartida ha consolidado la doble red de escuelas privadas - escuelas públicas y perpetúa el financiamiento y privilegios de la pública.
- Se han recogido las propuestas de normalización lingüística anotadas en la Escola d'Estiu de 1975 dentro de la Llei de Normalització del Català, pero la administración autónoma ha reproducido los mismos vicios que la Administración central.

Los Movimientos de Renovación Pedagógica, en las II Jornadas de 1986, son partidarios de suprimir la subvención estatal a la escuela privada: *“Els diners públics destinats a l'educació han de ser dirigits al desenvolupament d'una única xarxa d'Escola pública i per a tothom. Actualment, cal oferir a les escoles subvencionades la possibilitat d'integrar-se a la xarxa pública, i, si no l'accepten, atorgar-los una total autonomia econòmica respecte a l'Administració”* (DIPUTACIO DE BARCELONA. AREA D'EDUCACIO,1990:53). También constituyen frentes importantes para los M.R.P., la función que tiene la escuela como compensadora de desigualdades e integradora de disminuciones, la relación de los centros escolares con el mundo laboral, o el planteamiento de la educación hasta los 16 años pero no tan sólo como extensión de la escolarización obligatoria. Temas todos ellos que siguen vigentes dieciséis años más tarde.

CONCLUSIONES

Cuando en 1997 inscribí mi trabajo de investigación de alguna forma partía de la hipótesis de que no se podía descartar la existencia de posibles elementos de la tradición franquista y de su influencia en la educación actual; de que había aspectos como la permanencia del Opus Dei o la importancia de la religión –y de la escuela religiosa- en nuestro país que mantenían todo un sustrato del pasado más retrógrado. Para poder apoyar mi confianza en esta idea me permito la licencia de tomar las palabras de Marta Mata (entrevista 2001) cuando compara la evolución histórica del periodo 1940-1980 como una historia de cáncer. Las personas que tenemos antecedentes de dicha enfermedad en la familia sabemos que nuestras células tiene más facilidad en desarrollar el cáncer, que en cierta manera se nos transmite como algo genético, así pues: ¿ es posible “hacer borrón y cuenta nueva” de nuestro pasado, es posible que la Constitución sea una auténtica tabla rasa, o por el contrario siempre quedan rescoldos ?

La Ley de Calidad –concretamente el texto titulado *Documento de Bases para una ley de calidad de la educación-* presentado por el gobierno actual del Partido Popular parece indicarnos que quedan algo más que simples brasas. Así se constata al menos cuando se habla de un cuerpo de directores nombrado por la propia Administración, hecho que supondría “*volver a una situación similar a la que había antes de la Ley General de Educación de 1970*” (PEREZ DE PABLOS, 28 de febrero de 2002), o el retorno a la doble titulación de Graduado y Certificado, aunque en estos momentos tendrá la novedad añadida de no poder ingresar en el mundo laboral hasta los dieciséis años.

También podemos ver esta vigencia del pasado cuando Dionisio Llamazares, catedrático de Derecho Eclesiástico del Estado en la Universidad Complutense de Madrid y ex director general de Asuntos Religiosos entre 1991 y 1993, afirma que los Acuerdos entre la Iglesia y el

Estado español son preconstitucionales (JUAN G. BEDOYA, 25 de marzo de 2002).

Pero detrás de este intento de indagar en la evolución histórica más reciente de nuestro sistema educativo, hay un anhelo por investigar que objetivos, que finalidades persigue nuestro sistema escolar. El hecho de volcarme inicialmente en la evolución que dicho sistema ha seguido y en qué contexto se ha dado creo que responde a la necesidad de adentrarme en el tiempo, de conocer, y de poder contemplar posteriormente desde un punto de vista crítico. De todas maneras me gustaría que esta visión histórica de nuestro desarrollo educativo nos lo hiciera contemplar como algo mucho más humano, siguiendo la idea de William James de que: "Pots donar un valor humanístic a gairebé qualsevol cosa ensenyant-la històricament" (POSTMAN,2000:118)

¿ Qué finalidad tiene nuestra escuela ? ¿ Qué intereses sigue ?

Es una cuestión que no es nueva, ya vimos en el capítulo dedicado a la Ley General de Educación como a Antonio Linares (1966) le preocupaba que precisamente aquellas personas que pasaban más tiempo escolarizados, terminando una enseñanza superior, se caracterizaran mayoritariamente por su escepticismo y por su falta de visión social crítica y constructiva.

También pudimos comprobar como el principio de igualdad de oportunidades que defendía la LGE servía, en definitiva para poder establecer de una forma natural una clasificación, jerarquización y selección del alumnado "sólo" en función de sus capacidades individuales.

Por otro lado, tanto escuela como medio exterior a ella (medios de comunicación, por ejemplo), se dedicaban a potenciar un conjunto de valores que se podrían resumir en utilidad económica, consumismo, tecnología e individualismo. Durante los años de la transición tampoco habrá un cuestionamiento de dicha transmisión de valores, al menos no de forma

mayoritaria, sino que la discusión prioritaria que se establece es el dilema entre escuela pública-escuela privada sin ir al fondo de la cuestión de qué escuela queremos o qué tipo de persona es la que queremos crear.

Tal vez la respuesta nos la ofrece Jean-Claude Michea (enero 2002) cuando considera que se está construyendo la escuela del capitalismo total. Dicha escuela parte de la base de que –según la reunión celebrada en 1995 por la elite mundial en San Francisco- en el siglo XXI tan sólo dos décimas partes de la población activa serán suficientes para mantener la actividad de la economía mundial. Por tanto, el aparato educativo ha de formar unas reducidas elites científicas, técnicas y de gestión al más alto nivel, un grupo de población que posea unas competencias técnicas medias que se calculan que tendrán un promedio de diez años de vida activa ya que dejan de ser útiles cuando se supera el contexto tecnológico en el que se han dado, y un grupo muy mayoritario, que asistirá a la “escuela de la ignorancia” y al que se tendrá que entretener de alguna manera para mantenerlos de buen humor dentro de su frustración (es lo que Jean-Claude Michea ha venido a llamar tittytainment), creando un alumno-consumidor incívico.

Todo indica pues que el objetivo del sistema educativo es disciplinar –en el sentido dado por Foucault (1976)- como fabricación de individuos, y clasificar a los alumnos, tanto por sus conocimientos como por sus actitudes. Esta distribución individualizada se empieza a entrever en la península de forma más genérica alrededor de la década de los sesenta cuando el desarrollo económico capitalista así lo requiere, y queda plasmado sobre el papel con la Ley General de Educación, con todas las técnicas educativas que introduce:

- orientación educativa y profesional
- referencia del individuo a una norma de edad cronológica
- la estimulación a la acción y a la participación
- el nacimiento del concepto de área educativa –en substitución del de asignatura- que tiene por objetivo el tratamiento individualizado de la

persona: *“el desarrollo de cada ser humano en singular y concreto. En su aptitud, en su capacidad, y en su evolución durante los ocho años esenciales de su vida”* (PINTADO ROBLES,1975:5). Los objetivos de estas áreas educativas sólo se pueden conseguir mediante actividades y *“si la programación de actividades es el pórtico del hecho didáctico (...) la evaluación es la cúspide o coronación del mismo”* (AMBROSIO J. PULPILLO RUIZ,1975:8)

¿ Se puede apreciar una sobreestimación de la tecnología en detrimento de una formación más humana?

