

## LA LEY VILLAR Y LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

RAMÓN NAVARRO SANDALINAS (\*)

*«Probablemente el problema crucial y más difícil para asegurar el éxito de las innovaciones sea el reentrenamiento y formación del profesorado para su adaptación a los nuevos métodos. En el mejor de los casos, esto requiere un esfuerzo largo y paciente y una gran imaginación.»*

*Para el logro de los objetivos que propugna la reforma es de vital importancia contar con la adhesión y colaboración de los educadores.*

*Para que los profesores puedan ser eficaces, deben comprender, primero, la necesidad y la racionalización del cambio, y además, deben recibir una guía completa y apoyo para conseguir métodos pedagógicos más eficaces.»*

Informe final del Comité de Cooperación Internacional para la reforma de la educación en España. 1969.

## UN TESTIMONIO

Quien esto suscribe empezó en un colegio público de Barcelona en enero de 1971, esto es, en el año escolar en el que se implantaban los cuatro primeros cursos de la nueva y flamante *Educación General Básica* ¿En qué consistía aquello?

En septiembre, todo maestro nacional (ahora, profesor de EGB) recibió del Ministerio un librito azul que lo explicaba. Como un servidor llegó tarde al reparto y no había más libros azules, fue a una librería y gastó una pequeña parte del sueldo que aún no había cobrado para comprarlo y enterarse de las novedades. Y la verdad es que novedades no faltaban.

Al abrir el libro, uno se encontraba con una historia bastante puesta al día, lejos de aquellas visiones sectarias de la posguerra; unas Ciencias Naturales también puestas al día, con la entrada de la Astronomía, de Darwin, etc., pero sin la inclusión de temas relacionados con la sexualidad, por ejemplo. La nueva Geografía pretendía ir mucho más allá de la mera y clásica memorización de acci-

(\*) Maestro de escuela pública. Doctor en Pedagogía.

dentes físicos y políticos, y en ella se daba cabida a la climatología, la demografía, la economía... En otras materias aparecía una auténtica revolución implantada por Decreto de la noche a la mañana: una «Matemática moderna», solamente estudiada por los nuevos maestros del Plan de 1967 (es decir, una ridícula minoría) y una «Gramática estructural», no estudiada por nadie.

La lista de novedades iba mucho más allá:

- Una nueva área de «Expresión Dinámica» para el desarrollo de la percepción, la atención, la curiosidad, la sensibilidad, la espontaneidad, la expresividad, la naturalidad y la creatividad. Incluía el aprendizaje de voces e instrumentos; la capacidad para componer, interpretar e improvisar; la introducción de la música «clásica», con indicación, todo ello, de los sistemas Ward, Orff y Kodaly (1).
- Una nueva área de «Formación Pretecnológica», que incluía el montaje y el desmontaje de electrodomésticos; el tornado y el roscado de madera, el repujado en cuero y láminas metálicas, el grabado con gubias, la iniciación al pirograbado y al esmalte, etc.
- Una segunda etapa, con profesorado especializado por áreas, algunas de ellas, enormemente reformadas y otras, recién creadas.
- El trabajo del alumno sería «individualizado», a base de un sistema de fichas que permitiría mantener el ritmo de trabajo personal de cada alumno; trabajo que sería autoevaluado, por si fuera poco.
- Una «evaluación continua», como superación de los exámenes tradicionales.
- Un trabajo escolar dividido en personal, de pequeño grupo y de gran grupo.
- La formación de «departamentos» en las escuelas, de «equipos docentes», como superación del trabajo aislado de cada maestro.
- La potenciación de la tutoría, como forma de atención personal al niño; la introducción del concepto de «orientación» escolar y profesional, que incluía el diagnóstico pedagógico, la formulación de consejos orientadores, etcétera.

Todo ello sucintamente expuesto, para no fatigar al lector.

Toda esa catarata de novedades suponía un modelo de trabajo escolar absolutamente nuevo, que mostraba un carácter de ruptura con lo anterior e implicaba una voluntad de actualización rotunda y profunda.

La pregunta encuentra ahora su lugar: ¿Cómo se formó al profesorado para que fuera capaz de poner en práctica semejante revolución del trabajo escolar, con unos mínimos de garantía de éxito? Y la respuesta adquiere un ca-

---

(1) Seguimos el «libro azul»: MEC. *EGB. Nueva orientación*. Madrid, 1970.

rácter trágico: No se le formó. No se le formó ni mucho ni poco. No se le formó en absoluto.

Como resultado aconteció una especie de «naufragio pedagógico» generalizado, que llegó a adquirir caracteres grotescos.

Tras leer el libro azul, el nuevo maestro dirigía sus ojos alternativamente a sus alumnos de segundo curso y al nuevo programa de Matemáticas. Según el programa, la multiplicación no se enseñaría en segundo, como antes, sino en cuarto. Pero mis alumnos ya sabían multiplicar. Aunque esto parezca anecdótico, es significativo de otras mil situaciones similares.

El Magisterio se quedó atónito ante aquellas gramáticas estructurales, las evaluaciones continuas, el trabajo con fichas, los consejos orientadores. Nadie entendía nada, nadie había oído hablar nunca de todo aquello, nadie veía que el MEC se comprometiera a enseñárselo..., y casi la mitad de los maestros ya estaba «aplicando» los cuatro primeros cursos de la «reforma». La sensación general no podía ser más desalentadora, más deprimente.

Y en el naufragio se oiría el inevitable «sálvese-el-que-pueda». Veamos la situación de forma algo pormenorizada.

Las nuevas «áreas», como la Pretecnología o la Expresión Dinámica, no pasaron del «libro azul». Sencillamente, el maestro no sabía qué hacer con esas áreas de nombre tan bello; y no se le comunicaba a quién acudir para que le enseñara.

La enseñanza de algunas áreas, como la Lengua extranjera, dependía de si en una escuela existía algún «especialista» que se autoproclamara capaz de impartirlas. Como nunca se regularizó el asunto de la plantilla de los centros de EGB, todo se basaba en la «especialización» autoatribuida o forzada, porque alguien debía ocupar la plaza en cuestión y debía enseñar esa materia. La Matemática «moderna» y la Gramática «estructural» dependían del libro de texto del alumno, en el que el profesor, antes que el alumno, aprendía algo de todo aquello.

Respecto al sistema de trabajo de los alumnos (individual, en pequeño grupo o en gran grupo), no pasó nunca del *BOE* y su reproducción, el libro azul, a materializarse en la realidad. Los centros de nueva construcción ni siquiera tenían en cuenta una distribución del espacio adecuada para ello. Parecía que el MEC daba marcha atrás en este tema, no fuera a ocurrir que el naufragio resultara en exceso irreparable. No volvió a hablarse de ello.

Y vinieron las «fichas». Ningún maestro y ningún alumno las olvidaría, porque la huella que dejaron es imposible de borrar. Para quien no tuviera la desgracia de conocer ese sistema, se lo explicamos: el alumno disponía de un libro de texto y de otro libro con las actividades que debía realizar; en muchos casos, éstas no eran sino preguntas directas sobre el libro de texto. La «autocorrección» consistía en un tercer libro en el que aparecían las respuestas correctas; muchas veces éstas consistían en la repetición literal del texto, con el que el alumno de-

bía comparar sus respuestas. En poco tiempo, las clases se convirtieron en un *pandemonium* de fichas, y en la desesperación de alumnos y maestros. Para salir de la ciénaga, vino el sentido común en ayuda de todos. Ese arma fue providencial en aquellos años, y la única además. De su uso vino el abandono por los maestros de semejante (y caro) método, y el alivio de todos. Las editoriales de textos escolares, a la vista de que los pedidos se reducían al libro de texto, terminaron por no imprimir los de fichas y los de autocorrección. El sistema cayó en el olvido y nunca se resucitó. El MEC jamás se preocupó de aquel sistema que él había creado. *Laus Deo*.

Otro tema clave, dentro del naufragio colectivo, fue el de la tan cacareada «evaluación continua». Como nunca se explicó en qué debía consistir, muchos maestros interpretaron simplemente que «los exámenes estaban prohibidos», sin que pudieran encontrar sistemas alternativos para evaluar. Otros, sencillamente, hicieron caso omiso del tema, lo cual vino a resultar, en la práctica, una de las soluciones menos traumatizantes para todos. El asunto estaba ligado a otros dos: la prohibición tajante de que un niño repitiera curso y la «recuperación», que seguiría el alumno con un fracaso escolar sobre sus espaldas (recuperación que, se suponía, se realizaría al curso siguiente, sin cambiar de grupo, a base de unas supuestas «fichas» individualizadas que nadie vio nunca). Como resultado, muchos niños iban arrastrando, curso tras curso, su fracaso escolar; agravado por la desesperación de unos maestros que ni podían hacer repetir curso ni sabían cómo «recuperarlos».

Esta rigidez y esta obsesión ministerial sobre la evaluación continua, la prohibición de repetir curso y la insistencia en unas «actividades de recuperación» jamás puestas en práctica, procedían de unos párrafos de los informes de la Comisión de expertos de la UNESCO, que asesoró al MEC *antes* (nunca durante ni después) de la puesta en práctica de la reforma:

«Los medios tradicionales de evaluación (exámenes finales, notas formales) son, en general, inadecuados para los nuevos objetivos y necesidades de la educación española. Estas formas de evaluación son, en gran parte, residuos de una filosofía elitista de la educación y de un enfoque educativo propio del sistema mandarín; ambos, conceptos fundamentalmente incompatibles con el moderno objetivo democrático de la educación que propugna ayudar a todos y cada uno de los ciudadanos a realizar plenamente su potencial personal, cualquiera que éste sea.

