

LA EDUCACIÓN EN LA TRANSICIÓN POLÍTICA ESPAÑOLA: BIOGRAFÍA DE UNA TRAICIÓN

*Transition to democracy and education in Spain:
biography of a betrayal*

Dr. Rafael Rodríguez Tapia

E-mail: tapia@unison.e.telefonica.net
(Director de Unisón Ediciones)

RESUMEN: En este artículo se dan algunas claves para entender el cambio de registro educativo operado en España durante la Transición a la democracia. A lo largo de estas páginas se intenta mostrar que el panorama cultural en los años anteriores al advenimiento de la democracia está jalonado de experiencias pedagógicas de interés que no serán tenidas en cuenta en los modelos educativos de años posteriores.

Con la llegada de la democracia son muchas las expectativas que se crean en torno a la educación. No obstante, en buena parte de las ocasiones los modelos de cambio pedagógicos devienen en una retórica política que olvida la cuestión nuclear de los contenidos.

Palabras clave: Educación, Democracia, Política educativa.

ABSTRACT: Along this paper we try to analyse some keys to understand the changes happened in educational framework during the Spanish transition to democracy. Across these pages we tried to show that the cultural issues in the previous years to democracy were marked of outstanding pedagogical experiences. Those ideas were not take into account at the educational models of later years.

With the arrival of the democracy there are great the expectations that are created concerning the education. Nevertheless, mostly of pedagogic models of change development became into a political rhetoric that forgets the nuclear issue on the contents.

Key words: Education, Democracy, Policy-makers.

Fecha de recepción: 12-V-2008

Fecha de aceptación: 17-VII-2008

Prólogo: La Universidad al final

En noviembre de 1975, unos días antes o unos días después de la muerte de Franco, en la Facultad de Ciencias Físicas de la Universidad Complutense de Madrid hubo bronca ante los despachos del decano: los estudiantes querían acceso al ordenador de la facultad. Nótese el singular. Había un ordenador. Los estudiantes, entusiastas, estaban suscritos a esta o a aquella revista, o la robaban de no sé dónde, o como fuera, pero en su conjunto estaban informados de lo que iba a venir, aunque no fuera esa facultad, precisamente, la que les proporcionaba tal conocimiento. (Pongamos entre paréntesis que entre aquellos estudiantes se encontraban algunos de los que en décadas venideras iban a ser conocidos como algunos de los físicos de vanguardia más importantes del mundo, cosa que en España se desconoce; terminaron sus estudios y ejercen su profesión fuera de España, claro). Que querían poder manejar el ordenador, o, al menos, que se les dejase acercarse para conocerlo. Las cosas, en poco tiempo, iban a circular todas por la vía computerizada. El decano se opuso. La petición arreció. El decano se defendió: es que sólo hay uno, y es para los que cursen la especialidad de «Cálculo Automático» (se llamaba así por aquel entonces). Que no. Que el que quiera tocar el ordenador, que haga esa especialidad.

Y no hubo ordenador para los que en 1975 cursaban la carrera de Físicas, salvo para los de esa especialidad.

Continuará.

Olvido o interés

«Pero, ¿de verdad que durante el franquismo dejaban estudiar a las mujeres en la universidad?», preguntaba hace pocos meses, treinta y tres años más tarde, una próxima licenciada universitaria en Filosofía. Lo que estaba claro previamente, por lo visto, era que no.

Esa pregunta, y el mismo hecho de hacerla con esa ingenuidad, y al tiempo con esa honestidad, encierra en sí todo lo que pudiera tratarse bajo la noción de «la educación en la transición política española». ¿Cómo era antes de la transición la educación en España? ¿Cómo es hoy, cuando una joven pregunta así en el pasillo de una de las facultades *hard* sobre un asunto como ese? ¿Cómo se ha pasado de lo uno a lo otro?

Las deformaciones históricas no son invento reciente, por supuesto. Las deformaciones de la historia de la educación en la España del siglo XX incluyen, como sobreentendidos indiscutibles con rasgos de axiomas, las nociones de que, por ejemplo, antes de la transición política las mujeres no podían estu-

diar; los hijos de clases por debajo de la clase alta tampoco; las cosas que se enseñaban eran todas deformadas políticamente; además, por supuesto, nada de soñar, ni harto de drogas, con que hubiera enseñanza en lenguas diferentes al castellano. Y mil y una cosas más, todas las cuales no son más que encarnaciones parciales, avatares a la india de un Ser real, el único real: antes de la transición (ya veremos más adelante las subdivisiones que esto tolera) no había educación que mereciera ser llamada así. O quizá sí la había, pero era en todo caso algo parecido al Trivium, eso sí, con sesgo falangista, o centralista, o vaticano, o fascista, o vaya usted a saber, según los intereses *actuales* del interlocutor.

Del Bachillerato al BUP

Hay que defender, sin embargo, el Bachillerato de 1957, sobre todo por contraste con lo que vino después. Como dice un ilustrísimo académico en absoluto sospechoso de franquista ni nada lejanamente parecido, cuidado con meterse con aquel Bachillerato, que fue el que cursaron los que luego supieron traer la democracia a España. Se defenderá ese Bachillerato, desde luego, pero no porque se diera durante el franquismo sino a pesar de ello, y desde luego con las salvedades y los peros que haya que poner a esa defensa o a ese Bachillerato, uno no menor de los cuales, adelanto ya mismo, es, por ejemplo, la ya casi olvidada asignatura de Formación del Espíritu Nacional.

En fin, si hay que reflexionar sobre la educación en la transición, hay que hacerlo por lo menos un poco sobre la educación inmediatamente anterior a la transición.