Así nos lo indica el hecho que sean los medios los elementos a los que más importancia se ha dado o el que la tecnología haya entusiasmado tanto a los educadores, que Neil Postman comente: *“Es com si fóssim una nació de tècnics, consumits per la nostra destresa en com s’hauria de fer una cosa, amb la por o incapacitat de pensar el per què”* (2000:8)

También constituye una muestra de esta sobreestimación de la tecnología el hecho que psicólogos como Miquel Siguan lamenten la dominación de este mundo por los adelantos técnicos y por los cambios cada vez más rápidos que desvalorizan nuestro propio pasado, nuestra propia historia (SIGUAN, julio 2001).

Sólo en algunos de los discursos que surgen paralelos a la LGE encontramos un cuestionamiento de los contenidos y de los fines que queremos que tenga la educación:

- La Escuela Barbiana cuando pone en duda el lenguaje estándar que se impone en la escuela y aboga por el respeto y valoración de los distintos dialectos, que precisamente son los hablados por la gente más humilde.
- El movimiento desinstitucionalizador y el movimiento libertario cuando ponen en cuestión quién debe transmitir los contenidos y se alejan de la institución impuesta por el Estado o por la Iglesia planteándose la autogestión.

- O también el movimiento ácrata cuando expone y lucha porque la finalidad de la educación sea precisamente la autonomía o independencia del individuo.

¿ En nombre del avance tecnológico se ha dejado pasar cualquier régimen?

La tecnología no está separada de la política, la tecnología comporta también una ideología: *“Las técnicas son intrínsecamente sociales y esto significa por lo tanto que no pueden ser neutras”* (TOMAS IBAÑEZ,1995:52), contrariamente a lo que parecen pensar teóricos fundamentales de la tecnocracia como Fernández de la Mora que describen una evolución en el Estado franquista de mediados de los sesenta caracterizado por: *“la progresiva sustitución de las ideologías por los planes técnicos y económicos en los programas de gobierno”* (1964:25). Tenemos, por tanto, a finales de los cincuenta y sobre todo a partir de los años sesenta una ideología tecnocrática que se manifestará dentro del ámbito educativo en una búsqueda de la rentabilidad de conocimientos, búsqueda del trabajo mejor remunerado y un espíritu de competición individualista

Por último, ¿ tendríamos que hablar del fracaso de la institución escolar más que de individualidades fracasadas ?

La institución escolar no ha fracasado porque precisamente su objetivo de clasificación de los individuos beneficiando a aquellos que detentan el poder se ha cumplido y se cumple eficazmente y es que como dirá Roqueplo: *“Dans la mesure où celles-ci se donnent, avec l’organisation scolaire (...), les conditions sociales d’une sélection leur permettant de contrôler leur propre reproduction sociale”* (1983.30).

Es el individuo el que fracasa y lo hace respecto a una cultura y a una norma establecida precisamente por la clase social dominante. Así, por ejemplo,

en uno de los trabajos de investigación realizados dentro del ICE de la UAB se llega a la conclusión de que existe un retraso del 50% de los alumnos calculado en tres o cuatro años respecto de la edad cronológica indicada por Piaget.

En estos días está circulando por distintos institutos una carta escrita por un colectivo de profesores de enseñanza secundaria (ACCIO PER A LA MILLORA DE L'ENSENYAMENT SECUNDARI I ALTRES, abril 2002) que precisamente hace evidente el fracaso escolar del alumnado, con un 5% que no llega a ser evaluado al final de la etapa y un 30% que no consigue el título de la ESO. Dicho colectivo cuestiona a Carme Laura Gil, Consellera d'Ensenyament de la Generalitat, sino será que detrás de la actual atención a la diversidad con los Grupos Flexibles, las Unidades de Adaptación Curricular, los Pre-talleres o las Unidades Externas, lo que de verdad existe son unos auténticos mecanismos de segregación. Ante esta situación, dicho grupo de profesores plantea como posible solución el que se haga una encuesta al propio cuerpo docente.

Pero el actual Gobierno español, recordando los mejores tiempos del gobierno franquista, se está planteando una mayor y más temprana segregación: *“Los alumnos con peor rendimiento y los inmigrantes que tengan un desconocimiento total o parcial de la lengua española” se podrán separar en “grupos de refuerzo” a los 12 y 13 años. Para seleccionarlos se tendrá en cuenta sus resultados en primaria o 1º de la ESO y para incorporarlos “al grupo ordinario” se revisará su progreso al acabar el curso”* (SUSANA PEREZ DE PABLOS, 12 de marzo de 2002).

Me gusta la imagen expresada por Postman cuando dice *“som els teixidors de paraules”* (POSTMAN,2000) en el sentido que la lengua no es tan sólo un vehículo de pensamiento sino también de organización, comprensión y creación del mundo. Con parecida intención el profesor Josep Benet me aconsejaba en unos momentos muy iniciales de la investigación que tenía

que llegar a elaborar “un canyamàs, un canyís”, lo que yo entiendo como una construcción en la que las distintas partes entre sí se coordinan y forman un todo.

Para mí, la labor que ha comportado este trabajo de investigación es asimilable a la confección de una cuidada pieza textil a la que es necesario sentirse atraída sólo por la idea, tener claras las piezas fundamentales que se han de señalar, e ir las hilvanando, modificando y perfilando hasta que toman cuerpo. Pero creo que hay una diferencia fundamental y es que el trabajo de investigación parece no tener límites, unas preguntas te llevan a otras, y cuando parece que se contesta a algo una nueva cuestión aparece. Espero que esta investigación pueda sugerir muchas otras y variadas preguntas.

PREGUNTAS GENERALES

1) ¿Desde su punto de vista, la L.G.E. pretende responder a una necesidad de nueva educación más coherente con el nuevo desarrollo capitalista?

¿Hasta que punto se convierte la escolarización en un instrumento al servicio de la empresa en la formación de recursos humanos?

Paralelamente, todo parece indicar que hay una pérdida de aprendizaje de un oficio y en su lugar va apareciendo la ejercitación permanente de una ocupación útil al desarrollo económico. ¿Qué opina al respecto?

2) ¿Considera que durante los años 50-60 la educación en la península se contempla como una inversión?

¿Cómo enlazaría con el punto de vista actual mercantil de la educación en el que editores de productos multimedia, operadores de telecomunicaciones, empresas de informática, abastecedores de servicios en línea, se dedican a ofrecer multitud de programas en línea, universidades virtuales?

¿El mercado decidirá el tipo de educación?

¿Todo ello comportará el establecimiento de una enseñanza individual, a distancia, variable en el tiempo, y a lo largo de toda la vida?

3) ¿Estaría de acuerdo en que la educación se presenta como el instrumento clave de la supervivencia de cada individuo en un mundo de plena competitividad?

¿A pesar de los esfuerzos de una buena parte de los educadores, el sistema está llevando a privilegiar la función de selección de los mejores, más que la función de evaluación de las capacidades específicas de todos los alumnos?

¿Qué papel han jugado y siguen jugando la psicología y la pedagogía, que han aportado más elementos para contemplar las características específicas de cada individuo?

4) De acuerdo con varios autores, en los años 70 se da entrada a la tecnología y a la idea de ésta como principal motor de los cambios de la sociedad.

¿Hasta que punto la educación se ha subordinado a la tecnología?

¿Hasta qué punto se ha utilizado como medio de adaptación de las nuevas generaciones a los cambios existentes?

¿Hasta qué punto el crecimiento del contenido técnico-científico favorece una "neutralidad" ideológica?

5) ¿Estaría de acuerdo en que se ha utilizado el sistema educativo como medio de legitimación de las nuevas formas de división social, por mucho que la L.G.E. pretende sentar las bases de una sociedad más igualitaria?

¿La obtención o falta de conocimiento se ha convertido en una nueva barrera para la igualdad de oportunidades ?