El Comité manifiesta enérgicamente y por unanimidad que los exámenes, tal como se han venido concibiendo y aplicando generalmente en el pasado, han constituido con frecuencia un factor decididamente antieducativo. En unión de unos programas y unos textos áridos y compartimentalizados, los exámenes han desviado las energías del profesorado y de los alumnos hacia la asimilación mecánica de datos (...), en vez de liberar y canalizar las capacidades y aptitudes personales del estudiante hacia la búsqueda del conocimiento y de la verdad, a pensar por sí mismo, a resolver problemas reales, a apreciar y disfrutar la cultura y la emoción del descubrimiento y la creatividad genuinos (...). El Comité comparte y apoya con toda energía la intención de los dirigentes de la educación española de abandonar lo antes posible el sistema de exámenes actual, basado en el dominio memorístico de datos, y proveer métodos de evaluación de los alumnos que esti-

mulen a profesores y estudiantes a encauzar todas las energías hacia los verdaderos objetivos de la educación.

(Este método) requiere un *sistema de registro acumulado* de evidencias y observaciones acerca de cada alumno (...). Los centros deben establecer registros cuidadosos y completos de cada alumno que reflejen el proceso de escolaridad» (2).

¿Qué hizo el MEC a partir de estos párrafos? Creó el «Registro Acumulativo del Alumno», el «ERPA»; prohibió los exámenes clásicos implantó (en el BOE) una «evaluación continua», y nada más. No ofreció a los maestros alternativas, caminos o guías para conseguir los muy bellos objetivos presentados en ese informe. El resultado formó parte no desdeñable del naufragio general de la reforma en las clases. Inevitablemente, el sentido común fue, con el tiempo, haciendo volver las aguas a unos cauces mejores o peores, pero siempre mejores que la simple ausencia de cauces.

Pasados unos años (¡qué años!), el trabajo escolar había desechado el sistema de fichas, se había olvidado la evaluación continua, y ni siquiera se había ensayado el método de pequeño grupo. Las áreas de Pretecnología y Expresión Dinámica habían quedado en las páginas de aquel libro azul. Eso sí, el fracaso escolar se agigantaba ante la prohibición de repetir curso y la falta de soluciones alternativas. Los alumnos llegaban a octavo repletos de productos cartesianos y proyecciones biunívocas, pero no sabían dividir; sus cabezas estaban repletas de morfermas, lexemas y semantemas, pero carecían de comprensión lectora. Años para el olvido.

## LA HERENCIA QUE RECIBIÓ VILLAR

¿Cómo pudo llegarse a una situación tan deplorable? Villar siempre podrá decir que no le dieron el dinero suficiente para financiar un reciclaje del profesorado, general y de nivel aceptable. Pero ahí está solamente una parte (importante como pocas, sí) de la explicación. La otra parte tenía raíces más profundas, y deberemos acercarnos a la Historia para captarla en toda su extensión y profundidad. Villar y su equipo dieron espectaculares muestras de inmadurez en la aplicación de la reforma. Ni él ni cerebros como el de Díez Hochleitner (teóricamente, al menos, uno de los mejores especialistas de la UNESCO en materia de reformas educativas) tomaron conciencia de que el edificio educativo del país y, en concreto, su estado técnico-humano dejaban mucho que desear como resultado de treinta años de política educativa, que veremos. Y en aquel estado de cosas, pedirle a la clase educativa del país un salto adelante como el que exigía la Ley General de Educación era pedirle demasiado; en especial, si ese gran salto se le exigía sin medios y sin tiempo, sobre todo, sin tiempo. Los párrafos siguientes pretenden demostrar que la reforma Villar no naufragó solamente por

---

(2) *Informe final del Comité de Cooperación Internacional para la reforma de la educación en España*. Madrid, 1969, pp. 61-62.

falta de dinero. Se ha hablado poco de otros factores, como los técnicos e incluso los psicológicos, que tuvieron una importancia enorme.

Imaginemos el estado de ánimo de un maestro en los años de la Segunda República. En cuestión de meses, se ha elaborado un Plan de Construcciones Escolares que pretende no dejar un solo niño español sin un puesto escolar; se aprueban créditos estatales y municipales que suman 600 millones de pesetas, «que representaban no sólo el mayor esfuerzo económico realizado hasta esa fecha en educación en nuestro país, sino el mayor esfuerzo que en aquella época realizaba país alguno» (3). También en cuestión de pocos meses, el sueldo de entrada de un maestro nacional se ve aumentado en un 50 por 100, y el poder adquisitivo del maestro alcanza su cota máxima hasta el momento (4).

En pocos meses, hacen su aparición en el sistema escolar español el bilingüismo y el laicismo, elementos claves en cualquier política escolar digna de un país civilizado y multinacional. Poco más tarde, los estudios de Magisterio dan un salto adelante monumental: el Plan Profesional, al que se accede con el Bachillerato universitario y que consiste en tres años teóricos, un curso escolar completo de prácticas remuneradas y un sueldo, de entrada, como maestro nacional (sin necesidad de oposición) superior en un 30 por 100 al normal.

En la Universidad aparecen por vez primera dos secciones de Pedagogía en las Facultades de Filosofía y Letras, en Madrid y Barcelona. Los estudios de Pedagogía obtienen rango universitario. Aparece la licenciatura, que nunca tuvo el ramo pedagógico. Y ello, como resultado de una política educativa rápida, decidida; pero también como resultado natural del cuerpo pedagógico español, al que un régimen político daba los medios y el aliento, pero no la existencia, que ya tenía.

En Madrid, Lorenzo Luzuriaga había aglutinado desde los años veinte un grupo selecto en su *Revista de Pedagogía*, y crea una editorial, del mismo nombre, que traducirá toda la producción del movimiento de las «escuelas nuevas». En su catálogo figurarán Décroly, Freinet, Cousinet; no faltará uno solo de los nombres importantes de la época. Publicaría la producción autóctona, porque esa producción existía, aunque fuera cuantitativamente poco importante (como, por ejemplo, los ensayos de Martí Alpera o Anna Rubiés con el método de proyectos en los grupos escolares de Barcelona; lo cual nos lleva a otro «foco» de importancia).

La actuación de Prat de la Riba en la *Mancomunitat* (y antes en la Diputación de Barcelona) hará posible la *Escala de Mestres* de Bardina, un núcleo alternativo al anquilosado sistema oficial. También tendrán lugar, antes de la dictadura de Primo de Rivera, las primeras *Escoles d'Estiu* (Escuelas de Verano) para maestros, y se creará la revista pedagógica *Quaderns d'Estudi*. Joaquim Xirau es la cabeza rectora que hereda la tradición pedagógica catalana y, en los años republicanos,

---

(3) Pérez Galán, *La Enseñanza en la Segunda República*. Madrid, Edicusa, 1975, p. 46.

(4) Siempre que hagamos referencia a los sueldos del maestro nos remitimos a Navarro, R., *La Enseñanza Primaria durante el franquismo*. Barcelona, PPU, 1990.

dirigirá la recién nacida *Secció de Pedagogia* en la Universidad Autónoma de Barcelona. Esa sección y la recién creada Normal de la *Generalitat*, más los grupos escolares del *Patronat Escolar* de Barcelona, formarán un núcleo entusiasta muy interconectado: profesores universitarios darán clases en la Normal o dirigirán trabajos de investigación y experimentación en las escuelas del *Patronat*.

En materia de formación permanente del profesorado, tema que nunca merecería preocupaciones oficiales antes de 1931, aparecerán los «centros de colaboración» en todo el Estado y aquellas *Escoles d'Estiu* republicanas, a las que acudían mil maestros. La *Generalitat* ideó otro sistema, que luego quiso extender a todo el Estado Rodolfo Llopis, Director General de Enseñanza Primaria (y catedrático de la Normal): durante quince días, y con los gastos pagados, un maestro del lugar más arrinconado residía en la capital, mientras un alumno en prácticas del Plan Profesional lo sustituía; el maestro proponía un plan de trabajo y durante dos semanas consultaba bibliotecas, asistía a clases en la Normal o la Universidad, a conferencias, etc. (5).

Imaginemos, decíamos, el estado de ánimo de un maestro de aquellos años. El régimen republicano no creó a partir de la nada; ofreció las condiciones para que lo existente adquiriera la categoría oficial que merecía, puso medios y alentó. El resto lo puso el entusiasmo general despertado en la clase enseñante por esa política.

El panorama republicano no era idílico; quedaban aún muchas carencias en el sistema escolar español. Pero el panorama republicano era *prometedor*, despertaba esperanzas de cara al futuro. El cuerpo docente daba muestras de actividad muy hermosas; el tiempo, si se mantenían las condiciones, haría el resto. Parecía relegada al pasado aquella situación amorfa, aquel sistema educativo pobre de medios y de ánimos anterior a 1931.

Pero vino la guerra, y esa guerra tuvo un resultado, con unos vencedores y unos vencidos.

A la rápida reforma republicana se opondrá, desde el primer momento de la guerra, una contrarreforma: al laicismo seguirá la escuela confesional; al bilingüismo, la prohibición absoluta de las lenguas españolas no castellanas; al Plan de Construcciones Escolares seguirá una sequía escolar total durante más de veinte años, y el déficit escolar español, en trance de extinción entre 1931 y 1936, se elevará hasta el millón de niños sin escuela. El sueldo del maestro pasará de la cúspide republicana, en cuanto a poder adquisitivo, a niveles propios de principios de siglo. Los presupuestos en Educación, que en 1930 representaban el 5,3 por 100 del total del Estado y que la República elevaría al 9,6 por 100 en 1938 (ien plena guerra!), descenderían en 1945 al 4,7 por 100 (6).

---

(5) Navarro, R., *L'Educació a Catalunya durant la Generalitat, 1931-1939*. Barcelona, Edicions 62, 1979.

(6) *Ídem*, *La Enseñanza Primaria durante el franquismo*, *op. cit.*

Los estudios de Magisterio, que la República elevaría como nunca, pasan a convertirse en cuatro cursos teóricos, tras un examen de ingreso que se realiza a los doce años de edad, y ofrecen algo así como un Bachillerato, sin más. La sección de Pedagogía de Barcelona desaparece; el Patronat Escolar y la *Revista de Pedagogía*, también. Y desaparecen, asimismo, quienes dirigían y animaban todo aquello.