¿Había, acaso, «una» educación en aquella España de hace treinta y cinco años, de la que ahora podamos dar su descripción como si de una salamandra se tratara? ¿Se correspondía el estado de la educación con el del conjunto de la España de la época, o eran ambas realidades no sólo independientes sino ajenas y hasta opuestas, tal como muchos dicen que hoy sucede? ¿Puede historiarse aquella educación sin desdibujar el sujeto historiado o, por el contrario, sin forzar la existencia de algo que quizá no existe más que como deseo?

En primer lugar, habrá que dejar sentado que por más que ha habido varias oleadas de historia e historiadores, a lo largo de estos treinta años, que han desembarcado en aquella época, en lo que se refiere a la educación se ha iluminado el terreno poco más que si se hubiera utilizado una zanahoria como linterna. «El florido pensil» y la legión de obras más o menos imitadoras o plagarias de ella han ayudado poco a conocer la realidad educativa previa a la transición: porque lo que comunican es verdad casi en su totalidad, y verdad documentada, pero en absoluto es la totalidad de la verdad. Conviviendo con

aquellas tonterías, en ocasiones elevadas al rango de histeria pedagógica institucionalizada (la hipercolesterolemia sempiterna de la educación), había y hubo múltiples posibilidades educativas en esa España que no ofrecía tal variedad en muchos de sus espacios y de sus posibilidades de actividad.

¿Cómo era aquella enseñanza, si es que se puede empaquetar en ese sujeto la realidad del mundo educativo de mediados de los setenta, para la que se pedía reforma tan ardientemente? ¿Qué reformas se pedían, entonces, y por qué?

La legalidad, pero sólo un poco

La mayor parte de los historiadores de la enseñanza recurren a las leyes de una determinada época para describir la enseñanza de esa época. Voy a suponer que la mayoría de los lectores perciben lo grueso de tal error, y lo daré por comentado. Sólo a efectos de no cojear por ese lado, mencionaré brevemente que en esa segunda mitad de los años setenta el mundo de la enseñanza se encuentra entre dos mundos legales: el de la Ley General de Educación de 1970, y el de toda la legislación anterior a esta, que incluía el ya mencionado Bachillerato de 1957 y muchas otras leyes agregadas de menor amplitud. Cuidado, que contra lo que se suele manejar, casi nada en la sociedad, pero mucho menos todavía el mundo educativo, cambia de golpe porque se promulgue una ley: en 1975, por ejemplo, todavía estaban acabando el Bachillerato los últimos bachilleres de aquel plan del 57, pero ya estaban llegando al final de la Educación General Básica los primeros alumnos del plan de 1970. El COU, que se asociaría para siempre a esta ley de 1970, se adelantó sin embargo en su implantación, de modo que hubo al menos tres promociones que, por un lado, cursaron el Bachillerato que ya entonces empezaba a llamarse «antiguo» (tampoco era para tanto, no se trataba del Callejo), pero no hicieron el antiguo PREU, sino este nuevo COU; y, no faltaría más, con su Selectividad correspondiente.

Es decir, hay unos años en que las leyes y sobre todo su aplicación se entremezclan, y se da lugar a modalidades digamos mixtas de recorridos académicos:

- A) Primaria de 1954 → Bachillerato de 1957 → 2 Reválidas obligatorias → PREU
- B) Primaria de 1954 → Bach. 57 → 2 Reválidas obligatorias → COU → Selectividad
- C) Primaria de 1954 → Bach. 57 → 2 Reválidas voluntarias → COU → Selectividad
- D) Primaria de 1954 → MEDIA EGB → BUP (3 años) → COU → Selectividad

Y, aunque parezca imposible, alguna más. Y eso, sin olvidar el internado femenino de Santa María De Huerta, en la provincia de Soria, que ofrecía el Bachillerato «antiguo» salvo su tercer curso, «porque era muy difícil».

Es decir, había una abundancia legislativa arrastrada en el tiempo, y una nueva moda legal más «extranjera», como se decía en la época (y luego se vio que no era tan desencaminado ese adjetivo) que pretendía agrupar la legislación educativa en un tronco sólido y gravitatorio, que recibió el nombre por todos conocido de Ley General de Educación de 1970 (implantación de la EGB, del BUP, y de la verborrea pedagógica «comprehensiva»). Pero por mucho que se intentase, convivían sistemas y restos de sistemas, y mezclas de sistemas. Ahorro por caridad la minucia legislativa que, como las rémoras al gran tiburón, acompañan siempre a los grandes proyectos. Sólo añadiré que, además de todo lo dicho, había una cosa legal más en el horizonte; o más que una: un nuevo tiburón con su corte: al principio, recibieron el nombre de «Programas Renovados», de 1982. Poco más tarde supimos que el proyecto era más serio de lo que parecía, y que acabaría siendo desarrollado desde ese primer embrión, y recibiendo el nombre de LOGSE. ¿Querremos considerar que «la transición» en la España educativa concluyó con aquellos «Programas Renovados», tal como su fecha parece sugerir? ¿O pensaremos que, quizá como en algún otro ámbito, hay en España todavía transiciones por culminar?

Mientras tanto, en el mundo real...

Quizá de modo especialmente intenso y significativo, o quizá como se ha hecho siempre, el mundo de la enseñanza tiraba para delante como podía, pero, a diferencia de la actualidad, sin mirar demasiado al Boletín Oficial del Estado cuando de lo que se trataba era de que Isabel o Arturo terminaran de comprender cómo dividir por dos cifras.

Habrá quedado claro que, desde el punto de vista de las leyes del ramo, la cosa educativa en la España de la Transición estaba, quizá, como todo en España: en transición. Hubo ramos, en efecto, que hicieron esa Transición como quien se cambia de zapatos, y asunto concluido. Hubo otros que no parecía que fueran a empezar a hacerla nunca. Y hubo la educación. Algunos han dicho, probablemente con exceso de pompa, que la primera Transición en España se hizo en la educación, y eso en tiempo tan anterior a la muerte del dictador como 1970, con aquella idolatrada LGE. Aunque para leyes avanzadas sobre enseñanza una que sacó Ruiz Giménez a principios de los 50: ¿y qué?