PREGUNTAS INDIVIDUALIZADAS

Marta Mata, Pere Darder, Ramón Canals, Josep M^a Masjuan

1) Monés en su libro 15 anys de Rosa Sensat habla de Coordinación Escolar pero no nombra a todas las escuelas que formaban parte de dicho grupo. ¿Podría hacer una relación de dichas escuelas?

2) Monés, en el mismo libro, habla de que a partir de la década de los setenta, "Rosa Sensat" coge cada vez más los planteamientos marxistas en el campo de la psicología y la pedagogía. ¿Cuáles?

3) En una toma de contacto anterior con Marta Mata, concretamente ahora hace un año, hablando de la religión en las escuelas y de que los maestros no enseñaban religión, surgió la afirmación por parte suya de que en aquellos años religión podía equipararse a marxismo, ¿En qué sentido?

4) En el libro La llibertat en educació se afirma que "la llibertat, naturalment, de petit, serà una llibertat dirigida".

¿Se seguía la misma línea que el Seminario de Pedagogía de Valencia, en el documento Por una reforma democrática de la enseñanza, del año 1975, en el que se habla de que ha de existir una pedagogía directivo-democrática, con una cierta directividad que irá debilitándose?

5) En otro momento, Marta Mata habla de que en la adolescencia del cristiano es de gran importancia la inserción en una comunidad de la Iglesia. ¿ Qué papel ha jugado el escoltismo en esta inserción dentro de la comunidad ?

6) En qué lugar queda la tecnología dentro de "Rosa Sensat" y de los "Movimientos de Renovación Pedagógica en unos años en que la potenciación de la tecnología está en el primer orden del día ?

Octavi Fullat

1) En el libro La llibertat en l'educació escrito el año 1966 hacía referencia a la concesión por parte del Vaticano II de que cualquier grupo confesional tenía derecho a poseer escuelas. Frente esta situación usted hace la reflexión de que esto implicaría una diversidad de escuelas y un problema excesivo para la economía estatal. Para usted la solución, en aquellos momentos, pasa por la "socialización escolar". ¿Me puede explicar que es lo que entendería por dicho término?

2) En el año 1975 en el texto confeccionado por el Seminario de Pedagogía de Valencia sobre "la reforma democrática de la enseñanza" aparece el término pedagogía directivo-democrática. ¿Qué extensión tiene esta pedagogía?

¿La diferenciación que usted hace entre escuela primaria, que es necesario que sea confesional, enseñanza universitaria, no confesional y secundaria ,un término medio, ¿Estaría en esta línea?

3) ¿ Hasta que punto ha sido importante la tarea del movimiento escolta en la educación cristiana ? ¿ Ha influido en las escuelas ?

BIBLIOGRAFIA

- ADELL I CUEVA, MARC-ANTONI (2000) *“La escuela de ayer, la escuela de mañana. “Frontera”. Pastoral Misionera La escuela: crisis y perspectivas. Valencia*
- AJA, ELISEO (1978) *La enseñanza y la Constitución actual. “Cuadernos de Pedagogía”, número 46*
- “Ajoblanco” (febrero, 1977) *La educación, encrucijada de la revolución libertaria. Número 19.*
- ALBAREDA HERRERA, JOSE M. (1964) *La ciencia, la investigación y la técnica ante el desarrollo económico y el progreso social. “Anales de Moral Social y Económica”, número 5. Centro de estudios sociales de la Santa Cruz del Valle de los Caídos. Madrid*
- ALFIERI, FIORENZO (1975) *El oficio de maestro. Avance S.A. Barcelona. Emme Edizione Milano, 1974.*
- ALMERICH; ARANGUREN; DUOCASTELLA; LORENTE; RUIZ-RICO (1975) *Cambio social y religión en España Ediciones de bolsillo. Editorial Fontanella. Barcelona.*
- ALUMNES DE L'ESCOLA DE BARBIANA (1969) *Carta a una mestra Col.lecció Nadal. Nova Terra. Hogar del Libro. Barcelona.*
- ARAGO MITJANS, JOAQUIN M^a (1965) *Psicología religiosa del niño. Génesis y desarrollo de su religiosidad y moralidad. Editorial Herder. Barcelona.*
- ARANGUREN, JOSE LUIS L. (1978) *Contralectura del catolicismo. Ensayo/ 1. Editorial Planeta. Barcelona.*
- ARRIBAS, CARLOS (1977) *Estructura pedagógico-administrativa de EGB. Educación y entorno. Interduc/Schroedel. Madrid*
- ARTIGUES, DANIEL (Pseudónimo de Jean Becarud) (1968) *El Opus Dei en España, 1928-1962. Su evolución ideológica y política de los orígenes al intento de dominio. Ruedo Ibérico Colección: España Contemporánea. Francia.*
- Atenas-Educadores* (1958) “Atenas”, revista de información y orientación pedagógica. Diciembre. Madrid
- “Aula Libre” número 2 Sindicato de Enseñanza de CNT (regional de Aragón)
- “Aula Libre” número 3 (1977) Sindicato de Enseñanza de la CNT F.L. de Zaragoza.
- “Aula Libre” número 4 (1977-78) Sindicato de Enseñanza de la CNT F.L. de Zaragoza.
- “Aula Libre” número 5 (1978) Sindicato de Enseñanza de CNT F.L. de Zaragoza.
- “Aula Libre” número 7 (agosto-septiembre 1979) Sindicato de Enseñanza de la CNT F.L. Zaragoza.
- “Aula Libre” número 17 (febrero 1981) Por una práctica libertaria de la enseñanza.
- “Aula Libre” número 18 (marzo 1981) Por una práctica libertaria de la enseñanza.

- “Aula Libre” número 3 Extra. (1982) *La escuela rural* Por una práctica libertaria en la enseñanza.
- “Aula Libre” número 23 (enero-febrero 1982) Por una práctica libertaria en la enseñanza.
- “Aula Libre” número 11 (verano 1985) *II Jornadas Internacionales de aprendizaje*. Por una práctica libertaria en la enseñanza.
- “Aula Libre” número 10 (noviembre 1986) Por una práctica libertaria de la enseñanza.
- “BALTASAR GRACIAN” (2001) *El desmantelamiento de la enseñanza pública en España* “Le Monde Diplomatique”.
- BARCIA, ESTEBAN S. (1984) *José Segovia, impulsor de la reforma de la enseñanza secundaria*. “El País”, 2 de octubre.
- BARCIA, ESTEBAN S. (1985) *El Supremo anula en poco tiempo varias disposiciones que afectan a la enseñanza privada*. “El País”, martes 5 de marzo.
- BARCIA, ESTEBAN S. (1985) *Colegios privados de Madrid constituyen una Federación por la Escuela Pública*. “El País”, 18 de junio.
- BEDOYA JUAN G. (25 de marzo de 2002) *“Los Acuerdos son preconstitucionales”, dice el catedrático Dionisio Llamazares*. “El País”.
- “Bicicleta” (abril 1978) *La Escuela Popular* Número 5
- “Bicicleta” (1978) *El colegio apedreado*. Número,7. Junio/julio.
- “Bicicleta” (1978) *Ni privado ni estatal: por un aprendizaje libertario*. Número 10.
- BLASI BIRBE, FERRAN (1975) *Gent de l’Opus Dei a Catalunya*. “Qüestions de vida cristiana” Volum dedicat a L’església a la Catalunya contemporània. Moviments i institucions. Publicacions de l’Abadia de Montserrat.
- BOIX i NAVARRO, MERCE; GARCIA SUAREZ, JOSE ANTONIO (1985) *La LODE. Anàlisi i comentaris des de Catalunya a una llei controvertida*. Publicacions i edicions de la Universitat de Barcelona.
- BOLETIN OFICIAL DE LAS CORTES ESPAÑOLAS (1970) *Diario de las Sesiones del Pleno, 1970-1971*. 28 de julio de 1970, número 2.
- BOLETIN OFICIAL DE LAS CORTES ESPAÑOLAS (1970) *Diario de las Sesiones*. 23 de diciembre de 1970. Número 1129.
- “Bordón” (enero-febrero 1980) *Homenaje a Don Víctor García Hoz*. Número 231. Madrid.
- BORT, M^a TERESA (1977) *La escuela en crisis. Debate abierto*. Editorial Bruquera S.A. Barcelona.
- BUTLLETI DEL COL·LEGI OFICIAL DE DOCTORS I LLICENCIATS (1975) *Una aproximación al Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC)*. Número 17
- BUTLLETI DEL COL·LEGI OFICIAL DE DOCTORS I LLICENCIATS (1979) *Els dos projectes de Llei: l’Estatut de Centres i el de Finançament*. Núm. 28 gener-febrer.
- CALVO SERER, RAFAEL (1958) *La fuerza creadora de la libertad*. Biblioteca del pensamiento actual, número 90. Ed. Rialp S.A. Madrid.