El franquismo se ceba en el cuerpo docente: lo somete a una purga dramática, una «depuración» sistemática y absoluta, cuando no al fusilamiento drástico. El cuerpo de Inspectores de Primaria, que la República casi doblaría en número, quedará reducido al 50 por 100 de sus efectivos; el Magisterio...

El Magisterio vio cómo más de catorce mil de sus miembros (un 29 por 100) eran expulsados del cuerpo. Vio cómo otro puñado de miles era trasladado forzosamente a los lugares más remotos, en los que se les dejaría sin poder concurrir durante quince años, mientras oficiales del ejército convertidos en maestros ocupaban las plazas más apetecidas, los tremendos «claros» del escalafón.

Y Luzuriaga, Xirau, Rosa Sensat, Anna Rubiés, Martí Alpera y tantos y tantos otros tuvieron que ir a «engrosar las filas» del exilio o, como mínimo, fueron considerados «mala hierba» por las nuevas autoridades educativas y «depurados» y expulsados. Toda la vanguardia enseñante del país, todos los elementos activos e inquietos fueron borrados del mapa educativo español. El profesorado se quedó sin su sector avanzado; se quedó aterrorizado y en una situación económica tal que las preocupaciones profesionales tuvieron que ser sustituidas, durante años y más años, por otro tipo de preocupaciones; fundamentalmente, comer y dar de comer a los suyos. Mucho tiempo después, veinte años después, llegar a fin de mes exigiría todas sus energías y todo su tiempo, empleado en multitud de pluriempleos, clases particulares, repasos y lo que fuera. El calvario de la posguerra fue muy largo para el maestro español.

Magisterio, Inspección y profesorado de Escuelas Normales quedaron brutalmente mutilados. Los maestros serían sustituidos por otros, muy mal formados y muy mal pagados; inspectores y profesores de las Normales ni siquiera se sustituirían durante muchos años (7).

Luzuriaga, catedrático de Pedagogía de Madrid y primera figura en la educación española, es sustituido por un desconocido, muy joven, del Opus Dei, con la licenciatura casi recién obtenida: Víctor García Hoz. Xirau, el catedrático de Barcelona (de donde desaparece durante más de dos décadas la sección de Pedagogía) es sustituido por *mossèn* Tusquets, cura especializado (en el gobierno de Burgos) en la persecución de masones, teósofos y demás «fuerzas ocultas» y destructoras de España. Pedagógicamente, su especialidad es Ramón Llull. La Pedagogía oficial de este país, reunida en su Instituto San José de Calasanz y su Sociedad Española de Pedagogía, formará un círculo cerrado, sin conexión con los otros escalones del sistema educativo español y con su actividad reducida a un teoricis-

---

(7) Véase Gómez-Lanzas, G., *Vida y muerte de las Escuelas Normales*. Barcelona, PPU, 1986.



mo estéril. ¡Cuánta diferencia con aquellos núcleos pedagógicos republicanos que empezaban a liderar el cuerpo educativo del país!

Durante décadas (tantas décadas como para llegar a los años de Villar Palasí), la Pedagogía universitaria, las Normales y el Magisterio vegetarán, lucharán día a día por subsistir (el profesorado de las Normales cobrará también «permanencias» para sobrevivir, o se pasará a Secundaria, donde se gana más; el escaso profesorado universitario de las secciones de Pedagogía estará constituido en gran parte por nonumerarios mal pagados y sin seguridad laboral).

Imaginemos, ahora, el estado de ánimo de un enseñante español en 1940, en 1950 y en 1960. Alarguemos un poco más el calendario, y veamos cómo en vísperas de Villar, los efectos de la posguerra aún perduran, por sorprendente que pueda parecer. Veámoslo.

En 1965, casi treinta años después del inicio de la guerra, un maestro posee un poder adquisitivo inferior al de 1913. De 1964 es esta carta de un maestro publicada en el periódico *Servicio* (órgano del Servicio Español del Magisterio, organización oficial de maestros, de afiliación obligatoria):

«Ni carpetas, ni leche (se refiere a la leche americana, que muchos recordarán), ni más escuelas, ni nada más, mientras haya maestros que no puedan vivir y tengan que “escondarse” por no sufrir la vergüenza de no poder, socialmente, convivir ni aun con las clases más inferiores de la sociedad. Llevo treinta y nueve años de servicios; jamás he pasado más apuros, jamás he pasado más privaciones ni más angustia económica que estoy pasando ahora. No puedo vivir y estoy destrozado de trabajar para buscar unas pesetas adicionales con las cuales “ir tirando”. Vivo en una casa en ruina, siempre preocupado de morir aplastado, porque no puedo pagar lo que se me pide aquí por una vivienda modesta; me dan 130 pesetas para casa y aquí valen las casas arrendadas, las modestas, de 700 a 1.000 pesetas. (...) Aquí somos treinta maestros y casi todos estamos igual» (8).

En muchas zonas de España (no en todas) existen las «permanencias» y los «repasos»; una forma de alargar el horario escolar, previo pago, una hora o dos, y forma de conseguir, en la propia escuela, unas pesetas de más. En 1969, en Guipúzcoa, el 90 por 100 de los maestros realiza las permanencias. En 1970 recurre a ellas el 64 por 100 de los maestros varones en Baleares; de ellos, el 35 por 100 tiene más de una ocupación fuera del horario escolar obligatorio, y otro 15 por 100, más de dos. Esas ocupaciones extras consisten en representaciones comerciales, contabilidades de pequeñas empresas, etc. En Baleares, en 1970, los maestros casados de treinta y cinco a cuarenta y nueve años, que son los más necesitados de ingresos, suman a las 8.000 pesetas de su sueldo oficial otras 19.000 por trabajos fuera del horario escolar; los menos necesitados, solteros hasta treinta y cinco años, suman unas 5.000. Estamos hablando de los años 1969 y 1970, años de la época de Villar Palasí (9).

---

(8) *Servicio*, 8-2-1964. Recogido por Janer Manila, *Petita memòria d'un mestre del meu temps*. Barcelona, Galba Ediciones, 1975, p. 67.

(9) Datos de Aguirre, *Así está la Enseñanza Primaria. Hablan los maestros*. San Sebastián, 1969, y de Gómez Barnusell, *El Magisterio como profesión. Estudio sociológico del Magisterio en las Islas Baleares*. Barcelona, Ariel, 1972.

Son décadas de penuria económica, décadas de pensar en el sueldo, en sacar adelante a la familia, décadas en las que esas preocupaciones agudas no dejan en el Magisterio español lugar para otras de tipo profesional. Formación permanente y superación profesional son conceptos que no pueden pasar por la mente de los enseñantes. Estas décadas de abandono ministerial reducen el Magisterio, en vísperas de la reforma Villar, a un colectivo que discute la forma de reparto de las permanencias (el «fondo común»), el tanto por ciento de descuento que las editoriales van a hacer sobre el precio de los nuevos libros de texto (que se venden en las escuelas; de modo que el beneficio revierte en el maestro). Después de más de treinta años de pluriempleo y penuria (y del estado de ánimo que ello va creando a lo largo de tanto tiempo), el estado psicológico del Magisterio no puede ser en absoluto el idóneo para aceptar con ilusión una reforma educativa; reforma que le dicta un ministro que, como veremos, tampoco empieza su andadura resolviendo el eterno, siempre eterno, tema del sueldo.

La formación inicial del maestro —ya sabemos— sufrió un bajón enorme tras la guerra. Después de aquel «plan» que empezaba a los doce años, vino otro, el de 1950, al que se accedía con el Bachillerato elemental y que estaba constituido por tres cursos en unas Normales de rigurosa separación de sexos, en edificios distintos y con profesorado distinto. Un profesorado drásticamente purgado, no renovado o poco renovado durante décadas y preocupado, igualmente, por los temas económicos, así como, unas Normales anquilosadas, de mentalidad arcaica, como consecuencia de todo ello. En ellas la Pedagogía la constituyen dos tomos gruesos que de nada sirven a un maestro; en ellas la Didáctica no existe, pero existe la «Metodología», que llena la última lección de cada libro de texto. Las clases de Lengua pueden darlas licenciados en Filología que nunca han pisado una escuela y nada saben de métodos de enseñanza de la lectura, como tampoco han oído hablar de una dislexia. En esas Normales, la Psicología la imparten licenciados en Filosofía, y en primer curso está incluida en una asignatura cuyo título reza «Filosofía: Psicología, Lógica y Ética», nombre que mereció pasar a la posteridad en *La Colmena*, de Cela, obra en la que se menciona a un profesor de esa materia (precisamente en la novela que describe las miserias de la posguerra).

Una encuesta realizada entre maestros en 1974 obtuvo las siguientes valoraciones de los planes de estudio:

	Formación general			Formación para el trabajo escolar		
	Mucho	Regular	Poco o nada	Mucho	Regular	Poco o nada
Plan de 1914 .....	23	68	3	23	39	32
Plan de 1931 .....	65	25	13	25	50	25
Plan de 1940 .....	13	58	23	16	26	35
Plan de 1950 .....	26	59	13	10	30	53 (*)

(\*) Masjoan i Codina, *Els mestres de Catalunya*. Barcelona, Nova Terra, 1974, p. 36.

Esos paupérrimos planes de Magisterio tuvieron una influencia nefasta durante tres décadas. Un maestro del Plan de 1950 decía de la formación recibida en la Normal:

«Era paupérrima. Daba el título de maestro a una persona inculta, y el contenido de las asignaturas, además de estar muy dirigido y manipulado, era muy deficiente y con unos horizontes limitadísimos. (...) Aquel plan ha sido uno de los mayores males del Magisterio. Aquellos maestros sin inquietudes, tan conformistas, tan subyugados... son hijos del plan de aquellos años» (traducido del mallorquín) (10).

