

E S T U D I O S

DE LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN A LA ALTERNATIVA DE ESCUELA PÚBLICA

ALGUNAS NOTAS INTRODUCTORIAS SOBRE LOS MOVIMIENTOS SOCIALES EN EL SECTOR DE LA ENSEÑANZA

JAUME CARBONELL (*)

Este estudio introductorio trata de destacar algunos de los elementos más problemáticos de los distintos movimientos que, en el sector de la enseñanza, se opusieron a la Ley General de Educación y elaboraron una alternativa democrática a la enseñanza, concretada en el modelo de la nueva escuela pública. Estos movimientos, que adquirieron su mayoría de edad en los setenta, se inscriben en la dinámica de la resistencia antifranquista y en favor de la democracia. Si la colaboración la ceñimos a la década de los setenta es por dos motivos: el primero, porque la LGE «hacia aguas» por todas partes en los ochenta y perdió su sentido como proyecto escolar y político de referencia, y el segundo, porque la situación política de normalización democrática, afianzada tras el fracaso de los intentos golpistas y el triunfo electoral del PSOE, creó unas condiciones muy distintas en el mundo de la enseñanza, en general, y en la dinámica de los movimientos de la enseñanza, en particular.

Esta colaboración se refiere, sobre todo, al profesorado no universitario, ya que la dinámica de la Universidad durante el franquismo y la transición siguió una trayectoria distinta y merece, por tanto, un tratamiento aparte.

1. LA LGE: UN VOLCÁN DE CONTRADICCIONES Y CONFLICTOS

La reforma educativa de Villar Palasí tuvo un error de cálculo fundamental: pensar que un proyecto de racionalización y modernización del sistema educativo podía emprenderse sin el apoyo de una amplia base social en el marco de un Estado dictatorial. La euforia franquista de finales de los sesenta, amparada en el desarrollismo económico y el asentamiento de los sectores tecnocráticos del régimen, se movía en el terreno escurridizo del más puro idealismo. Un análisis autocrítico del sistema educativo español (el Libro Blanco), un proyecto de corte europeo y reformista (inspirado en el prestigioso proyecto francés de Langevin-Wallon), y la promesa de una ayuda financiera (los dólares del Banco Mundial) no eran cartas suficientes para salvar la cara de un régimen político que todavía

(*) Cuadernos de Pedagogía.

no agonizaba, pero sí mostraba importantes contradicciones y debilidades para asumir cualquier cambio de envergadura.

Pero había más. Poderosas facciones y grupos de presión de las clases dirigentes miraban con suma desconfianza una reforma que, al menos a corto o medio plazo, podía lesionar de modo significativo sus intereses ideológicos y económicos. Bastó con que el desarrollo económico comenzase a remitir y que se acercase de modo amenazador el momento de la sucesión para que, sobre todo a partir de 1973, se iniciase la segunda fase de la contrarreforma educativa (la primera se inició desde el momento en que las Cortes franquistas no aprobaron la Ley de Financiación del sistema educativo). A partir de entonces se diluyeron enormemente los objetivos de la LGE y la escolarización gratuita entró en una dinámica de mayor subordinación al *lobby* religioso y empresarial de la escuela privada.

La pretensión de este primer apartado del artículo no era, sin embargo, desvelar el carácter de las tensiones y contradicciones dentro del aparato de poder franquista, sino sólo señalar algunas de las causas que provocaron el movimiento de crítica y contestación a la LGE, en su conjunto, y a algunos aspectos, de modo más particular. Sin ánimo de exhaustividad, se nos ocurren seis razones:

a) El régimen franquista orquestó una gran operación propagandística para vender la que iba a ser prácticamente su última reforma. Su lanzamiento fue técnicamente muy esmerado. La publicación del *Libro Blanco* de la Enseñanza en España tuvo una gran resonancia y, por vez primera, se reconocían oficialmente muchas de las deficiencias de nuestro sistema educativo. La difusión de este documento y la del posterior texto de la ley generaron un grado de interés y de expectativas ante la educación bastante notorio en el mundo de la enseñanza y los sectores más dinámicos de la sociedad. El Ministerio de Educación logró, efectivamente, que la reforma educativa fuese conocida y debatida. Y, como veremos a continuación, también logró que fuese ampliamente contestada desde distintos frentes.