- CAMPILLO, JOSEP MANUEL (1985) *Els Col·legis de l'Opus*. "El Món", número 180-181.
- CANALS, RAMON; DARDER, PERE (1965) *El nen i l'altre*. Col·lecció Nadal. Editorial Nova Terra. Premi Antoni Balmanya.
- CANCIO, MIGUEL (1991) *La educación para el pacto de competitividad en "Archipiélago"*. Cuadernos de crítica de la cultura, número 6. Pamplona.
- CANDEL, FRANCESC (1964) *Els altres catalans*. Llibres a l'abast, 13. Edicions 62 Barcelona.
- CAPELLA, DANIEL (1984) *Críticas a la Generalitat por sus subvenciones a escuelas privadas*. "El País", 20 de octubre.
- CARABAÑA, JULIO (1984) *Los grupos de presión y la mejora de la calidad de la enseñanza*. "El País", 27 de noviembre.
- CARDONA, CARLOS (1990) *Ética del quehacer educativo* Ediciones Rialp S.A. Serie Educación y Familia. Madrid.
- CASTAÑO COLOMER, JOSEP (1974) *Memòries sobre la JOC a Catalunya 1932-1970* Institut Catòlic d'Estudis Socials de Barcelona.
- CASTRO, ALFONSO (1984) *La formación profesional reclama mayores recursos*. "El País", 10 de enero.
- CIARI, BRUNO (1977) *"Modos de enseñar"* en *La investigación del entorno*. Según el Movimiento de Cooperación Educativa de Italia. "Cuadernos de Adarra", número 7. Bilbo/Iruina/Donosti/Gasteiz.
- CIARI, BRUNO (1981) *Nuevas técnicas didácticas*. Reforma de la escuela, S.A. Barcelona. Edición italiana 1971.
- COLECTIVO "CERO A LA IZQUIERDA" (1977) *Por un aprendizaje libertario*. *Escritos y documentos del Sindicato de Enseñanza de la CNT*. Campo Abierto Ediciones. Madrid.
- COLECTIVO 36 (1974) *"Introducción a la ACNP"* en SAEZ ALBA, A. (1974) *La Asociación Católica Nacional de Propagandista. La otra "cosa nostra" y el caso de El Correo de Andalucía*. Ruedo Ibérico. París.
- COL·LECTIU D'EDUCACIO (1975) *La enseñanza en España* Alberto Corazón, Editor. Madrid.
- COMIN, ALFONSO C: (1973) *Educación 1938-70. De la ideología espiritualista a la ideología tecnocrática* "Cuadernos para el diálogo", extra XXXVII.
- COMISARIA DEL PLAN DE DESARROLLO ECONOMICO (1963) *Plan de Desarrollo Económico y Social para el periodo 1964-1967*. Presidencia del Gobierno. Madrid.
- COMISARIA DEL PLAN DE DESARROLLO ECONOMICO Y SOCIAL (1967) *Comisión de Enseñanza y Formación Profesional. II Plan de Desarrollo Económico y Social*. Imprenta Nacional del Boletín Oficial del Estado.
- COMISARIA DEL PLAN DE DESARROLLO ECONOMICO Y SOCIAL (1972) *III Plan de Desarrollo Económico y Social. Educación 1972-1975* Presidencia del Gobierno. Imprenta Nacional del Boletín Oficial del Estado.

- COMISION EPISCOPAL DE ENSEÑANZA Y EDUCACION RELIGIOSA (2 de febrero de 1969) *La Iglesia y la Educación en España hoy*.
- COMISION EPISCOPAL DE ENSEÑANZA Y CATEQUESIS (1981) *Documentos Colectivos del Episcopado español sobre formación religiosa y educación 1969-1980*. Edita Edice. Madrid.
- COMUNIDADES CRISTIANAS (1976) *La FERE contra los enseñantes de la privada*. Servicio Informativo para C.C. Cristianas, número 3. Febrero
- CONSEJO SUPERIOR DE INVESTIGACIONES CIENTIFICAS (CSIC) (1959) *Memoria 1955-57*. Secretaría General.
- Conversaciones con Mons. Escrivá de Balaguer* Ediciones Rialp S.A. Madrid.
- CORTES GENERALES (1981) *Ley Orgánica Estatuto de Centros Escolares. Trabajos Parlamentarios*. Publicaciones de las Cortes Generales. Madrid.
- COTS, JORDI (2001) "La nostra renovació pedagògica té un origen" en A.A.V.V. *La renovació pedagògica a Catalunya des de dins (1940-1980. Fets i records)*. Sèrie Rosa Sensat. Llibres a l'abast, 364 Ed. 62
- DECRET 290/1984 de 20 de setembre, sobre *Regulació dels Centres d'Interès Públic (CEDIP)*.
- DE FUENTEMAYOR, A.; GOMEZ-IGLESIAS, V.; ILLANES, J.L. (1989) *El itinerario jurídico del Opus Dei. Historia y defensa de un carisma*. EUNSA (Ediciones Universidad de Navarra S.A.) Pamplona.
- DE LA TORRE, JUAN MANUEL (1980) *El Estatuto de Centros ante la Comisión de Educación*. "Cuadernos de Pedagogía", número 62.
- DE LA TORRE, JUAN MANUEL (1983) *Manifestaciones de Felipe González durante el debate de investidura*. "Cuadernos de Pedagogía", número 97. Enero.
- DE MARCOS ABAJO, JOSE MARIA (1973) *Calidad de la enseñanza y renovación metodológica* A.A.V.V. *Presente y futuro de la Reforma Educativa*.
- DE PUELLES BENITEZ, MANUEL (1991) *Educación e ideología en la España contemporánea*. Editorial Labor. Nueva Serie 7. Barcelona.
- DEL CAMPO, SALUSTIANO (1968) *Cambios sociales y formas de vida*. Colección Demos. Ediciones Ariel. Biblioteca de Sociología. Barcelona.
- DEL VAL, JUAN A. (1976) *Psicología y educación antes y después de la Guerra Civil*. "Cuadernos de pedagogía". Suplemento número 3. Sept.
- DEL VAL, JUAN (1985) *Las máquinas que entusiasman a los escolares*. "El País", 12 de febrero.
- DENDALUCE SEGUROLA, IGNACIO (1973) "Criterios de selectividad académica y promoción de los mejor dotados" A.A.V.V. *Presente y futuro de la Reforma educativa Informe APIS*.
- "Diálogo" (1984) *17 años de compromiso a través de 38 documentos*. Cristianos por el Socialismo, 14-15. Barcelona.
- DIAZ, CESAR (1984) *Los colegios "de piso" tienen sus días contados* "El País", martes 20 de marzo.