¿Y la formación permanente? No existió, en absoluto, hasta la década de los sesenta. En los sesenta se creó el Centro de Documentación y Orientación de Enseñanza Primaria (CEDODEP), primer y único centro didáctico desde 1936. ¿Cuáles fueron sus funciones? Éstas dependieron de los medios materiales que tenían a su disposición, es decir, *ninguno*, si nos fijamos en los presupuestos ministeriales. El término «ninguno» es literal; su «financiación» se consiguió a base de enviar a las escuelas su revista, *Vida Escolar*, y de *cobrársela* a partir de los raquíticos presupuestos que el Ministerio daba a las escuelas. Así se financió el CEDODEP, pues no había partidas presupuestarias que permitieran su funcionamiento (11).

El CEDODEP creó esa revista, y la revista llegó a las escuelas. Ese fue el primer hecho del régimen en materia de formación permanente del Magisterio. La resonancia que la revista tuvo entre los maestros podemos imaginarla sin esfuerzo. Al maestro le preocupaba (y de manera muy aguda) que la clase estuviera llena de alumnos («tantos alumnos, a tantas pesetas de permanencias cada uno, tanto de sobresueldo»). Al margen de eso, la calidad de la enseñanza ocupaba poco espacio en sus dolores de cabeza.

Y se resucitaron, en esos años, los «centros de colaboración». El invento republicano resurgía, pero ¿de qué manera? Ahora empezaremos a ver los resultados de lo que llevamos escrito: un presagio de lo que luego le ocurriría a Villar. ¿Quién, en este país, estaba en condiciones de ponerse frente a un grupo de maestros y enseñarles algo, algo que llamara su atención, que despertara su interés? ¿Dónde estaban, en España, los técnicos en Didáctica? ¿En el Instituto San José de Calasanz de Pedagogía, del Consejo Superior de Investigaciones Científicas? Sin duda que habría *alguno*; pero el profesorado español era un colectivo de docenas de miles, muchas docenas de miles, y se hallaba desperdigado por la «piel de toro». Se necesitaba algo más que *alguno* para que los centros de colaboración tuvieran alguna utilidad, los testimonios que nos han llegado sobre el tema nos hablan de disertaciones aburridas de algún director escolar o inspector, o sencillamente del maestro que en la reunión anterior había llegado el último y al que el inspector había señalado con el dedo para que preparara la conferencia de la siguiente sesión. Todo se reducía a leer algún libro sobre los me-

---

(10) Oliver, *Escola i Societat. L'ensenyament a les Illes al segle XX*. Mallorca, Editorial Moll, 1978, p. 191.

(11) Navarro, R., *La Enseñanza Primaria durante el franquismo*, op. cit., p. 172.

dios audiovisuales, en voz alta, a un público que en su vida había visto un medio audiovisual, porque todo el material de su escuela se reducía a la tinta, la tiza y un puñado de mapas remendados (12).

Nos interesa repetir la pregunta; ¿dónde estaban, en este país, los técnicos, la vanguardia que pudiera formar a la masa de enseñantes? La generación pedagógica republicana, con treinta años de andadura normal, hubiera dado sus frutos, y en los años sesenta esa pregunta hubiera tenido su respuesta: aquella generación prometedora habría crecido, hubiera dado paso a otra más amplia y más avanzada. Existía el germen en 1936, y treinta años son muchos años. Pero sobre aquella generación los vencedores de la guerra pasaron su guadaña, produjeron una siega dramática, tremendamente dramática, y no ofrecieron ningún relevo. La cicatería de los presupuestos, la falta de una voluntad política, el desinterés, el abandono y la desidia de treinta años de política educativa franquista habían dado entonces su «cosecha»: no había nadie, en este país, cuya formación le permitiera engrosar una élite pedagógica que asumiera la inmensa tarea de poner al día al profesorado; un profesorado, por otra parte, mal formado y mal pagado, y abandonado durante décadas, por lo que estaba especialmente necesitado de una urgente y drástica puesta al día. Pocos años después llegaría al Ministerio Villar Palasí.

Por supuesto, debemos hablar de los estamentos que estaban «por encima» del Magisterio: directores escolares e inspectores. El Ministerio dirigía a esos colectivos su mirada ansiosa en busca de personal válido. Pero su esfuerzo resultaba vano.

Para ser director escolar en este país bastaba con ser Licenciado en Filosofía y Letras; no importaba que nunca se hubiera pisado una escuela como docente, o que se hubiera pisado unos añitos si se era maestro «a secas». Sólo había que hacer la oposición, y punto. Para ser miembro de la Inspección (cuerpo purgadísimo y abandonado en tareas administrativas, nunca renovado) hacía falta poco más. En los años de la posguerra algunos huecos se llenarían sin oposición, a dedo, entre maestros especialmente afectos al régimen.

En ningún momento, desde 1939, hubo ningún tipo de intento de formación permanente para ninguno de ambos cuerpos, que se adaptaron, como pocos, a los esquemas autoritarios del régimen: el director y el inspector estaban para mandar. Y mandaron durante décadas. Respecto a los directores se hablaba, y no se acababa, de todas las formas de despotismo a las que dieron lugar. Y no perdamos de vista que, según el Reglamento de las escuelas estatales, el director establecía los horarios y métodos, los sistemas de promoción, etc. En tales condiciones cabe preguntarse qué parcela de iniciativa le quedaba al maestro. Y concluiremos que ninguna, si el director no le dejaba. El cuerpo de directores escolares constituía un corsé para el trabajo y la iniciativa personales del maestro. Villar lo vio claro, y uno de sus logros fue la desaparición de ese cuerpo. Se trataba de quitar un obstáculo del medio.

---

(12) Janer Manila, *Petita memòria d'un mestre del meu temps*, op. cit., p. 59; y Granados, Casado y Recasens, *El mestre a les escoles estatals*. Barcelona, Nova Terra, 1975.

Sobre los inspectores, los testimonios eran aplastantes. Uno de ellos criticaba las «grotescas arrogancias de ordeno y mando, estériles cuando no contraproducentes» (13). Los maestros baleares de 1972 respondían así a una pregunta sobre sus inspectores:

«Burócratas, administrativos, rutinarios; cumplen el expediente. Para ellos tiene más importancia un "oficio" que la asistencia de los niños y que la labor del maestro.

No ayudan ni aconsejan. Coaccionan la libertad creadora.

No me han ayudado a mejorar mi labor. Son "legalistas, chupatintas", preocupados por los papeles, no por la educación.

El inspector había de ser un asesor, un guía. No un "castigador" un "vigilante".

Son algo así como "los guardias civiles de la enseñanza".

Cuanto menos trato con ellos, mejor» (14).

Veamos ahora la consecuencia última de cuanto llevamos dicho: la calidad del trabajo escolar, el fruto que la política escolar franquista ofrecía en la década de los sesenta, pocos años antes de que un Ministro, llamado Villar, pensara en una reforma:

«Todo el sistema de nuestra enseñanza se ha basado, salvo honrosas excepciones, en la rutina y el memorismo. (...) En la escuela primaria, los libros de texto ejercerán un papel preponderante sobre los alumnos. Maestros y profesores habrán de seguir el texto, casi literalmente, repitiendo y haciendo repetir cuanto sea necesario.

Resulta desconsolador que vivamos aún, que respiremos todavía esa enrarecida atmósfera que podríamos llamar del libro único o del libro de texto» (15).

«Los métodos, los sistemas, los programas, las funciones de nuestra escuela primaria no han variado; se han momificado.

Para la gran mayoría de nuestras escuelas primarias es suficiente con aprender la mecánica de unas operaciones, escribir sin faltas de ortografía, estudiar las capitales, ríos, mares y montañas del mundo, una retahíla de reyes y de guerras y tratados; estudiar el catecismo..., y paremos de contar.

La fuente de sabiduría es el libro de texto. El maestro sin él se encuentra perdido. El método hace a los alumnos totalmente pasivos. No se fomenta, en modo alguno, el espíritu de observación, de comparación, de reflexión. Así, el niño se vuelve rutinario, receptivo, inmóvil, encantado; hombre sin imaginación ni poder creador. La Enseñanza Primaria no es más que una suma de verbalismo y de co-

---

(13) Maillo, A., «Historia y problemas de la Inspección de Enseñanza Primaria». *Bordón*, abril-mayo 1959, pp. 215-239.

(14) Gómez Barnusell, *El Magisterio como profesión...*, op. cit., p. 272 y ss.

(15) Pérez Rioja, «Algunas consideraciones sobre los libros de texto». *Revista de Educación*, octubre 1963, pp. 6-8.

nocimientos abstractos. La escuela es, para los niños, una obligación impuesta, letra muerta, y no un lugar de auténtico interés» (16) (traducido del catalán).

Si hemos llenado algunas páginas echando un vistazo a la historia escolar española, ha sido con el fin de tomar conciencia de unos cuantos hechos fundamentales. Uno de ellos era que la escuela española estaba muy necesitada de una puesta al día, que el profesorado de este país estaba muy necesitado de un reciclaje general y masivo.

Pero la misma política educativa que creó esta triste situación había creado también los obstáculos que impidieran mejorarla. Un obstáculo insalvable fue la ausencia de una vanguardia técnica de cierta envergadura, en cantidad y calidad, que hiciera posible esa puesta al día masiva.

Cuando Villar y Díez Hochleitner decidieron poner en marcha la reforma, no parecieron haberse formulado esta cuestión: ¿Quiénes reciclarán a los profesores?