De nada vale la referencia a las leyes cuando estas están despegadas de la realidad, o concebidas y confeccionadas por quienes aspiran a un modelo de cosas tan contrario al que hay que resulta al final que legislan sobre otra cosa.

A nadie se le ocurriría dejar en manos de los testigos de Jehová la confección de las leyes relacionadas con las transfusiones sanguíneas: algo así es lo que se hizo, trasladando los términos, con la educación.

Esa España de la transición es mucho más parecida en muchas cosas al resto de los países europeos de lo que se ha solido vender. Teníamos nuestros propios problemas, por supuesto. En los países de nuestro alrededor no tenían pendiente una amnistía para presos políticos, o una apertura legal hacia la democracia (que en ellos, por cierto, tenía entonces la misma edad que ahora la española); pero a veces los españoles han pensado demasiado provincianamente acerca de sus males, y han creído que el autoritarismo rancio familiar de los setenta era un problema exclusiva o primordialmente español, o la suciedad en las calles (por quedarme de momento en lo más externo), o, desde luego, una «escuela» un tanto demasiado a la antigua y que estaba pidiendo a gritos que, por así decirlo, dejara entrar a los Beatles en las clases de música.

Estos problemas estaban vivos en toda Europa, y de ahí las revueltas de París, y no digamos la de Praga o previamente la de Hungría, y más tarde las londinenses y sus mods. Un modelo estaba agotándose: un modelo de relaciones familiares, de organización política y de legislación; pero también un modelo de hacer y ver cine, de relacionarse con las personas, de trabajar y, por supuesto, de enseñanza. Si así era, y así se puede comprobar que era, en el conjunto de una Europa que dejaba atrás la posguerra tardía, cómo no iba a serlo también, y multiplicado, en una España cuya posguerra en muchos aspectos se había prolongado casi cuarenta años, y muchos querían que siguiera todavía una vez muerto Franco. ¿Le importaba algo esto al mundo de la enseñanza?

Nadie lo admitiría tranquilamente, pero la verdad es que la impresión, pasados los años, es que le importaba más bien poco.

Casos de Escuela en la Transición; cuatro modelos para la reforma

La enseñanza iba a lo suyo, como casi siempre ha ido. Pero mucho más en aquella época. En la España de la Transición, ya lo hemos dicho, convivían sistemas legales en retirada con otros en implantación, además de fórmulas intermedias. Convivían además modelos, *legalidad aparte*, muy diferentes, y concepciones muy distantes de la misma enseñanza.

En aquella España complicada, ya hacía 18 años que existía, por ejemplo, un caso como el del colegio Estilo, de Madrid, fundado y dirigido por la hoy más conocida Josefina Rodríguez de Aldecoa, que desde su primer instante de vida se postuló como «experimental», entendiéndolo con ello lo que quizá, desde un punto de vista actual de mero sentido común podríamos llamar

«adecuado»: ya no se estudiarían los pintores del Cuatrocento con un mero recitado verbal, sino que se verían sus obras, y desde luego tampoco en láminas en blanco y negro; es más, se intentaría que los alumnos hicieran el esfuerzo de reproducirlas con sus propios pinceles. El número de alumnos por clase no superaría (ni superó, de hecho, hasta el día de hoy) los 20; y por supuesto se trataba de un colegio bilingüe y mixto o, como algunos querían y siguen queriendo decir, sin saber que se trata de jerga de la I.L.E., «en coeducación». Un colegio muy avanzado en muchos aspectos, en efecto, y no siempre para el bien de sus alumnos, «experimental», pero en todo caso muy encomiable en sus riesgos y en su postura cívica, que llevó a que durante meses y meses, a lo largo de años y años, hubiera un coche de policía (¡de aquella policía!) apostado frente a la puerta, y así lo vieran todos sus alumnos entre las capitales de Europa y la ley de Bernouilli. Esto existía en la España de los sesenta y los setenta, y durante la Transición algunos quisieron hacer de él el modelo para las reformas que, sin duda, habrían de venir, «cual torna la cigüeña al campanario». Pero no se solía añadir al comentario que aquel colegio, avanzado en algunos aspectos, en efecto, hasta puntos que hoy se negaría que fuera posible en aquella época, quizá por ello mismo se constituía en isla y hasta cierto punto en desadaptador (que es para bien, cuando lo es, pero también para mal), de modo que no estaba muy claro, en definitiva, si adiestrar a los alumnos en conductas «razonablemente» democráticas iba a ser positivo para cuando estos alumnos salieran a la sociedad autoritaria (y, de momento, dictatorial) que les esperaba, o si quizá iba a ser lo que les hiciera trabajar por que esa dictadura quedara atrás.

No en el otro extremo, sino en otro de los dos vértices lamentablemente sólo madrileños del cuadrado educativo español de la época, estaba aquel del que muchos decían que el colegio Estilo era sedición, o segregación, o disidencia: el Estudio. Éste, dirigido por Jimena Menéndez Pidal (aunque las lenguas de doble filo han atribuido esa dirección más bien a un colectivo discreto y cuasi hereditario), se reclamaba heredero de la Institución Libre de Enseñanza en casi todos sus aspectos. Por supuesto, frente al prestigio o por lo menos el nombrecito que el Estilo tuvo muy pronto entre la clase media de profesión liberal y artística, y más bien de oposición al franquismo, si bien en militancia de base, el Estudio se erigió como el colegio «de elección» entre ingenieros, economistas y cuadros del PCE, por decirlo pronto, y además por parte de muchos muy integrados en la Administración franquista pero deseosos de hacer méritos ante sus superiores, que veían bien esta elección escolar por parte de su subordinado para sus hijos. Se caracterizaba el Estudio por una muy consciente y permanente proclamación de su «metodología de vanguardia» que consistía en usar pocos libros (o, desde luego, ningún «libro de texto»,