- DIAZ, CESAR (1984) *Desigual balance del programa de Educación Compensatoria*. "El País", martes 26 de junio.
- DIEZ, LUIS (1984) *Educación fomenta la investigación en ingeniería y tecnología*. "El País", 3 de abril.
- DIEZ, LUIS (1984) *La formación ocupacional, una alternativa al fracaso escolar*. "El País", 8 de mayo de 1984.
- DIPUTACION DE BARCELONA. AREA D'EDUCACIO (1990) *Moviments de Renovació Pedagógica. Materials 1981-1989*. Temes d'Educació, 3. Diputació de Barcelona, 1990.
- DOCUMENTOS DEL VATICANO II (1967) *Constituciones, decretos, declaraciones*. Biblioteca de Autores Cristianos. Madrid. 13ª ed. 1971
- Editorial (1959) "Educadores", número 1.
- "El País" (1984) *El Grupo Popular encuentra seis motivos de inconstitucionalidad en el texto de la LODE*. Domingo 18 de marzo.
- "El País" (1985) *El vídeo sustituye a la pedagogía*. Martes, 7 de mayo.
- ELEJABARRIETA, FRAN (1986) *La representación social de la informática y algunos efectos psicosociales de la informatización*. Tesis doctoral dirigida por el Dr. Tomás Ibáñez. Departamento Psicología UAB.
- Encuentro de Comunidades Cristianas Populares* (1977) "Comunidades Cristianas" num. 12-13 Marzo.
- EQUIPO MUNDO (1970) *Los 90 ministros de Franco*. Dopesa. Barcelona
- ESCRIVA DE BALAGUER, JOSEMARIA (1939) *Camino*. Ed. Rialp. Madrid
- ESTRUCH, JOAN (1993) *L'Opus Dei i les seves paradoxes: un estudi sociològic*. Edicions 62. Barcelona.
- FERNANDEZ DE CASTRO, IGNACIO (1966) *La Iglesia de la cruzada y sus supervivencias*. Horizonte Español 1966 Tomo I. Ruedo Ibérico.
- FERNANDEZ DE CASTRO, IGNACIO (1977) *Reforma educativa y desarrollo capitalista. Informe crítico de la ley de educación*. Editorial Cuadernos para el diálogo, S.A. Edicusa. Madrid.
- FERNANDEZ DE LA MORA, GONZALO (1971) *El crepúsculo de las ideologías*. Salvat editores S.A. / Alianza editorial S.A. Navarra.
- F. ENGUITA, MARIANO (1985) *¿ Tiene sentido la especialización ?* "El país", martes 1 de octubre.
- FERNANDEZ MOSTAZA, ESTHER (1998) *Els fills de l'Opus*. Temes d'ara mateix, 12. Ed. Mediterrània Barcelona
- FONTAN, ANTONIO (1961) *Los católicos en la universidad española actual*. Ediciones Rialp, S.A. Madrid.
- FONTAN JUBERO, PERE (1978) *L'escola i les seves alternatives de poder. Estudi crític sobre l'autogestió educativa*. I Premi d'educació "Josep Pallach". Ed. CEAC. Barcelona.
- FORMENTIN, JUSTO (1978) *Unidad y diversidad educativas en la enseñanza pública y privada*. Separata "Perspectivas Pedagógicas" Volumen XI, número 41-42. Barcelona.
- FOUCAULT, MICHEL (1976) *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. S.XXI Editores. 13ª edición 1986
- FRAGA IRIBARNE, MANUEL (1968) *Horizonte Español*. Heroes, S.A.

- FRAGA IRIBARNE, MANUEL (1975) *El desarrollo político*. Bruguera. Libro amigo. Política y ensayo. Barcelona.
- FRAGA IRIBARNE, MANUEL (1983) *Memoria breve de una vida pública* Ed Planeta. Barcelona.
- FRANCH, JOAQUIM (1984) *Bases pedagògiques de l'Escola Pública*. "La Renovació Pedagògica. Reflexions després d'un Congrés". Perspectiva Escolar, 85. Publicacions de Rosa Sensat. Maig. Barcelona.
- Fuero de los españoles* (1945) Ediciones de la subsecretaría de educación popular. Madrid
- FULLAT, OCTAVI (1969) *El Crac Universitari. Reflexió sobre la crisi mundial de la Universitat*. Col.lecció Estai, 1. Editorial Cadí. Barcelona.
- FUNDACION FOESSA (1970) *Informe sociològic sobre la situació social de España, 1970*. Editorial Euramérica, S.A. Madrid.
- FUSTER RABES, RAMON (1965) *L'educació: problema social*. Editorial Estela S.A. Barcelona.
- GALINO CARRILLO, MARIA ANGELES (1973) "El primer trienio de la Reforma Educativa" en A:A:V:V: *Presente y futuro de la Reforma Educativa. Revisión crítica de la Ley de Educación en el primer trienio de su aplicación*. Informe APIS.
- GALOCHA, VICTOR DE DIOS (1972) *Evaluación de la conducta*. "Educadores", número 67 Revista de la FERE.
- GALLEGO, SOLEDAD y MARTINEZ, JOSE LUIS (1977) *Los siete magníficos*. España Viva. Ed. Cambio 16. Madrid.
- GARCIA, C.E.Q. (1966) *De la autarquía económica al Plan de Desarrollo. Veinticinco años de economía española*. Horizonte Español 1966 Tomo I. Ediciones Ruedo ibérico.
- GARCIA, ERNEST (1990) "Elements introductoris: la sociologia de l'educació com a ciència social" en "Sociologia de l'Educació", nº 2 Josep M. Rotger (coord) Universitat de Barcelona/UAB/Estudis Universitaris de Vic.
- GARCIA CALVO, AGUSTIN (1980) *Defensa del niño*. "Bicicleta", número 26. Abril.
- GARCIA HOZ, VICTOR (1980) *La educación en la España del siglo XX*. Ediciones Rialp S.A. Madrid.
- GARCIA YAGÜE, JUAN (1973) *Revisión crítica de los tests*. "Educadores", números 73 y 75. Volumen XV. Madrid.
- GAY, JOAN; QUITLLET, ROSA; PASCUAL, ANGELS (1973) *Societat catalana i reforma escolar. La continuïtat d'una institució*. Editorial Laia. Barcelona
- GOMEZ DACAL, GONZALO (1973) "Problemática de la evaluación continua." A.A.V.V. *Presente y futuro de la Reforma educativa*. Informe APIS.
- GOMEZ DACAL, GONZALO (1980) *El Centro Escolar. Nuevas perspectivas para su dirección y organización*. Editorial Escuela Española, S.A. Madrid.