Si se la hubieran formulado con seriedad, hubieran respondido: Nadie. No hubieran respondido «los directores escolares», porque nadie había más convencido que el equipo ministerial de que aquel colectivo para nada servía, y que incluso constituía un obstáculo que derribar. Tampoco hubieran respondido «los inspectores», porque el simple hecho de pensar que ese cuerpo era capaz de hacer avanzar el Magisterio constituía una invitación a la risa o al llanto. No hubieran respondido, igualmente, «los profesores de las Normales», por las razones que hemos expuesto ya, y porque el nuevo Plan de 1967 (única herencia semiaceptable que les había legado el equipo anterior) no resolvía gran cosa: cambiaron de nombre unas asignaturas, manteniéndose los mismos profesores, a quienes se dieron los nuevos programas quince días antes de empezar el curso. Exigir el Bachillerato superior para ingresar en la Normal era algo, sin duda, muy positivo; pero eso sólo producía cambios en el alumnado, no en el profesorado, ni en la calidad de los estudios de Magisterio, que siguió exactamente igual que antes.

El equipo ministerial no hubiera respondido a nuestra pregunta «los profesores de Pedagogía de la Universidad», porque eran contadísimos los profesores fijos que había en plantilla, y solamente se encontraban en Madrid y Barcelona. El resto eran jóvenes «penenes» (aún en número muy pequeño, si lo relacionamos con la magna tarea de reciclar a la masa enseñante). De otro lado, casi la mitad del profesorado de Pedagogía lo era de materias teóricas, y sólo el resto lo era de materias experimentales o diferenciales de la Educación. En las Universidades podían encontrarse muy pocos expertos en Didáctica.

Si el equipo de Villar se hubiera planteado la cuestión, ante la trágica realidad que ofrecía la respuesta, hubiera meditado y actuado en consecuencia. Pero no lo hizo. La prisa fue uno de sus principales enemigos, y esa prisa se la autoimpuso el MEC.

---

(16) Fuster, R., «Situació de l'ensenyament primari». *Qüestions de vida cristiana*, 22, 1964, pp. 27-40.

Al principio de este apartado hemos hablado de la inmadurez del equipo de Villar. Su inmadurez consistió en no captar la inmadurez del cuerpo educativo español para asumir técnicamente la reforma. No existían varitas mágicas con las que borrar de la noche a la mañana las tremendas carencias técnicas que en nuestra educación habían producido treinta años de política educativa franquista. Implantar la nueva EGB con resultados algo cercanos al éxito hubiera supuesto años *previos* a su aplicación: los necesarios para formar un buen núcleo humano que hubiera puesto al día a la masa docente. Ese paso previo no se hizo, y como resultado, los enseñantes de este país se encontraron con una reforma para la que no estaban preparados, y *ni siquiera existían quienes pudieran prepararlos*.

Lo hemos dicho al principio: No era sólo cuestión de dinero, era *también* cuestión de falta de medios técnico-humanos. Pedirle al cuerpo educativo español, en 1970, que implantara la Ley Villar era pedirle demasiado. Los resultados ya los conocemos.

Al principio de este trabajo figura una cita de los informes de la Comisión de la UNESCO que asesoró al MEC. En ella se hace mención de algo que tiene carácter previo en una reforma educativa: la *adhesión* del profesorado. Entramos en el terreno no de los medios técnicos, sino de la psicología colectiva del profesorado, del «humor» de los profesores españoles en vísperas de la reforma.

Villar heredó, en este punto, una situación penosísima. Décadas de abandono económico y profesional habían condenado al Magisterio a la miseria económica y técnica, y en esa miseria se hallaba en 1970. El estado de ánimo del maestro español era el del que se siente desheredado de los poderes públicos. La sola mención de la palabra «Ministerio» despertaba abundante secreción de adrenalina. Profesionalmente, el profesor español era un amargado; a eso lo habían condenado. Personalmente, el pluriempleo y la clase atiborrada de niños (clientes de permanencias), así como la jubilación a los setenta años, hacían que los maestros, en palabras de Cela, «tuvieran más acidez de estómago que el resto de los españoles, que ya es decir» (17). Psicológicamente, el profesorado español estaba, en 1970, para cualquier cosa menos para reformas. Su «humor» tenía realmente muy mal aspecto.

Villar debió haber tenido en cuenta esta situación. Y no lo hizo. En lugar de presentarse ante el profesorado como solución a sus problemas económicos y, con ello, ganarse su favor y utilizar esa reacción hacia la reforma, actuó a la inversa: el aumento de sueldo (y no definitivo) vino en 1973, al final de su mandato, cuando la reforma llevaba ya tres años de aplicación. Y todavía hizo más, es decir, lo hizo peor: en el curso 1970-1971, el primer año de aplicación de la EGB, durante las vacaciones de Navidad apareció en el *BOE* una disposición que prohibía las «permanencias», sobre la base de que la Ley General de Educación imponía la gratuidad; por tanto, no podrían cobrarse cuotas a los alumnos. En virtud de esa disposición, la gran mayoría de los maestros de España no podría

---

(17) Véase «La Escuela en la Literatura». *Cuadernos de Pedagogía*, 187, 1990.

llegar a fin de mes. Como se aprecia, resultó una excelente, brillante manera de empezar la nueva EGB.

El MEC tuvo que dar marcha atrás en cuanto alguien le explicó la necesidad irrenunciable de las permanencias para el maestro. Por otro lado, muchos maestros preparaban por libre a muchos alumnos de Bachillerato que, de otra forma, no tenían acceso a él y que, de prosperar esa disposición, se quedarían en la calle (esas clases de Bachillerato en escuelas primarias se cotizaban muy bien, y por eso las hacían los maestros). Pero el mal estaba ya hecho. El distanciamiento entre la cúpula ministerial y el Magisterio era *aún mayor* de lo que siempre había sido desde 1939. Los daños psicológicos de ese patinazo, su influencia en el estado de ánimo de los maestros, eran ya irreparables.

(Permítasenos este inciso. Esa situación se parece demasiado a otra más cercana, también en vísperas de reforma: una reivindicación económica del profesorado es contestada por el MEC de forma indignante en grado sumo, incluyendo la utilización demagógica de la TV para lanzar a la opinión pública en contra de los docentes. Ni Franco se atrevió a tanto; no hizo eso en la huelga de maestros de 1973. El Gobierno del PSOE se cubrió de gloria hasta un límite insuperable, también con una reforma en puertas, también con su residuo de amargura sedimentado en el inconsciente del profesorado.)

En materia de «adhesión» (base de todo lo demás), Villar no acertó ni una. La herencia técnica que recibió no la tuvo presente; la herencia anímica no sólo la ignoró, sino que además la agravó. A lo que llevamos dicho debemos añadir ahora un agravio muy serio, de efectos psicológicos enormes. Nos referimos al hecho de que no contó Villar con *sus* profesores para la elaboración de la Ley. Eso era insultarlos, declararlos inútiles, indignos de ser consultados; sus opiniones, *a priori*, eran innecesarias.

Las críticas, en este punto, fueron abundantes ya en aquellos días:

«... es una Ley desde arriba, sin participación de la sociedad y de los profesores, diariamente afectados por la educación (...); despierta una profunda desconfianza porque se ha cocido en la secreta intimidad de un Ministerio» (18).

«Digámoslo claramente: el uso al que estamos acostumbrados es bastante autoritario. El MEC dicta las órdenes que estima convenientes, y el profesorado las ejecuta. Implícitamente se tiene a los profesores como los subordinados de una milicia cuya misión es realizar los planes trazados desde las alturas. Pero esta organización, que puede ser muy útil en otras instituciones de muy diverso fin, resulta radicalmente perjudicial en el ramo de la enseñanza» (19).

«Somos muchos los que hubiésemos preferido que una consulta previa e institucional hubiera precedido a la redacción de las nuevas bases educativas, aunque, por otra parte, bien pudiera ser que la vía del despotismo ilustrado sea la

---

(18) Subirats, M., «Los primeros cuatro años de la LGE». *Cuadernos de Pedagogía*, 1, enero 1975.

(19) Gómez Llorente, «La ayuda del Estado a la enseñanza privada». *Cuadernos para el Diálogo*, 16 (número extra), octubre 1969. Véase también la misma revista, n.º 79, abril 1970.



única por la que puedan establecerse en nuestro país determinados cambios de estructura. Yo, sin embargo, desconfío, en principio, de toda revolución desde el poder» (20).

«Desde la gestación del proceso, se observa una dirección del mismo de marcado carácter elitista y exterior. Son las «reuniones de cerebros». Las consultas a expertos, dentro de la burocracia internacional de la educación, (...) sin duda (son) recursos muy convenientes y necesarios. (...) Pero (se ha convertido) a tales instancias en el canal decisivo aportador de las ideas, marginando las experiencias e iniciativas de nuestros sectores sociales de base, más directamente ligados a la educación» (21).

«¿Quién hace la reforma» (...) No la redactan “maestros *et* discípulos” en ayuntamiento amigable, sino que viene preparada por el señor ministro, debidamente asesorado por expertos extranjeros y nacionales, por este orden.

Los verdaderos cerebros de la reforma deben ser: los maestros de larga experiencia, que sepan lo que son las cuatro paredes de una clase y cincuenta niños de pueblo frente a frente; los profesores de Enseñanza Media, forzados a enseñar a leer en Bachillerato elemental (...) y, en fin, los profesores universitarios, incapaces, honradamente, de aprobar a un alumno de Medicina que no ha visto un parto. (...) Que hablen, que propongan, que redacten... No pueden identificarse con la ley los que, no habiendo intervenido en su elaboración (...), deben aplicarla sumisamente día a día» (22).

La relación de ejemplos podría ser mucho mayor.

Pasando por alto las carencias técnicas del cuerpo docente, prescindiendo del estado de ánimo del profesorado e incluso agravándolo, en una palabra, sin preocuparse por despertar «adhesión» en quienes iban a tener que poner en práctica una reforma, Villar empezó a llenar páginas del *BOE*.