aunque sí de referencia) y sí muchos apuntes subrayados en colores diferentes, hacer excursiones, confeccionar lo que ampulosamente llamaban «trabajos de investigación» (trabajos de alumnos sobre este o aquel tema), y no tener recreo; y destinar por turnos a cada alumno a desempeñar labores de «hafiz», como quizá un tanto exageradamente, y menéndezpidalianamente, llamaban al cargo de bedel. Por supuesto, era también mixto, y además, a diferencia del Estilo, gran promotor de las lesiones deportivas a corto y largo plazo, porque con algo había que rellenar tantas horas que nunca podrían tolerar un recreo ni de treinta minutos. Pudiera pensarse que el Estudio quemó demasiadas energías en pensar sobre sí mismo y sobre su propia excelencia, que la verdad es que se trataba de una excelencia un poco de condesa rusa exiliada, teniendo en cuenta que esas cosas eran quizá vanguardia en 1890 y no tanto en 1970. Era conocido en ambientes educativos externos al Estudio el desequilibrio que en éste siempre aparecía en contra de las ciencias duras y a favor de, digamos, un Romancero que casi todo estudiante del Estudio se acababa sabiendo entero y de memoria; y un apego acrítico a sus ídolos locales y pre-fundacionales que a menudo parecía bloquear, por ejemplo, el estudio de cosas del mundo habidas con posterioridad a 1912: no sé del todo si esto era verdad, pero era lo que se decía, y eso cuenta.

De estos dos modelos «madrileños», lo curioso es que no hubiera imitaciones en otros lugares. Uno de ellos, el del Estudio, venía de antiguo, por así decirlo, y como tal era muy conocido; el otro, joven y original, era económicamente ínfimo, y eso hacía fáciles las imitaciones; ambos eran privados, y no precisamente de «los caros», ni mucho menos de los de prestigio entre esos «ricos» que eran el equivalente que en aquellos años había de la aristocracia en España. Quizá ambos hubieran servido como modelo o partes del modelo para esas reformas que en la Transición se pedían para la enseñanza, pero ninguno lo fue, a pesar de que estuvieron en boca de muchos durante la Transición y con ese fin; ya veremos por qué, cuando había motivos más que sobrados para que, junto a otros, lo hubieran sido. Antes de desplazarnos a los otros dos vértices del cuadrado, tendremos que mencionar, ya que por fin hemos salido de Madrid, que quizá hubiera casos parecidos en el conjunto de España, pero lamentablemente no sobrevivieron al huracán educativo que estaba a punto de desencadenarse, ni dejaron su huella, de modo que rastrearlos en la actualidad se hace tarea casi imposible, salvo que se recorran una a una todas las ciudades y uno a uno todos los pueblos españoles, preguntando a los cronistas locales. Porque lo que sí que hubo en estos pueblos y en estas ciudades, y en la mayoría de los casos sigue habiendo, fue mucha representación de la enseñanza privada religiosa, y en muchos casos de la mejor calidad; pero eso vendrá más adelante. ¿Hubo en las provincias españolas de la Transición algo más que

el pequeño colegio-academia privado y laico, aparte de los públicos y los religiosos? Estaban las ikastolas funcionando desde 1957 (no es una errata), por concierto muy especial entre El Pardo y, de entrada, el obispado de San Sebastián (tampoco es errata). Se trataba de escuelas «adjuntas» a las parroquias, en las que se enseñaba el vasco (que unos euskaldunes llamaban euskera, otros euskara, y otros no sabían todavía cómo, a pesar de los trabajos de Koldo Mitxelena), y a continuación se enseñaban otras materias, todas en vasco, casi siempre con sesgo religioso, y muchos graduados en ellas (que eran paralelas a la enseñanza universal, no sustitutiva) han comentado al pasar los años, con cierto humor, que tendentes a fomentar la idea de un Vaticano Cantábrico. Bromas aparte, si bien no sustitutivas sino en paralelo, como acabo de decir, al llegar a la Transición las ikastolas ya estaban muy asentadas, y formaban parte del recorrido educativo de muchos alumnos vascos que a la vez iban a los jesuitas o a los capuchinos y, en el más temible de los casos, internos a Lecaroz. De tan asentadas, iban a convertirse, en la Transición y algo más, en algo más que uno de los modelos a seguir en las reformas educativas y políticas.

Algo parecido, si bien quizá no tan institucionalizado, sucedía en Cataluña y en Galicia: en unos u otros colegios no se ahorra el uso del idioma local, si bien algunos lo erigían en idioma principal de su enseñanza mientras otros lo usaban sólo como lengua doméstica, digamos, y no para la enseñanza. Los cánticos a Breogán, por ejemplo, y a su «fogar», eran generalizados en las excursiones y festividades de los colegios gallegos, especialmente de los privados y privados religiosos, antes del «feito biolóxico» que puso fin a la dictadura franquista; su mención, en la actualidad, causa el pasmo y la incredulidad de los jóvenes gallegos educados en la muy indiscutible verdad de la prohibición en todos los ámbitos del gallego previa a 1975, a pesar de que con ello no pueden casar las viejas ediciones que encuentran en sus casas de obras de Celso Emilio Ferreiro; el gran esguince cultural español. No tocaré el caso del catalán, que inmediatamente nos llevaría al «La, la, la» en catalán de Joan Manuel Serrat, y nos desviaría del tema todavía más; o quizá no nos desviaría: a lo mejor nos centraba el asunto educativo; pero dejémoslo para otro artículo también. Esquematisando un poco, pues, podría decirse que a eso se podría reducir, fuera de Madrid, el «experimentalismo» educativo equivalente al de los dos colegios madrileños con los que llegamos a la transición como modelos ya funcionando de «otros enfoques» en los que esta se pudiera haber basado.