- GONZALEZ GARCIA, ERNESTO (1979) *La organización de la investigación educativa en la red INCIE-ICEs. Los ocho primeros planes nacionales.* "Temas de Investigación educativa" Ministerio de Educación. ICE Madrid
- GRUPPO TORINESE MCE. (1979) *Per una nuova professionalità docente. Proposte per l'aggiornamento la scuola a tempo pieno. Parte prima.* Movimento do Cooperazione Educativa. Emme Edizioni. Milano.
- HERRANZ, JULIAN (1957) *El Opus Dei y la política.* "Nuestro Tiempo". Vol. VI. Pamplona.
- IBAÑEZ GRACIA, TOMAS (1983) *Poder y libertad. Estudio sobre la naturaleza, las modalidades y los mecanismos de las relaciones de poder.* Hora S.A. Barcelona.
- IBAÑEZ GRACIA, TOMAS (1983) *Informática telemática y cambio psicosocial.* Primer Simposium Nacional sobre Psicopedagogía de la Excepcionalidad. Barcelona 27 septiembre – 1 de octubre.
- IBAÑEZ MARTIN, JOSE (1950) *"Discurso de clausura del IV Congreso Nacional del Catecismo".* En *El Instituto San José de Calasanz de pedagogía en el IV Congreso Nacional del Catecismo.* CSIC. Madrid.
- ILLICH, IVAN (1974) *La sociedad desescolarizada.* Breve Biblioteca de Respuesta. Barral Editores. Barcelona.
- ILLICH, IVAN (1975) *La sociedad sin escuelas en A.A.V.V. Educación sin escuelas.* Ed. Península. Barcelona.
- INFORMACION COMERCIAL ESPAÑOLA (1962) *Educación y Desarrollo de la economía española.* "Revista del Servicio de Estudios del Ministerio de Comercio", número 345. Madrid.
- INGENIEROS, JOSE (1914) *El Renacimiento cultural de Cataluña.* "Nosotros". Año VIII, número 64. Buenos Aires.
- INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACION. U.A.B. División de investigación (1977) *Análisis-evaluación del método activo-operativo propio del Instituto Experimental piloto "Joanot Martorell". 1ª Fase.* V Plan Nacional de investigaciones para el desarrollo de la educación. Memoria final.
- INSTITUCION LIBRE DE ENSEÑANZA (1910) *Programa.* R. Rojas. Madrid.
- INSTITUTO FE Y SECULARIDAD (1981) *Memoria Académica 1980-1981.* Madrid.
- INSTITUTO "SAN JOSE DE CALASANZ" DE PEDAGOGIA DEL CSIC (1961) *Instituto "San José de Calasanz" de pedagogía. Decreto fundacional.* Biblioteca Central de la Diputación Provincial de Barcelona.
- ITURRIOZ ARREGUI, JESUS (1973) *"El cumplimiento de la misión educativa de la Iglesia"* A.A.V.V. *Presente y futuro de la Reforma Educativa.* Informe APIS.
- JIMENEZ, JESUS (1984) *La doble crisis de la escuela rural.* "El País" Martes 17 de enero.
- J.P. (4 de junio de 1985) *El Tribunal Constitucional dictará sentencia sobre la LODE antes del 26 de junio.* "El País".

- KEY, ELLEN (1906) *El siglo de los niños*. Biblioteca Sociológica Internacional. Tomo I y II. Imprenta de Henrich y C^a. Barcelona.
- La Enseñanza en España* (1970) Colección Ebro. París.
- "La Vanguardia Española" (1 de mayo de 1970) *El Proyecto de Ley de educación, a debate en la Facultad de Derecho*.
- "La Vanguardia Española" (10 de mayo de 1970) *Una fabulosa demografía*
- "La Vanguardia Española" (23 de mayo de 1970) *Centros de F.P.*
- "La Vanguardia Española" (13 de mayo de 1970) *Segundo mes de debate en torno del Proyecto de Ley General de la Educación*
- "La Vanguardia Española" (8 de mayo de 1970) *Plan Galicia de Educación*
- "La Vanguardia Española" (21 de mayo de 1970) *Prácticamente todos los cargos importantes en el gobierno de la Universidad serán designados por el Ministerio*.
- "La Vanguardia Española" (23 de mayo de 1970) *Gratuidad de la EGB y la FP*
- LE TOURNEAU, DOMINIQUE (1986) *El Opus Dei*. Oikos Tau, S.A. Barcelona.
- LEGAZ LACAMBRA, LUIS (1939) "*Corporativismo y nacional-sindicalismo*" en LEGAZ, LUIS; ARAGON, BARTOLOME (1939) *4 estudios sobre sindicalismo vertical*. Ministerio de Organización y acción sindical. Sección de estudios y publicaciones. Zaragoza.
- LEONARDUZZI, ALESSANDRO (1984) *Scuola e società in spagna dalla seconda repubblica alla costituzione del 1978*. Università degli studi di Udine instituto di pedagogia e didattica delle lingue moderne. Chiandetti editore-Udine.
- LERENA, CARLOS (1976) *Escuela, ideología y clases sociales en España*. Colección Demos. Editorial Ariel. Biblioteca de Sociología. Barcelona.
- Ley General de Educación* (1970) Folletos El Magisterio Español, nº41 -42 Ed. Magisterio Español, S.A. Madrid.
- Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación*. (3/7/1985) Boletín Oficial del Estado número 159. Madrid.
- LINARES, ANTONIO (pseudónimo de Antonio Vargas) (1966) *Las ideologías y el sistema de enseñanza en España*. Horizonte Español 1966 Tomo II. Ruedo Ibérico.
- LOPEZ CAMPILLO, ANTONIO (Conversaciones con...) (1979) *Mares y ruidos imprevisibles* en J.A. GONZALEZ SAINZ; IGNACIO DE LLORENS (1985) *Porque nunca se sabe*. Ed. Laia. Barcelona.
- LOPEZ MEDEL, JESUS (1973) *Cooperativas de padres y educadores como fórmula de financiación de la enseñanza*. En A.A.V.V. *Presente y futuro de la Reforma Educativa*. Informe APIS
- LOPEZ MUÑOZ, ARTURO; GARCIA DELGADO, JOSE LUIS (1968) *Crecimiento y crisis del capitalismo español* "Cuadernos para el diálogo" Edicusa. Madrid.
- Los Pactos de la Moncloa. Texto completo del acuerdo económico y del acuerdo político*. (1977) Colección Informe. Servicio Central de Publicaciones/Secretaría General Técnica. Presidencia del Gobierno. Imprenta Nacional del Boletín Oficial del Estado. Madrid.

- LOZANO, CLAUDIO (1981) *La escolarización. Historia de la enseñanza*. Biblioteca de divulgación temática/2 Montesinos editor, S.A. Barcelona.
- LUMBRERAS MEABE, JUAN MARIA (1973) *Momento actual de la enseñanza no estatal. ¿ La gratuidad empresa posible ?*. FERRE. Barcelona
- M.G.C. (1985) *Limitación en las carreras con más salida*. "El País", 15 de octubre.
- MARAVALL, JOSE MARIA (1984) *La reforma de la enseñanza Laia/Divergencias*. Cuadernos de Pedagogía. Barcelona.
- MARIN IBAÑEZ, RICARDO (1973) "*CENIDE e Institutos de Ciencias de la Educación*" A.A.V.V. *Presente y futuro de la Reforma Educativa*. Informe APIS.
- MARTI, CASIMIR (1972) *Datos para un estudio sobre la iglesia en la sociedad española a partir de 1939*. Pastoral Misionera, número 2. Marzo/abril.
- MARTIN, CARMELO (1984) *Entrevista / Angel Martínez Fuertes, presidente de la patronal CECE*. "El País", 3 de abril.
- MARTIN LUENGO, JOSEFA (mayo 1978) *Fregenal de la sierra. Una experiencia de escuela en libertad*. "Bicicleta", número 6.
- MARTIN LUENGO, JOSEFA ; "COLLECTIVO PAIDEIA" (1993) *La escuela de la Anarquía*. Cuadernos Libertarios. Ediciones Madre Tierra. Madrid.
- MARTIN PATINO, J.M. (1985) *El frente "anti-LODE" se resquebraja*. "El País", martes 29 de enero.
- MARTINEZ ALIER, JOAN (1970) *España, verano 1970. El miedo empieza a desaparecer*. "Cuadernos de Ruedo Ibérico", número 25. Junio/julio 1970
- MARTINEZ ALIER, JOAN (1978) *Notas sobre el franquismo*, "Papers", Revista de Sociología, número 8. Ed. Península Barcelona.
- MATA, MARTA (1976) *La práctica de la Formación y de la Pedagogía*. "Cuadernos de Pedagogía" Suplemento número 3. Septiembre.
- MATA, MARTA (1997) *¿ Qué era? ¿ Qué es? La Educación Pública*. Ediciones Destino. Barcelona.
- MEDINA, ESTEBAN (1977) *Educación y sociedad. I La lucha por la educación en España, 1770-1970*. Editorial Ayuso. Madrid.
- MIALARET, GASTON (1977) *Ciencias de la educación*. Oikos-tau. Tratados generales. Barcelona.
- MICHEA, JEAN-CLAUDE (10 enero 2002) *La escuela del capitalismo total. Democratización de la enseñanza, saberes desechables y hombres superfluos*. "Le Monde Diplomatique"
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1969) *La educación en España. Bases para una política educativa*. Secretaría General Técnica. Madrid.
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1972) *La Reforma educativa en marcha*