## LA SOLUCIÓN VILLAR: ICEs, CENTROS-PILOTO, CURSILLOS

La comisión internacional de expertos ya advirtió al equipo ministerial de que el tema de la formación del profesorado requería tiempo, cautela e incluso imaginación. Personas como Díez Hochleitner (asesor de muchas reformas educativas desde la UNESCO) debían ser conscientes de la dificultad que entrañaba la cuestión. Pero así como en ocasiones, según hemos visto, actuaron de una manera dócil ante las indicaciones de esa comisión (incluso con aplicaciones literales precipitadas) en este asunto prescindieron de esos avisos por completo.

El comité de expertos de la UNESCO dijo en sus informes (23) que el sistema de centros-piloto había fracasado en Estados Unidos; se había comprobado

---

(20) Cerezo Galán, «Balance y perspectivas del Libro Blanco». *Convivium*, 29, 1969.

(21) Paris, C., «Realizaciones y frustraciones de la reforma educativa». *Documentación Social*, 23, julio-septiembre 1976.

(22) Segura, A., *Crítica del Libro Blanco y del proyecto de LGE*. Barcelona, Nova Terra, 1970.

(23) *Informe final...*, *op. cit.*

que no eran útiles como instrumento de experimentación de reformas. Y propuso un sistema imaginativo, e incluso audaz, como método útil en el reciclaje del profesorado: la televisión; una reunión semanal ante un programa televisivo mediante el que podrían mostrarse nuevos métodos, contenidos, posibilidades. No resultaba en nada onírico imaginar a los maestros reunidos por zonas el sábado por la mañana, durante todo un curso, ante un televisor, con un inspector pasando lista de asistencia y animando al debate y a la discusión. Ello hubiera supuesto una fortuna en televisores, pero su rentabilidad hubiera podido ser fabulosa.

La idea, contemplada desde el momento actual, no la dio ese comité a la ligera; se trataba, ni más ni menos, de *la única* posibilidad de salvar el gravísimo obstáculo de la falta de gente preparada. Los pocos elementos con los que contaba el país hubieran sido aprovechados al máximo; hubieran llegado a todos y cada uno de los profesores españoles. En un buen centro piloto (o en unos pocos, pero mimados, con medios y personal) podían entrar las cámaras de televisión y grabar cuanto allí sucedía. Nunca tan pocos medios humanos (tan pocos como los que había) hubieran ofrecido tantas posibilidades ni las hubieran ofrecido a tantos.

Pero el equipo de Villar no pareció haberse enterado de esos consejos. De haberlo hecho, hoy hubiéramos estado juzgando el mayor o menor acierto de la puesta en práctica del sistema, pero parece seguro que el contenido de este artículo hubiera sido bien distinto.

Villar empezó su andadura, en el proceso de establecimiento del reciclaje, con la creación de los Institutos de Ciencias de la Educación.

Los ICEs se crearon como aprecia en el *BOE* de 15 de agosto de 1969. Habría uno en cada Universidad española, con tres finalidades: la formación pedagógica de los universitarios que se dedicaran a la enseñanza, la investigación activa en el dominio de las Ciencias de la Educación y el asesoramiento técnico en los problemas educativos. El *BOE* de 10 de diciembre del mismo año establecía la creación del Centro Nacional de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (CENIDE), con el fin de coordinar los planes de investigación, el funcionamiento de los ICEs y las tareas de formación y perfeccionamiento del profesorado de los mismos.

El director del ICE sería nombrado por el ministro. Cada ICE contaría con seis auxiliares y un administrativo. Para su funcionamiento, y para el resto de los gastos de todo tipo, un ICE contaba en 1970 con millón y medio de pesetas (¿unos veinte millones de hoy?). Las labores docentes y de investigación serían encomendadas a profesores universitarios, que contabilizarían las horas dedicadas al ICE como incluidas en su tiempo legal de dedicación universitaria, y a «personas de reconocido prestigio intelectual», que cobrarían 500 pesetas por hora (*Boletín Oficial del MEC*, 18-6-1970).

Los ICEs creaban sus centros-piloto, que quedaban bajo su directa y total dependencia. Su función era «ensayar y experimentar estructuras orgánicas y

métodos educativos». Su profesorado se seleccionaba entre los profesores del sector público (BOE, 21-10-1970). Cada ICE tendría centros-piloto de EGB, de FP, de BUP, de Educación Especial y de Formación del Profesorado de EGB (BOE, 7-9-1970).

En 1971 se concretaron las actividades docentes de los ICEs en:

- Cursos de obtención de certificados de aptitud pedagógica (CAP) que habilitasen para el ejercicio de la docencia en los distintos niveles educativos.
- Cursos de perfeccionamiento del profesorado en ejercicio.
- Actividades complementarias, como la difusión de información sobre la Reforma Educativa, las innovaciones metodológicas y educativas, etc. (BOE, 24-7-1971).

Los primeros cursos reglamentados que los ICEs asumieron plenamente fueron los destinados a obtener el CAP, para profesores de Secundaria; auténtica novedad en este país, que nunca consideró que un profesor de Química debiera, además de saber Química, tener una formación de profesor. Estos cursos constaban de 150 horas teóricas y de otras tantas prácticas (BOE, 12-8-1971).

En cuanto a la EGB, pronto se vio que esa tarea rebasaba las posibilidades de los ICEs, y se crearon unas Comisiones de distrito universitario para poner en marcha los cursillos que iban a preparar a los maestros que impartirían la segunda etapa de EGB (BOE, 1-7-1972). Dichas Comisiones involucraban en esa tarea a los ICEs, las Normales y la Inspección, con el fin de reunir todos los medios humanos posibles. Esos cursillos tendrían 400 horas de duración y se celebrarían en horas extraescolares, o en períodos no lectivos y sábados para los maestros que residieran lejos de la localidad, sede del curso. Se crearon ese año más de cinco mil bolsas de estudios para facilitar la asistencia de estos últimos (BOE, 14-11-1972). Posteriormente (BOE, 17-5-1973) se dispuso que los cursillos para maestros se ampliaran a quienes impartieran la primera etapa de la EGB, y se crearon comisiones provinciales que garantizaran la celebración de cursillos en cada provincia (BOE, 14-11-1972).

Hasta aquí, BOE en mano, debe decirse con claridad que Villar Palasí ofrecía unas novedades de carácter espectacular en nuestro pobre panorama educativo. Nunca (ni antes de 1936) se había visto algo así: la creación de una red periférica de centros dedicados exclusivamente a la ciencia educativa, que incluía otra red periférica de centros experimentales; la oferta en cada provincia de unos cursillos de perfeccionamiento de 400 horas para maestros de escuelas públicas y privadas, que fueron gratuitos y, en muchos casos, becados. Esto era nuevo, muy nuevo; significaba un salto adelante indiscutiblemente histórico.

Pero la realidad educativa de este país nuestro nunca se ha parecido excesivamente a las bellezas de ese «paraíso» llamado *Boletín Oficial del Estado*. Ahora pasaremos a hablar de esa realidad.

Al año de su creación, con una EGB ya puesta en práctica en su primera etapa y en vísperas inmediatas de implantación de la segunda, el director del ICE de Valencia escribió:

«(Un ICE), más que un organismo gigantesco, es, desde su comienzo, de una ejemplar modestia funcional. En algún distrito universitario ha podido decir algún director, parodiando a Luis XIV, esta vez con un acento de franciscana humildad: "El ICE, por el momento, soy yo".

(Los ICEs), hoy por hoy, carecen de personal suficiente para realizar sus tareas. Cuando recae sobre un ICE la obligación de montar un curso experimental, de controlar y supervisar determinadas experiencias, de organizar investigaciones, aparte de los cursillos de formación, con frecuencia se encuentra con que carece aún de la estructura mínima propia donde insertar esas funciones.

(...) los centros experimentales-piloto, los centros anejos, los cursos de perfeccionamiento, todo desborda por el momento la capacidad de cualquier organismo y, por supuesto, del ICE.

Hoy se acude a los ICEs en demanda de respuesta a las cuestiones más apremiantes. Por todas partes se golpea a sus puertas demandando cursos de perfeccionamiento. Citemos, a título de ejemplo, los de evaluación, que se ha convertido, en un tema capital, obsesivo. Se pide a los ICEs criterios y técnicas, ideas y documentos, para responder a la nueva frontera educativa. (...) La tarea es abrumadora, excesiva para su estructura actual» (24).

Y es que a los déficits materiales sólo podemos atribuir una parte de la responsabilidad de aquel naufragio del que hablábamos páginas atrás. En un ICE, por más que se le hubiera ofrecido un edificio nuevo y cien administrativos y conserjes, tenían que faltar personas para cumplir con sus cometidos de perfeccionamiento, experimentación, etc. Si esto ocurría en las Universidades con Sección de Pedagogía (dos), ¿qué no iba a ocurrir en aquellas en las que tal Sección no existía? ¿Cómo se iban a encontrar ahí técnicos en Ciencias de la Educación?

Un ejemplo de aquella inevitable incapacidad nacional lo podemos encontrar en el número de investigaciones que se llevaron a cabo en los ICEs en el período 1970-1978: *nueve* en toda España en 1970, que pasaron a treinta y tres en 1971 y a seis en 1978. De un total de veintiséis ICEs en todo el Estado, en 1971 solamente cuatro mantenían más de un trabajo de investigación (25). Y en cualquier caso, se trataba de investigaciones «universitarias», de cariz universitario entrecuillado, es decir, peyorativo: trabajos desconectados de la realidad docente, que no respondían a sus necesidades; trabajos «de élite» para especialistas; tesis doctorales, que nada aportaban a aquella reforma que ya se aplicaba en todo el país. Un testigo de aquellos años, que sentía (y siente) un indiscutible amor ha-

---

(24) Marín Ibáñez, R., «Los ICEs. Objetivos, precedentes y perspectivas». *La reforma educativa en España*. Número monográfico de *Organización educativa*, 12-13, 1970-1871. Véase, también, Oñate Gómez, «Educación y trabajo en la reforma educativa», en VV.AA., *Educación y trabajo*. Madrid, Marova, 1978, pp. 55-56.