Pero no hay que olvidar los otros dos vértices del cuadrado educativo. Aparte de que constituían por sí solos la más extensa y consolidada realidad de la enseñanza en la España de la Transición, fue en ellos precisamente en los que se basó la reforma que iba a venir, y que por fin vino: el sistema público de enseñanza, y los colegios religiosos.

El sistema público de enseñanza era, hacia el año 1975, una red muy competente, bien estructurada, bien administrada y eficaz de enseñanza, desde la primaria hasta el COU recién implantado. Algunos han dicho repetidas veces que, en particular la red de Institutos de Segunda Enseñanza de los años 50 a los 80 ha sido la mejor institución educativa que ha habido en la historia española. Lo cierto es que las oposiciones para acceder a ella como profesor, y especialmente para sus cátedras, siguen siendo recordadas como la mejor de las pruebas (aparte de mitologías autoidolátricas de registradores de la propiedad y cosas por el estilo) a las que se podía someter un licenciado universitario para «terminar de aprender». Los grupos de intereses posteriores al acecho de plusvalías educativas han hecho creer a todos que en aquel entonces lo que había era el desierto, o como mucho unas pocas escuelillas para privilegiados. Dejando aparte que los que así han hablado resultan siempre ser gente estudiada precisamente en aquellos años, de modo que o son privilegiados o son mentirosos, esa afirmación no merece más atención que la de que «todo lo que se enseñaba era franquismo». En absoluto: aunque el mundo de la enseñanza estaba tan infiltrado de franquismo y de política como todos los demás, es igualmente cierto que estaba tan infiltrado de antifranquismo, y sobre todo de inteligencia, de cultura, de vocación, de esperanza y de honestidad como muy pocos otros de aquella España. Había profesores y catedráticos que aprovechaban el más pequeño resquicio en la narración de la alimentación de los batracios para cantar las excelencias de lo que entonces se llamaba «el régimen del 18 de julio»; pero seguramente (¿y cómo hacer el estudio científico de esto?) por cada uno de ellos había por lo menos otro que era honesto, inteligente, cabal, adecuado, oportuno y preparado. Aquel sistema público tenía la virtud, en primer lugar, de ser un sistema público que no discriminaba a nadie por razón alguna; además, se planteó siempre como objetivo la mejor enseñanza de los alumnos (¿y qué se va a plantear, si no eso, un sistema de enseñanza? Corresponde a otro artículo: mírense los objetivos de los colegios públicos de hoy). No llegó a construirse en su totalidad, no llegó a todas partes (aunque sí a casi todas), pero sí llegó, se diga lo que se diga, a todas las clases sociales.

Pero necesitaba, como toda la enseñanza, una reforma. Hasta los que entraron en la universidad el mismo año 1975, cuando eso de «transición» era una palabra que sólo se usaba en las clandestinas reuniones de la Platajunta, hasta esos mismos, habían tenido que superar 6 cursos de Formación del Espíritu Nacional, con examen final, por supuesto, que quizá no cueste mucho imaginar de qué iban. Desde 1967 y su ley de libertad religiosa, cualquier alumno debidamente autorizado por su padre podía eximirse por escrito de cursar y de examinarse de la asignatura de Religión (¡y sin sustitutivo!), lo cual

era, para entendernos, un avance; pero esa religión (junto a política y deporte) todavía eran obligatorias en la universidad, en cualquier carrera, hasta el mismo curso 1973-74, por ejemplo. En fin, había aquí y allá, pese a un panorama general del sistema más bien loable, múltiples fugas de matiz, de detalle o de calidad que sin duda alguna había que reparar. Por descender a la dramaturgia una vez más, que a veces informa más que la ensayística, en aquellas mismas fechas era tan imposible de erradicar la violencia docente sobre los alumnos, en los casos en que esta se producía (y me estoy refiriendo, sí, al sistema público) que hasta se consolidaba y se metabolizaba por parte de los alumnos por la vía del sobrenombre: «El Pistolas» era el conocido mote adjudicado a «El Maestro» de Primaria de un importante pueblo de Guadalajara, por su habilidad de proyectar sus dos manos, a un segundo de distancia una de la otra, y a toda velocidad, como un pistolero del oeste saca sus revólveres, sobre ambas mejillas del alumno que no había contestado adecuadamente la pregunta que se le acababa de hacer. Y no había nada que se pudiera hacer en contra. Esto sucedía hasta en los primeros años 80: en plena democracia, etcétera. (¿Será de interés consignar que ese «Pistolas», a continuación, ha sido un claro militante sindicalista pro-LOGSE en su proveya edad, y él y algún cercano suyo, beneficiados por el generoso cuerno de la abundancia de los cursillos y el club de cheques-regalo ministeriales? ¿Será quizá un caso aislado?).

Por último, como cuarto vértice, la enseñanza de titularidad religiosa. Sólo una colección de ensayos de extensión similar a la Enciclopedia Británica podría tratar adecuadamente esta materia. Baste para los propósitos presentes dejar consignado que las variedades, dentro de la enseñanza «de titularidad religiosa» eran más abundantes que fuera de ella: había colegios muy avanzados por todos los conceptos, y otros sólo en algunos campos, conviviendo con otros que poco menos que se limitaban a catequizar a los alumnos y a apartarlos de cualquier posibilidad futura de seguir estudiando (y, de paso, de seguir siendo creyentes); los había verdaderamente democráticos (será complicado señalar, porque siempre puede haber quejas particulares, pero señalemos: los jesuitas, en general), y los había bochornosamente aristocratizantes (como La Asunción, en cuyo colegio de la calle Juan Bravo de Madrid, a principios de curso, hacían levantarse, para saludar, a «las señoritas hijas de título», se entiende que no académico, sino de los otros). Los había con los mejores medios científicos y tecnológicos a favor de la mejor enseñanza, y los había pobres de solemnidad, y a veces de vocación y por desprecio hacia cualquier invención posterior a la de la rueda que, aunque pagana, se llegaba a admitir. Los había «pegones», conocidos por todos los alumnos de la época, con «hermanos» amigos del reglazo en los nudillos, y los había perfecta y exquisitamente respetuosos. Y, para acabar por algún lado, los había proselitistas, muy

de prelatura de élite, y los había simpáticamente latitudinarios, que dejaban a cada cual encontrar su camino.