- MIRET, ENRIQUE (Nov/des 1970) *Una salida para el nacionalcatolicismo*. "Iglesia Viva" número 30. Salamanca.
- MONCADA, ALBERTO (1977) *Educación y empleo. Análisis de la escolaridad postsecundaria*. Editorial Fontanella. Barcelona.
- MONCADA, ALBERTO (1992) *Historia oral del Opus Dei*. Plaza y Janés, editores. Barcelona.
- MONES i PUJOL BUSQUETS, JORDI (1977) *El pensament escolar i la renovació pedagògica a Catalunya (1833-1938)* Edicions La Magrana. Barcelona.
- MONES i PUJOL-BUSQUETS, JORDI (1981) *L'Escola a Catalunya sota el Franquisme*. Col.lecció Rosa Sensat, 11. Estudis Rosa Sensat/ Edicions 62 . Barcelona.
- MONTE-PIO DE SOCORROS MUTUOS BARCINO (1939) *Estatutos*. Octubre de 1939. Año de la Victoria. Barcelona.
- MUNICIO FERNANDEZ, PEDRO (1973) "Autoevaluación: participación del alumno en su propia formación" A.A.V.V. *Presente y futuro de la Reforma educativa*. Informe APIS.
- NAVARRO GARCIA, CLOTILDE (1993) *La educación y el nacionalcatolicismo* Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- NIETO, EUGENIO (1965) *Introducción al Opus* "Cuadernos de Ruedo Ibérico", número 3. Octubre/noviembre 1965. París.
- ORIVE RIVA, PEDRO (1973) "Evaluación continua y recuperación". A.A.V.V. *Presente y futuro de la Reforma educativa*. Informe APIS.
- ORLANDIS, JOSE (1970) "Una espiritualidad laical y secular" en *Cristianos Corrientes. Textos sobre el Opus Dei*. Bolsillo Rialp. Ed. Rialp S.A. Madrid.
- PALOMINO LOPEZ-MENCHERO, ALBINO (1972) *El test Ballard y la medición de la inteligencia*. "Educadores", número 66.
- PAREDES GROSSO, JOSE MANUEL (1973) "Planificación del desarrollo y planificación de la educación" en A:A.V.V. *Presente y futuro de la reforma educativa. Revisión crítica de la Ley de educación en el primer trienio de su aplicación*. Informe APIS
- P.B. (1966) *Significación religiosa, económica y política del Opus Dei*. Horizonte Español 1966 Tomo I Ruedo Ibérico. París
- Pensamiento político de Franco. Tomos I y II. Antología* (1964) Edición patrocinada por la Secretaría General del Movimiento y el Ministerio de Información y Turismo. Ediciones del Movimiento. Madrid.
- PEREZ GALAN, MARIANO (1969) *Coeducación* "Cuadernos para el diálogo" XVI Extraordinario. Octubre.
- PEREZ DE PABLOS, SUSANA (28 de febrero de 2002) *Educación pretende que la Administración designe a los directores de colegios públicos.* "El País"
- PEREZ DE PABLOS, SUSANA (12 de marzo de 2002) *Los alumnos con bajo rendimiento serán separados de los demás desde los 12 años.* "El País".

- PETRELLA, RICCARDO (2000) *Cinco trampas tendidas a la educación. La enseñanza tomada como rehén*. "Le Monde Diplomatique", número 26 . Octubre.
- PINTADO ROBLES, JUSTO (1975) *La EGB y sus áreas*. "La Escuela en acción", número 10.320 Curso 1975-1976
- PIQUER JOVER, JOSE J. (1946) *El niño abandonado y delincuente. Consideración etiológica y estadística sobre algunas fallas del juicio moral en la conducta del niño español de postguerra*. Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Madrid.
- PIQUER JOVER, JOSE J. (1972) *La formación de los educadores de los niños privados de hogar. Bases para el establecimiento de una nueva profesión social*. Separata de "Perspectivas pedagógicas" Barcelona.
- PLANDIURA VILACIS, RAMON (1979) *El Estatuto de Centros "cuadernos de Pedagogía"*, número 59
- POSTMAN, NEIL (2000) *Fi de l'educació: una redefinició del valor de l'escola*. Eumo Editorial. Universitat de Vic.
- PRADES, JOAQUINA (1984) *Los microordenadores, nueva frontera de la enseñanza*. "El País". Martes 13 de noviembre.
- PRADES, JOAQUINA (1984) *La mayoría de los ministros lleva a sus hijos a centros privados*. "El País", 27 de noviembre.
- PULPILLO, AMBROSIO J. (1973) *"Evaluación continua y promoción"* A.A.V.V. *Presente y futuro de la Reforma educativa*. Informe APIS.
- QUINTANA, JOSE M. (1980) *Sociología de la educación. La enseñanza como sistema social*. Ed. Hispano europea. Barcelona.
- RAGUER, HILARI (2001) *La pólvora y el incienso. La iglesia y la Guerra Civil española (1936-1939)* Ediciones Península. Barcelona.
- RAMOS PEREZ, ANTONIO (1973) *"Orientación escolar y evaluación continua del rendimiento académico"*. A.A.V.V. *Presente y futuro de la Reforma educativa* Informe APIS.
- REGUZZONI, MARIO (1995) *La autonomía escolar, realizaciones y perspectivas de futuro* Letras de Deusto, vol.25. Número 66.
- RICO VERCHER, MANUEL (1973) *"Centros de experimentación metodológica"*. A.A.V.V. *Presente y futuro de la Reforma educativa*.
- RIOS GONZALEZ, JOSE ANTONIO (1973) *Escuelas de padres*. "Educadores", número 71
- RIU, FRANCISCO (1980) *Estatuto de Centros Escolares. Historia, estudio crítico y aplicación práctica de la ley*. Edebé. Ed. Don Bosco. Barcelona
- ROBIN, PAUL (1981) *Manifiesto a los partidarios de la educación integral. (Un antecedente de la Escuela Moderna)*. Pequeña Biblioteca Calamus Scriptorius. Barcelona.
- ROCA JUSMET, JORDI (1991) *Pacte social i política de rendes. Debat internacional i experiència a l'Estat espanyol (1977-1988)*. Col. Economía i Empresa,2. Eumo editorial. Vic.
- RODRIGUEZ ADRADOS, F. (1984) *La reforma del BUP, una amenaza para la cultura*. "El País", 11 de diciembre.