(25) Benedito, V., *La Investigación en los ICEs. Situación actual y perspectivas de futuro*. ICE de la Universidad de Barcelona, 1983, p. 9.

cia los ICEs, no podía evitar mencionar la «desconexión entre la investigación y la puesta en marcha de la reforma» (26).

Otro ejemplo de incapacidad nacional educativa del momento lo ofrecieron los centros-piloto que, en teoría, debían experimentar antes que nadie los nuevos cursos y presentar unos resultados de los que obtener unas conclusiones válidas para todos los demás. En la práctica, su funcionamiento mereció comentarios de una causticidad que nos releva de insistir en el tema. Sirvan como ejemplo las siguientes declaraciones. La primera frase es de unas maestras, y la segunda, del colectivo de inspectores:

«Si alguien sabe qué experimentan y para qué sirven, que lo diga; nadie se ha enterado» (27).

«¿Por qué se les llama experimentales? ¿Para qué? ¿Quién conoce, aplica y salva su experiencia? Ha sido un caso de perfecta "burocratización" de la experimentación. Es decir, no han servido para nada» (28).

En cuanto a los cursillos, digamos, de entrada, que se pusieron en marcha cuando media EGB estaba ya implantada; que los de segunda etapa se organizaron durante los tres años previos a la entrada en vigor de los cursos 6.º, 7.º y 8.º de la EGB; y que no volvieron a repetirse nunca; que nunca fueron obligatorios; que en el primer año de aplicación de la reforma, esos cursillos llegaron a siete mil maestros, cuando solamente el Magisterio público tenía 130.000 miembros (29). Esto es, que el MEC *renunció* a formar al profesorado español antes, durante y después de la implantación de la reforma del sistema educativo.

Los comentarios que merecieron (y merecen) una mirada retrospectiva han sido unánimes. Una encuesta del MEC de 1986 entre profesores de Secundaria (BUP y FP), de los que el 57 por 100 tenía más de 35 años, reveló que dos tercios de ellos consideraban que el CAP «no me ha servido para casi nada» (30). He aquí más comentarios de maestros sobre los cursillos habidos entre 1970 y 1973:

«Hemos de convenir en que, al cabo de poco tiempo y después de haber hecho unos cuantos cursillos, hemos llegado a una decepción total y absoluta» (traído del mallorquín) (31).

---

(26) Benedito, V., *La Investigación en los ICEs. Situación actual...*, *op. cit.*, Vicenç Benedito, hoy catedrático de Didáctica, era entonces «penene» universitario y colaborador del ICE de la Universidad de Barcelona. Hemos contado con su testimonio oral para este artículo.

(27) Granados *et al.*, *El mestre a les escoles estatals*, *op. cit.*, p. 87.

(28) Hermandad de Inspectores Técnicos de EGB, *Conclusiones de la XXI Asamblea. Informe-evaluación sobre el estado de la EGB en España*. Madrid, 1974, p. 36. Este documento puede consultarse también en *Supervisión Escolar*, 20, 1974.

(29) MEC, *La reforma educativa en marcha. Aplicación de la Ley de Educación de 1970*. Madrid, 1972, p. 96.

(30) MEC, *Informe sobre la formación permanente del profesorado de Enseñanza Básica y Secundaria (1983-1986)*. Madrid, 1986, p. 80.

(31) Oliver, *Escola i Societat...*, *op. cit.*, p. 210.

«De todos lados han llovido cursillos de perfeccionamiento, con la moda de poner a los maestros en rodaje, eso que ahora llaman *recyclage*. Los ha habido de todas clases, pero el resultado, con frecuencia, ha sido la decepción y la desganancia (traducido del mallorquin)» (32).

Los inspectores los valoraron así:

«Es singular que no se haya hecho consulta a los profesores o a sus directivos responsables sobre la variedad y (los) contenidos de dichos cursillos, actualmente con una gran carga formal y administrativa, y muy lejanos en orientación y contenido de los que en Europa funcionan. Faltan saberes prácticos, y, sobre todo, falta práctica vista, comprobada y realizada» (33).

Un profesor universitario de Pedagogía, que colaboró en ellos, nos los definía así:

«Preparación acelerada, sin tener en cuenta las necesidades de los profesores; con un exceso de programaciones y una visión demasiado "tecnocrática". No permitía a un maestro ayudarle a cambiar su praxis escolar» (34).

Ya sabemos aquí que ése debía ser el inevitable resultado; que sólo podría haberse evitado con tiempo por delante, paciencia, medios e imaginación.

Sin tiempo para preparar un «sector reciclador», que no existía y que no podía improvisarse en dos días, el profesorado de esos cursillos («penenes» de Pedagogía, o de lo que fuera, inspectores, profesores de la Normales y poquísimos profesores «de base», esto es, maestros y profesores de Secundaria) tuvo que recurrir, de prisa y corriendo, a bibliotecas en las que debían buscar libros mediante los cuales preparar unas «conferencias» con las que se llenaban los «cursillos»; libros ni siquiera escritos en España y editados, muy probablemente, en Buenos Aires. No es casual que allí viviera largos años de exilio Luzuriaga, quien contribuyó con su empuje al desarrollo de aquellas editoriales argentinas especializadas en temas pedagógicos. Por ese retorcido camino llegaba a España una herencia que no pudimos recibir por vía directa, y que tanta falta nos hacía.

Aquellas conferencias no consistían en la presencia de un maestro con años de experiencia en evaluación continua, que explicara a sus compañeros un nuevo sistema de evaluación, con materiales ciclostilados y distribuidos previamente, con resultados que se presentaran cuantificados para convencer, con el aplomo y la firmeza de quien está seguro.

## LA HERENCIA QUE DEJÓ VILLAR

Villar creó los ICEs. Esos ICEs han sido núcleos de trabajo y reflexión durante largos años y han creado una cierta tradición (donde no la había) de investiga-

---

(32) Janer Manila, *Petita memòria d'un mestre del meu temps*, op. cit., p. 143.

(33) Hermandad de Inspectores Técnicos de EGB, *Conclusiones de la XXI Asamblea...*, op. cit., p. 44.

(34) Testimonio oral de Vicenç Benedito.

ción y formación permanente del profesorado. Esa tradición, o esa contribución a la tarea de regenerar la tradición perdida en el cuerpo educativo español, es la herencia retardada de Villar; retardada, porque su utilidad en la reforma de 1970 fue prácticamente nula. Villar sembró, pero no se dio tiempo a sí mismo, ni se lo dio al país, para recoger la cosecha y utilizarla en aquella reforma. Eso quedaría para más tarde; ¿quizá para la reforma que viene? (35).

La próxima reforma será un excelente momento para valorar en qué medida el vacío pedagógico español de 1939-1970 es ya historia o si sigue determinando nuestro presente. Cuando se inicie la magna tarea de formar al profesorado para aplicar la reforma futura (¿o acaso será de ilusos creer que eso es una tarea magna?), veremos en qué grado la Didáctica española se ha regenerado, porque entonces veremos qué élites didácticas, en cantidad y en calidad, se han formado desde que Villar pusiera en 1970, la semilla oficial de la regeneración: los ICEs, y junto a ellos, la vía extraoficial: los Movimientos de Renovación Pedagógica; una excelente muestra de que la sociedad civil española es capaz de ponerse en actividad. Esa otra vía ha llegado a disputar a los ICEs una buena tajada del protagonismo en esa tarea. Las estadísticas que ofrecemos, fruto de encuestas oficiales al profesorado público, son expresivas al respecto:

#### ENCUESTA DEL CIDE DE 1984 (36)

El 77 por 100 del profesorado público de EGB, BUP y FP asistió a un curso o a una actividad de perfeccionamiento en el término de los últimos tres años.

*¿Qué opinión le merece la actuación de las siguientes organizaciones para el perfeccionamiento del profesorado?*

(en %)	ICEs	Movimientos de Renovación Pedagógica	Escuelas de verano
Muy buena .....	6	8	10
Buena .....	35	33	37
Regular .....	31	21	18
Mala .....	12	6	5
Muy mala .....	4	2	1
No sabe .....	10	26	25
No contesta .....	2	5	4

(35) La trayectoria de los ICEs durante sus dos décadas de existencia, desde una óptica interna, está expuesta en el siguiente trabajo, que constituye también una feroz defensa de estas instituciones, con abundantes referencias: Escudero y Ubieta, «Los ICEs y el MEC: Unas relaciones controvertidas». *Anales del Centro de Alzira*, 5, UNED, 1989.

(36) CIDE, «Encuesta a profesores no universitarios de la enseñanza pública». *Revista de Educación*, 277, mayo-agosto 1985.

## ENCUESTA SOFEMASA PARA EL MEC DE 1985 (37)

El 90 por 100 del profesorado entrevistado manifestó haber participado en actividades de formación y/o perfeccionamiento.

Ese 90 por 100 manifestó haber participado en las siguientes actividades (las cifras se refieren a porcentajes).

Cursillos organizados por los ICEs .....	75
Cursillos organizados por Ayuntamientos, Sindicatos o Asociaciones de Profesores .....	44
Jornadas, simposios, congresos .....	40
Seminarios permanentes, talleres o grupos estables de trabajo promovidos por el MEC .....	31
Ampliación de estudios académicos en instituciones oficiales .....	25
Escuelas de verano .....	25
Seminarios permanentes, talleres o grupos estables de trabajo promovidos por los Movimientos de Renovación Pedagógica .....	24
Certificado de Aptitud Pedagógica .....	16
Otras actividades .....	9

*Opinión del profesorado sobre las actividades de perfeccionamiento, independientemente de que hubiera participado, o no, en ellas (las cifras se refieren a porcentajes):*

	Actividades promovidas por los ICEs	Actividades promovidas por colectivos de docentes (Movimientos de Renovación Pedagógica, escuelas de verano, talleres, etc.)
Suficientes en cantidad y útiles para el aula	8	8
Suficientes en cantidad, pero poco útiles para el aula .....	19	7
Escasas en cantidad, pero útiles para el aula .....	20	26
Escasos en cantidad y poco útiles para el aula .....	21	8
Sin opinión formada .....	19	23
No contesta .....	13	28

(37) SOFEMASA. MEC, Subdirección de Perfeccionamiento del Profesorado. Informe global sobre las necesidades de perfeccionamiento y expectativas profesionales del profesorado de EGB, BUP y FP. Noviembre 1985.