Cuatro casos, cuatro vías de la enseñanza en la España que llega a su Transición política y siente que necesita también una reforma educativa: una red muy heterogénea de colegios religiosos, una sistema muy homogéneo de colegios e institutos públicos, colegios privados laicos de principios tradicionales, y colegios privados laicos con propósitos más avanzados. Y experimentos parciales, especializados o especializadísimos, pero en algunos casos ya muy arraigados y avizorados desde las alturas por los que ya se sabían futuro establishment.

En fin, ¿qué había que reformar de aquella enseñanza?

La reforma: Cuidados de uso

Pero antes de contestar hay que ser muy cuidadosos con ciertas nociones: se quería y se pedía una transición también para la enseñanza, pero no para TODA la enseñanza, sino para el sistema público. Eso sí, se vigilaba estrechamente a todo lo demás a la espera de ideas para esa reforma. En general, salvo las críticas internas que pudiera haber, se consideraba (quizá equivocadamente, vistas las cifras posteriores) que la reforma del sistema de enseñanza de un país era la reforma de su sistema público, y lo demás no importaba.

De modo que, en cuanto al sistema público, en primer lugar había que llevarlo a su culminación: que llegara en efecto a todos y a todos los lugares; en segundo lugar, había que liberarlo de cierta inercia que comenzaba a adueñarse de él en lo tocante a medios, avances científicos y tecnologías educativas; en tercer lugar, si bien el profesorado de bachillerato era en conjunto excelente, el de primaria, aunque en general bien formado en lo cultural, comenzaba a dar signos del adocenamiento y el vaciado cerebral que en poco tiempo se haría norma; por último, en cuarto lugar, había que poner freno a una burocracia ministerial desbocada, más parecida a la que siempre se parodió como burocracia militar del «todo por triplicado», y repleta de insensateces y de tropiezos que lo último que favorecía era el mejor funcionamiento de la enseñanza (matrimonios de docentes separados por seiscientos kilómetros en sus destinos, o destinos sistemáticamente lejanos al lugar de residencia, laberínticos procedimientos para la introducción de la más mínima variación en las aulas...: el impreso imperator). Resumo las cuatro reformas que se pedían para la enseñanza en tiempos de la Transición política: 1) aumentar la extensión social del sistema de enseñanza; 2) reparar la antigüedad didáctica; 3) curar la decadencia de los maestros; 4) aminsonar la burocracia desatada.

La hoja de ruta

Cuando en 1976 y 1977 muchos corrían delante de los grises por la Avenida de las Islas Filipinas de Madrid, ante las puertas de la entonces Escuela Normal Superior, lo hacían porque estaban convencidos de que había que pedir y realizar una reforma global en el mundo de la enseñanza. Pero nunca una reforma que laminara los conocimientos, despreciara la cultura, ignorara la ciencia y redujera las humanidades a recetas de autoayuda; no una reforma que hiciera tabla rasa (al fin y al cabo, los que tan ingenuamente corrían y gritaban lemas eran orgullosos bachilleres del plan del 57, con dos reválidas, las últimas, y una selectividad, la primera o la segunda que se hizo; y eso marca y no forzosamente para mal). Querían una reforma, sí: era la transición, o lo iba a ser, o *tenía que serlo*.

Entre el 20 de noviembre de 1975 y el 6 de diciembre de 1978 (o quizá el 25 de febrero de 1981) los días duraron semanas, las semanas meses, y cada mes duró un año. La Transición, tal como se suele escribir, así, con mayúscula, fue el periodo corto de tiempo más largo probablemente de la Historia de España. Cada día sucedían más cosas que hoy en un año entero. De modo que hay que ser muy cuidadoso al sintetizar las propuestas que hubo, los objetivos que se plantearon y las bases de las que se partía, porque fueron incontables las variantes, que se sucedían a veces hasta alocadamente, y en muchas ocasiones en función de la actualidad más inmediata, en general sórdida y violenta, o de la última barbaridad policial perpetrada contra cualquiera de los estudiantes detenidos en las carreras de ayer, o de la última consigna emanada «de Toulouse» como algunos decían creyendo que con eso ocultaban su verdadero origen.

Pero probablemente es mejor pecar por defecto, de modo que limitaré de nuevo a cuatro el número de palancas que por fin se hicieron operativas en las propuestas de una Transición educativa, que en algunos aspectos acabó consiguiéndose y en otros no:

1) La inundación de utopías educativas que siguió a la resaca post-68. La mayoría de estas «utopías» eran anteriores, y algunas muy anteriores incluso a la Segunda Guerra Mundial, pero eso daba lo mismo. En España (y la verdad es que en casi todas partes) aquel «68» fue destilándose poco a poco a lo largo de muchos años. Entonces podía parecer que había sucedido hacía una eternidad, pero hoy se puede apreciar que en realidad acababa de ser: apenas siete años antes. Quien no leyera a Marcuse estaba perfectamente *out*; se glorificó el pastiche ideológico-estético-sexológico que acabaría dando lugar a esa «Movida» que hoy tantos niegan, por un lado, pero que produjo cientos de cadáveres (metafóricos y no tan metafóricos a causa de la heroína) por el camino; la

famosa revista *Ajoblanco*, con ese prestigie antiburgués que sólo se podía permitir la más contundente burguesía catalana en la que se confeccionaba, daba un giro a la manivela y proclamaba en su portada «Parejas del mundo, desuníos». En ese caos, todo el que se interesara por la enseñanza procuraba hacer compatibles en su sesera los Summerhill de sucesivas ediciones, la Escuela Moderna de Ferrer i Guardia, el experimento tolstoiano de Jasnaya-Polyana, los errores evidentes de Bulgakov, una cosa que llamaban «la desescolarización», la antipsiquiatría de Laing, y todo ello mientras oía a los recién inventados e ingrátidos estudiantes de Pedagogía que, empujados por la brisa, flotaban y sonreían acéticamente a unos y a otros, negando sus bendiciones a todos, porque sólo ellos sabían lo que era «la Escuela Nueva», por más que esta tuviera ya cien años (e intentaban mientras tanto desenredarse del pelo una división por dos cifras que se les había quedado en clase de «Pedagogía Experimental»).

Era difícil resistirse a las novedades que cada día aparecían (aunque muchas de ellas fueran antiguas, eso daba igual), y a un tiempo seguir prefiriendo que en la enseñanza hubiera conocimientos, cultura, información, esfuerzo, inteligencia, es decir, futuro, horizonte y fundamentos. La mayoría de esas propuestas eran luminosas; todas creaban ilusión, luz de amanecer: era verdad, se podían hacer las cosas de otra manera. Pero, un momento, ¿y los conocimientos? Nadie hablaba de ellos.

En todo caso, si no como manantial del que sacar contenidos para la reforma, todas estas «utopías», como se las llamaba, lo fueran o no, dieron por lo menos energía y convicción de que se podían hacer cosas. Algunos llegaron hasta Mao y su famoso discurso, aquel que lanzó la Larga Marcha. No sé si alguno se pasmará, pero no se puede dejar de decir que fue esto, exactamente esto, lo que al final triunfó; hasta con párrafos literales, sí, en los considerados de cierta ley educativa española promulgada el año 90. A más fundamentados pensadores pudieron haberse acogido (si los hubieran conocido, claro).

2) Otra fuerza muy principal en los cambios que habrían de producirse fue precisamente la fuerza resistente a esos cambios. El mundo de la enseñanza privada no era tan potente, salvo casos muy aislados y no significativos, en la España de aquella época, si no contamos la enseñanza religiosa. Esta fue el actor principal de resistencia a cualquier cambio que se propusiera, pero más en las personas de sus clientes que en las de sus titulares, salvo excepciones. Es justo en aquellos años de la Transición en los que se produce una rebatida verbal, una especie de juego del pañuelo y a ver quién se lo queda, y ello alrededor de diversas fórmulas y eslóganes, y en la enseñanza alrededor del botín principal, que hasta permite despreciar casi cualquier otra cosa: «La Libertad de Enseñanza». Esta era la deseada, la buscada y la exigida por quie-

nes consideraban que se venía de un régimen político y de un mundo educativo que no la ofrecía; e inmediatamente la expresión fue secuestrada precisamente por los que habían constituido ese mundo, y hasta el día de hoy se ha conseguido identificar con una reclamación propia de los partidarios de la enseñanza en colegios religiosos, especialmente cuando el ambiente periodístico les ha conseguido convencer de que la enseñanza *de sus hijos* está en peligro, o a punto de ser prohibida, o barbaridades por el estilo. Es una paradoja que parece confeccionada a propósito por un humorista, y que surgió de pronto, un día en particular, en aquellos tiempos de la Transición: en la enseñanza religiosa se reclamaba una «libertad de enseñanza» que si algún obstáculo había tenido hasta el momento había sido precisamente ella misma y su tendencia al monopolio, especialmente en provincias; y en la enseñanza pública se reclamaba una «calidad de enseñanza» que en gran medida ya tenía, pero que de necesitar un aumento no tenía más que mirar o acogerse a algunos centros religiosos, que era en los que muchas de las cosas reclamadas como utopía ya hacía tiempo que eran realidad. Los años y las décadas nos enseñarían que la paradoja no era tan al azar, y que, como siempre en el mundo de la enseñanza, por debajo se incubaban las peores intenciones y la más pura y egoísta mala fe.

Sea como fuere, esa lucha por «no perder lo que se tenía» ante el vendaval que se preveía llegó a ser tan protagonista de la Transición educativa, que al final... ganó.

3) El asalto de los partidos políticos al mundo de la enseñanza comienza a realizarse incluso antes de que estos fueran siendo legalizados. Cualquiera, en aquel entonces, podía ver que ese supuestamente inexistente Partido Comunista de España estaba más presente en la universidad que cualquier otra organización política, recreativa o bancaria. Pero el PCE, con ser su comportamiento durante aquella transición, en muchas ocasiones, totalitario, manipulador y reprobable, quizá supo retirarse a tiempo, dada la inteligencia de los que en general constituían sus agrupaciones, de una rebatiña que ya se desataba y que de ninguna manera, ya desde muy pronto, iba a resistir el más somero análisis de decencia. Eso sí, había dejado sembrado el territorio de una jerga y de unos mecanismos casi pavlovianos que iban a ser sumamente dañinos. Muy desde el principio, las reclamaciones de reformas para el mundo de la enseñanza se vieron secuestradas en esta o en aquella ocasión por alguien que, al final, abajo del papel o del cartel, ponía las siglas de un partido, o de algo que iba a ser partido (e incluso que no iba a llegar a serlo). Como es previsible, en la mayoría de las ocasiones se trataba de partidos o proto-partidos de izquierda. La historia de las derechas y sus organizaciones en aquella España ofrecerá, cuando se realice, no pocas ocasiones para la risa y el pasmo, por