- ROMERO, JOSE LUIS; DE MIGUEL, AMANDO (1969) *El capital humano. Ideas para una planificación social de la enseñanza en España*. Confederación Española de Cajas de Ahorros. Madrid.
- ROQUEPLO, PHILIPPE (1983) *Penser la technique. Pour une démocratie concrète*. Editions du Seuil . Paris.
- “ROSA SENSAT” (1976) *10 Anys d’Activitat*. Barcelona
- “ RUEDO IBERICO” (1963) *España Hoy* (conjunto de noticias breves)
- SANCHEZ JIMENEZ, JULIAN (1973) “*El orientador escolar: formación, selección, dedicación, relaciones con el equipo docente*”. A.A.V.V. *Presente y futuro de la reforma educativa*. Informe APIS.
- SANTAMARIA, CARMEN (1985) *La madurez de los adultos depende en un 80% de lo aprendido en la etapa preescolar*. “El País”, 29 de enero.
- SARRAMONA LOPEZ, JAUME (1996) “*Participació en el sistema educatiu*”. FORUM EUROPEU D’ADMINISTRADORS DE L’EDUCACIO A CATALUNYA. *10 anys de LODE ... i ara què ? IV Jornades sobre Direcció Escolar*. Universitat Politècnica de Catalunya ICE.
- SECTOR PASTORAL, SANT GERVASI (1966?) “*Com educar els fills en la fe cristiana*” Servei de Catequesi. Quadern, número 3
- SEMINARIO DE PEDAGOGIA DE VALENCIA (1975) *Por una reforma democrática de la enseñanza*. Ed. Avance. Serie Pedagogía,4. Barcelona.
- SERRA MARTIN, ALBERT (1978) *Historia y actualidad de las Asociaciones de Padres* “Cuadernos de Pedagogía”, número 37
- SETIEN, JOSE M. (1970) *Repercusiones del nacionalcatolicismo en la vida de nuestra Iglesia* “Iglesia Viva”, núm. 30 noviembre/diciembre. Salamanca
- SIGUAN, MIQUEL (2001) “*Enseñar historia en el siglo XXI*” “La Vanguardia”, jueves 5 de julio.
- SOCIEDAD SACERDOTAL DE LA SANTA CRUZ Y DE LA OBRA DE DIOS (1986) *Constituciones. 1950* Ediciones Tiempo S.A. julio
- SOPENA MONSALVE, ANDRES (1994) *El florido pensil. Memoria de la escuela nacionalcatólica*. Crítica. Barcelona.
- STOLCKE, VERENA (1981) *La Sagrada Trinidad: la familia, el ejército y la iglesia*. “Bicicleta”, números 41/42.
- SUAREZ GONZALEZ, JOSE LUIS (enero 1965) *III Congreso Nacional de Pedagogía de Salamanca*. “Arbor” Tomo LX número 229.
- SUBIRATS, MARINA (1983) *L’escola rural a Catalunya* Estudis. Rosa Sensat / edicions 62. Barcelona.
- TAMAMES, RAMON (1968) *España ante un segundo plan de desarrollo* Ed. Nova Terra. Co.lección Síntesis. Barcelona.
- TENA ARTIGAS, ANTONIO (1966) *La educación en el Plan de Desarrollo* Editorial Gredos S.A. Madrid.
- TIANA, ALEJANDRO (1979) *Anarquismo y educación*. Bicicleta número 12
- TOLOSANA, CARME (1984) *Moviments de Renovació Pedagògica* “Perspectiva Escolar”, número 85. Publicacions “Rosa Sensat”.

- TONUCCI, FRANCESCO (1978) *Por una escuela alternativa. Seminario sobre el Movimiento de Cooperación Educativa de Italia*. GREC (Grup de Recerca Educativa a Catalunya). Barcelona
- TOTOSAUS, JOSEP M. (1973) *Església i món escolar*. Publicacions de l'Abadia de Montserrat. Barcelona.
- TOUS J. LL. (1979) *L'escola rural. Reflexions d'un mestre*. "Perspectiva escolar" número 36. Juny 1979. Publicacions "Rosa Sensat". Barcelona.
- TURIN, IVONNE (1967) *La educación y la escuela en España de 1874 a 1902*. Aguilar. Madrid.
- TUSQUETS, J. (1934) *La dictadura masónica en España y en el mundo*. Biblioteca Las Sectas. Editorial Vilamala. Barcelona.
- VALLS, FRANCESC (1984) *Entrevista con la pedagoga Marta Mata. "La escuela pública no puede hacerse por decreto"*. "El País", martes 13 de noviembre.
- VALLS, FRANCESC (1985) *"Cuadernos de Pedagogía ha sobrevivido a siete ministros de Educación"* "El País", 29 de enero.
- VALLS, FRANCESC (1985) *Profesores de preescolar recogerán 500.000 firmas para que el Parlamento tramite la ley de guarderías*. "El País", martes 7 de mayo.
- VALLS, ILDEFONSO (1980) *"La Asociación de Padres de Alumnos"*. En A.A.V.V. *Estatuto de Centros Escolares*. Edebé Ed. Don Bosco. Barcelona.
- VARELA, JULIA; ALVAREZ-URIA, FERNANDO (1991) *Arqueología de la escuela*. Genealogía del Poder, número 20. Las Ediciones de La Piqueta. Madrid.
- VAZQUEZ FREIRE, MIGUEL (1980) *T. V., Niño y Escuela* "Cuadernos de Pedagogía" número 61.
- VENTALLO, JOAQUIM (1968) *Les escoles populars ahir i avui*. Hogar del Libro. Barcelona.
- VIDAL, JOAN (1972) *Iglesia y sociedad en la España franquista. Apuntes para un análisis político*. Cuadernos de Ruedo Ibérico, número 36.
- VIDAL BENEYTO (1977) *Del Franquismo a una democracia de clase*. Akal Ed. 74. Madrid.
- VILAR, SERGIO (1984) *Historia del antifranquismo 1939-1975*. Plaza y Janes editores. Barcelona.
- VILLANI, S. (1958) *La "Quinta Colonna di Dio". Le voci si abbassano in Spagna quando si parla dell'Opus Dei*. "Corriere della Sera" 13 novembre.
- WEST, W.J. (1991) *Opus Dei. Punxant un globus*. Edicions del Drac. Barcelona.
- XXX ASAMBLEA PLENARIA DE LA CONFERENCIA EPISCOPAL ESPAÑOLA (25 de noviembre de 1978) *Bases para la aplicación del nuevo acuerdo Iglesia-Estado*. COMISION EPISCOPAL DE ENSEÑANZA Y CATEQUESIS (1981) *Documentos Colectivos del Episcopado español sobre formación religiosa y educación*. Edita edice. Madrid.

- YNFANTE, JESUS (1970) *La prodigiosa aventura del Opus Dei. Génesis y desarrollo de la Santa Mafía*. Ruedo Ibérico. París.
- YNFANTE, JESUS (1996) *Opus Dei*. Grijalbo Mondadori, S.A. Barcelona.
- ZAMARRIEGO, TOMAS (1980) *Estatuto de Centros Escolares: Texto de la Ley Orgánica y estudio crítico*. Estatuto de Centros Escolares Edebé. Ed. Don Bosco. Barcelona.
- ZAMORA, CARLOS (1980) *“La participación en función de la educación”*. A.A.V.A. . Estatuto de Centros Escolares Edebé. Ed. Don Bosco. Barcelona.
- ZAPPA, FRANCESCO (1976) *Breve historia de la escuela en Italia* “Cuadernos de Pedagogía”, número 24. Diciembre.

BIBLIOTECAS Y ARCHIVOS CONSULTADOS

- Biblioteca d'Humanitats. U.A.B.
- Biblioteca Ciències de la Comunicació U.A.B.
- Biblioteca Ciències Socials U.A.B.
- Biblioteca Rectorat (General) U.A.B.
- Biblioteca de Catalunya. Generalitat de Catalunya
- Biblioteca de l'Associació de Mestres “Rosa Sensat”
- Centre Borja. Sant Cugat
- Biblioteca Comunale di Milano
- Biblioteca Società Umanitaria (Milano)
- Biblioteca del Centro Aggiornamenti Sociali (Milan)