No deseamos entrar en la polémica creada sobre la valoración del trabajo de los ICEs (38), porque debemos intentar ceñirnos al tema que nos ocupa: la reforma de Villar. Pero con los datos que acabamos de ver, algo puede afirmarse: los ICEs han sido un instrumento principal en uno de los logros de Villar, esto es, conseguir que la expresión «hacer un cursillo» dejara de ser en España una expresión carente de sentido, una frase propia de otra realidad educativa, de otro país. Villar y sus ICEs contribuyeron en gran medida a que esas tres palabras fueran un hecho más o menos habitual, pero al menos, real. Recordemos, por un momento, cuanto decíamos de las décadas de posguerra y de sus miserias en el profesorado.

## AYER Y HOY

Hemos visto la herencia técnica de Villar: lo que sembró puede haber dado de sí, pero la herencia Villar no terminó ahí. Hay más de qué hablar; y nuevamente debemos entrar en el terreno de la psicología colectiva del profesorado, porque en ella puede que perduren las huellas de esa herencia.

Durante la segunda mitad de la década de los sesenta y en los años de Villar, este país vio un crecimiento enorme de la oferta pública de plazas escolares en Primaria y Secundaria. Se terminó con el déficit escolar primario y se generalizó (cosa nunca vista) el acceso de la masa escolar a la Enseñanza Secundaria. Como consecuencia inmediata, el profesorado público creció también en forma nunca contemplada en este país. En otras palabras, un porcentaje muy grande del actual profesorado español vivió la reforma de Villar. Todo docente con veinte o más años de servicios (es decir, una mayoría de profesores) cuenta en su bagaje profesional con el recuerdo de esa reforma. Y se trata de un mal recuerdo.

Hoy, en vísperas de otra reforma, esa palabra despierta aquellos recuerdos, los hace revivir. El desánimo de la masa docente en los años de Villar fue grande, fue muy profundo. Su desconfianza en los poderes educativos, ya muy seria *a priori*, se agudizó todavía más; entró en una crisis de dimensiones muy grandes. En términos claros, la mayoría del profesorado español ya sabe «cómo se llevan a cabo las reformas educativas en este país»; de ahí que los errores del presente lluevan sobre mojado y, como consecuencia, despierten la crítica rápida y ácida y el desánimo pronto.

Y es que en 1970, un importante sector del profesorado era joven y llevaba en su mochila una actitud vital y profesional positiva y reformadora, propia de la sociedad española de los últimos tiempos de la dictadura. Con LGE o sin ella, esa fue la causa del cambio. Pero los años han ido pasando y pesando, y la actitud de buena parte de la masa docente actual pudiera no ser la misma. Y de ello bien poco se habla.

---

(38) Véase Escudero y Ubieto, «Los ICEs y el MEC...», *op. cit.*

El sector joven de 1970 no contó con la ayuda del MEC, pero contaba con su propio impulso. Hoy, el impulso podría no ser el mismo (no puede serlo) y aquella vanguardia de veinte años atrás podría no estar dispuesta a volver a jugar el mismo papel por segunda vez; máxime cuando ayer todos los males se atribuían al régimen político imperante y hoy ese régimen no existe y no puede ser ni excusa para los de arriba ni motivación para los de abajo. La postura que podría dominar hoy entre los agentes reales de la reforma pudiera ser mucho más pasiva, inerte, muy poco dispuesta a comulgar con ruedas de molino, crítica y exigente desde el primer instante con las esferas altas, y no dispuesta (ahí la diferencia) a suplir con su ilusión los fallos y carencias oficiales. Eso último sucedió hace veinte años, pero podría suceder que esa generación hubiera gastado en los años de Villar y en los siguientes una buena parte de su carburante vital, mental y profesional, y careciera de ellos para una segunda vez. Creemos que esos factores ya han empezado a ponerse de manifiesto.

Antes de redactar la reforma que viene, ¿alguien, en el MEC, se preocupó de estudiar la historia educativa reciente del país, de aprender de los errores de la reforma Villar? Esta respuesta debe matizarse mucho, y creemos que tiene más importancia de la que nadie le ha dado hasta ahora.

Uno tiene la sensación de que sí se estudió, en el MEC, la aplicación y también la gestación de la LGE, y de ese estudio resultaría una lista de críticas hechas entonces y después a Villar y a su equipo. Ante esa lista, parece como si esta vez se hubiera desplegado una estrategia meditada para que esas críticas no volvieran a producirse; pero no para evitar caer en los mismos errores. Y hay diferencia entre lo uno y lo otro.

La Ley Villar fue criticada porque se había gestado en los despachos ministeriales, sin que se hubiera consultado en ningún momento a la clase educativa española; porque se había emprendido una reforma sin experimentación previa, de forma precipitada y bien poco madurada, y porque el MEC no comprendió (y no fue consecuente con ello) la enorme importancia que tenía alentar al profesorado, motivarlo y darle los medios técnicos (asumiendo su coste) para que la reforma llegara a buen puerto.

Pues bien, hoy parecen haberse desplegado muchos esfuerzos para que nadie pueda decir algo semejante. En 1970 ¿no hubo experimentación previa? En esta ocasión se llevan tantos años de andadura experimental en los centros, que ya ni recordamos cuándo se empezó. ¿No hubo en 1970 participación educativa ni social en la gestación de la ley? Hoy el proyecto ha llegado a partidos políticos, debates parlamentarios, sindicatos de profesores; han llegado a los centros ejemplares del proyecto para que la discusión sea posible hasta en el último rincón. En *Cataluña* se ha ofrecido incluso la posibilidad de presentar opiniones individuales a través de una oficina creada al efecto. ¿Se prescindió en 1970 del profesorado? ¿Se le ignoró? Hoy se han utilizado todos los medios, todos los discursos y todas las publicaciones para resaltar la importancia de la participación activa del profesorado en la reforma; condición *sine qua non* para que triunfe.

¿Todo un repertorio de actuaciones destinadas a impedir aquellas críticas de la era Villar? ¿Toda una estrategia para cubrir el expediente? ¿Por qué hacemos estas preguntas?

Porque, de hecho:

- Al profesorado no se le ha preguntado qué cosas debían, en su opinión, ser reformadas y cómo habían de serlo. Se le ha comunicado el proyecto cuando ya estaba elaborado.
- El profesorado, en términos generales y masivos, no ha podido contemplar, juzgar y opinar acerca de lo largamente experimentado.
- El proyecto, tras tanto debate y a tantos niveles, ha pasado como estaba, sin alteraciones apreciables.

Y esto último sólo permite tres hipótesis, no necesariamente excluyentes:

- Se trata de un proyecto excelente, rayano en la perfección; de ahí, su triunfo. No se han corregido errores porque no los contenía.
- El Gobierno ha querido cumplir con el expediente de la participación sin estar dispuesto a cambiar grandes cosas.
- El cuerpo social no ha aprovechado la oportunidad que se le brindaba; en el caso del profesorado, por apatía, por desinterés, «porque, de todas formas, harán lo que quieran» (frase que se ha oído como pocas) o, quizá, por incapacidad para analizar y reaccionar en consecuencia.

Resumamos: Si al profesorado no se le ha consultado (dígase lo que se quiera hacer creer) en los largos años de gestación y experimentación, esta actitud tiene un parecido demasiado grave con el proceso de elaboración de la LGE. Si se le insultó entonces, se siente insultado otra vez. Si la formación del profesorado ha sido aplazada sin explicaciones y no parecen asomar por ahí las ganas y los medios para emprender esa tarea de gigantescas dimensiones, esto tiene ya un tufo demasiado fuerte a Ley Villar. Y ese tufo llega a todos los rincones, a todos los profesores que ya sufrieron una reforma y que ven venir algo que puede parecerse demasiado, pese a toda la estrategia desplegada desde arriba para hacer creer lo contrario.

Hemos llegado otra vez al «humor» del profesorado español, bien adobado por cierto (como en 1970) con conflictos recientes que han causado heridas difíciles de cicatrizar.

¿Cómo anda ese humor? ¿Ha dado muestras ya de su aspecto? O aceptamos que la reforma no merece críticas, o concluimos que ese humor ya ha dado una primera e impresionante muestra: precisamente, esa ausencia de críticas. O el profesorado español acepta que esa reforma es necesaria *exactamente* en la forma en la que se nos presenta, o habremos de darnos cuenta, de una vez, del pasotismo de ese profesorado ante lo que se avecina, de su resignación ante lo inevitable. O calla porque asiente, o calla porque, tras una reforma pasada y otra que huele

demasiado al mismo producto, no quiere ya hablar. O esta reforma es muy distinta, o es demasiado parecida.

En 1970 no hablábamos porque no nos dejaba el régimen. ¿Por qué no se han levantado hoy en público las voces que se levantan en las salas de profesores? En 1970 el silencio era forzado. ¿Por qué hoy es voluntario? ¿Resignación, fatalismo, desánimo *a priori*, miedo a un futuro en el que más vale no pensar? ¿Incapacidad colectiva, talla profesional colectiva inferior a la altura de las circunstancias?

Uno aspira a vivir lo suficiente como para conocer, veinte años después de la reforma que viene, en qué medida la próxima generación de historiadores de la educación va a pedirnos responsabilidades, y a quiénes y en qué medida las atribuirá.