su inhibición y su ausencia en las ocasiones de construcción democrática en que más falta hubiera hecho que también participara una derecha. Cuidado, no todas las derechas: las antaño regionalistas, recicladas en nacionalistas y pronunciando con horror su antiguo calificativo, hacían su aparición como si de naves marcianas hacia el futuro se tratara, y no como lo que en su mayoría eran (carlistas, para entendernos; o comarcales, para entendernos algo menos). Y, oh estupefacción, la izquierda al principio rupturista y luego reformista (recordemos aquellas peleas «ruptura contra reforma») pactaba o incluso traía de la mano al abrigo conventual de la izquierda contra las intemperies a esas formaciones, las apadrinaba, renunciaba en su nombre a Satanás, a sus obras y a sus pompas, y en definitiva obligaba a la enseñanza a ponerse a sus pies. Sí; se puede defender con éxito la idea de que casi todo lo malo que ha pasado en la enseñanza se ha debido a su secuestro por parte de los partidos políticos, y su reparto de la tarta (la enseñanza crea militantes futuros al mismo tiempo que produce dividendos económicos por vía de presupuestos y subvenciones, claro) entre izquierdas centrales y derechas «autonómicas».

4) Para rematar el panorama, no nos olvidemos de la catástrofe personal, intelectual y cultural de miles y miles de maestros de primaria que, si históricamente maltratados en su sueldo y en su consideración, también habían estado compensándose mediante mecanismos de los que la sociedad ya había llegado a desquitarse por la parodia y los chistes de maestros ciruela, etcétera.

Cuentan los ancianos que sí, que alguna vez hubo maestros que sabían cosas. Que siempre habían estado mal pagados, desde luego. Que casi siempre habían merecido algún correctivo por comportamientos digamos violentos contra los alumnos, y a menudo injustos; pero que muchos no incurrieran en ellos, y que, en todo caso, la mayoría sabía para qué era maestro, qué hacía ahí, por qué estaba en el aula, y para qué y por qué estaban los alumnos. Yo no sé si esto es verdad o es algo de los tiempos de Jasón y los argonautas. O no, un momento, creo que recuerdo haber conocido a alguno.

Las escuelas normales todavía eran escuelas en los años setenta, aunque estaban a punto de dejar de serlo. Ya se veía en sus puertas una sospechosa proliferación de flautas. Todos los demás que pasaban ante ellas se preguntaban que a qué venía tanta melomanía; no iba a tardarse mucho en comprender que no era melomanía. Los programas de las escuelas normales, ya definitivamente requisados por los que empezaban a llamarse «pedagogos», empezaban a ser... eso: pedagógicos. ¿Habrá todavía algún ingenuo al que haya que explicarle lo que eso significa? Estaban previstas las reformas, y estas necesitaban, forzosamente requerían, imprescindiblemente contaban con una profesión de maestro vaciada de contenido, sin objetivos propios más allá

de los que puede tener un peón de ajedrez en relación a Kasparov, y, por último, proletarizada. Es decir, poca profesión. Tenía que dejar de ser profesión para pasar a ser «colectivo»: ¿de dónde, si no de eso, iban a nutrirse los sindicatos? De gente profesional, preparada, culta, autónoma, firme y democrática, nunca.

Con esa proletarización bien trabajada en la política y el sindicalismo, y esa desculturación impuesta por los mariscales pedagógicos, las reformas estaban casi hechas.

¿Conclusión?

España cambiaba; la enseñanza tenía que hacerlo también. Existía previamente, desde luego, y había cuatro modelos posibles a desarrollar. Muchos se inspiraron en partes de unos o de otros para hacer sus propuestas de cambio; otros recurrieron a las utopías. Se cruzaron los partidos políticos, los pedagogos manipulados por ellos (aun creyendo que eran ellos los que manipulaban a los partidos), y los sindicatos con una clientela potencial de cientos de miles de individuos. Los más listos se acogieron a la verborrea de la escuela «comprehensiva», a la que pronto quitaron la hache, sabedores de las adhesiones que conseguirían por las connotaciones. Esas órdenes religiosas que vivían sólo de la enseñanza se movilizaron, y movilizaron agentes encubiertos. Los departamentos de psicología evolutiva patentaron tests millonarios y acabaron imponiendo a sus personajetes para redactar leyes.

Los contenidos desaparecieron de la enseñanza.

Utlílogo: El fin de la Universidad

Cinco años más tarde, en 1980, los recién licenciados en Físicas recordarían aquellas broncas en las que el decano les negó el acceso al ordenador de la facultad. Como licenciados en Físicas, habían conseguido llegar al final de sus estudios sin haber tocado un ordenador. Pero ahora no conseguían trabajo, porque para cualquier puesto relacionado con su materia, incluso para el más elemental, les pedían saber manejar ordenadores.

Y en 2008, las estudiantes más cultas de Filosofía Pura, a punto de licenciarse, no saben hoy si en los años cuarenta y cincuenta a las mujeres se les permitía estudiar o no. Y no lo van a saber; y para cursar la asignatura de Filosofía Española suplican consejo acerca de los libros que les pueden poner al día en cuanto a Austrias, Borbones, Ilustración o 98; o cualquier estudiante de cualquier carrera pide que se le aclare qué es el número de Avogadro, o los porqués del Sistema Periódico. En su mayoría, nacieron hacia 1985.

Los promotores de las reformas que al final vencieron en esa batalla justifican hoy cualquier desaguisado sobre la base de la «extensión del sistema a quien antes no llegaba»: callan, criminalmente, que lo que se ha extendido no es el sistema, sino lo contrario de lo mejor que tenía el sistema.

Pero en la Transición política española todo esto no se sabía que iba a ser así. Algunos dicen que alguien sí lo sabía.