b) La aparición de la LGE coincidió con un momento de ascenso y consolidación de los movimientos sociales y del movimiento antifranquista. Entonces la ocasión era excelente para que, de un modo más espontáneo u organizado, las luchas universitarias se extendieran a otros frentes de la enseñanza. Estudiantes y profesores de los distintos niveles educativos plantearon, aparte de sus propias reivindicaciones, un horizonte de resistencia común al carácter antidemocrático del Estado y, al propio tiempo, ejercieron presión para que se cumplieran los aspectos más progresivos contenidos en la Ley Villar, tales como la gratuidad y la plena escolarización. Aunque los análisis, las tomas de posición y las movilizaciones frente a la LGE tuvieron tonos muy distintos (desde sectores de la FERE hasta grupos de la izquierda marxista más radical), se puede afirmar que en los años setenta se constituyó un movimiento de enseñantes que, de algún modo, se incorporó al movimiento de resistencia antifranquista.

c) En el seno de la vanguardia del movimiento de enseñantes existió, no obstante, un intenso debate sobre la esencia y el contenido del Estado: ¿Hasta qué punto había que desenmascarar el carácter burgués o de clase del Estado o había que centrarse, fundamentalmente, en denunciar y debilitar su carácter anti-democrático? Este debate tenía que ver, obviamente, con las estrategias de los diversos grupos políticos sobre el alcance de la ruptura con el régimen franquista y la instauración de las distintas fases de cambio social y político.

El análisis de la enseñanza capitalista entre los enseñantes del Estado español estaría condicionado por el movimiento del «mayo francés» del sesenta y ocho, por las críticas a la escuela burguesa (que nos llegaban de Estados Unidos o de Italia) y, sobre todo, por el impacto que adquirieron, en algunos círculos reducidos, pero activos del profesorado, algunos textos de la sociología francesa, como *La reproducción*, de Bourdieu-Passeron, *Sobre la ideología y el Estado. Ideología y Aparatos Ideológicos del Estado*, de Althusser, o *La escuela capitalista en Francia*, de Baudelot-Estabet. La denuncia que estos autores hacían de la socialización escolar de los valores de clase y de la selectividad en diversos tramos del sistema educativo fue una fuente de inspiración muy preciada.

Hay que tener en cuenta, además, que el modo de percibir las oposiciones entre dictadura y democracia, por un lado, y entre capitalismo y socialismo, por otro, tendrían amplias repercusiones en el modo de plantear las reivindicaciones más emblemáticas de la época, tales como el cuerpo único de enseñantes, el acceso a la docencia o el control democrático de la enseñanza.

d) Dos de los aspectos más acusadamente incumplidos de la LGE y, en correspondencia, más ampliamente contestados fueron la plena escolarización y la gratuidad.

Respecto a la escolarización, conviene hacer dos precisiones. La primera es la falta de estadísticas veraces y completas, tanto oficiales como no oficiales. Y la segunda es que el logro de la casi plena escolarización en EGB a finales de los setenta no era una consecuencia de los resultados de la LGE, ya que desde 1950 se apreciaba un aumento progresivo de la escolarización. Un hecho vendría a corroborar este escaso protagonismo de la LGE: según datos de la Comisión de Evaluación de la LGE (1977), el ritmo de crecimiento en los seis primeros años de aplicación de la reforma fue inferior (5,7) al de los seis años precedentes (6,9). En el mismo período de aplicación de la ley, la tasa de escolarización de jóvenes de catorce-diecisiete años pasó de 32,6 a 40,8, muy por debajo de las previsiones oficiales. Sí existían, en cambio, estudios estadísticos locales más fiables que señalaban importantes déficits en EGB, a mitad de los setenta, sobre todo en zonas suburbanas y barrios nuevos de las grandes ciudades.

Aunque otra de las lacras perceptibles era la calidad de la escolarización. Las estadísticas oficiales de 1975 en EGB hablaban de 121.363 escolarizados en condiciones muy deficientes (sobre todo, en algunas zonas como Andalucía y Extremadura) y de más de 190.629 escolarizados en locales deficientes y provisionales. Otros 55.004 estaban escolarizados en doble turno y otros 201.010, en aulas habilitadas.

e) El fracaso de la LGE fue todavía más evidente en la gratuidad. La parquedad presupuestaria, que se iría acentuando a partir de 1973, incidió tanto en la escuela estatal como en la privada. En la primera se mantenía el cobro de las permanencias, además de matriculas y otros gastos ilegales. En los centros privados subvencionados aumentaron las cuotas, se cobraba en concepto de matrícula, repasos y actividades complementarias y la gratuidad en ningún caso se hizo efectiva.

La incapacidad del sistema educativo para implantar el tan aireado principio de igualdad de oportunidades quedó en entredicho en numerosos análisis y estudios de la época. En el de Siguan y Estruch (1974), por ejemplo, se demuestra que la enseñanza fue totalmente gratuita sólo para el 0,5 por 100 de la población y semigratuita (un gasto por todos los conceptos inferior a 3.000 pesetas anuales) para el 14 por 100. Igualmente se señala el hecho paradójico de que las dos terceras partes de los beneficiarios del sistema de becas correspondían a miembros de las clases media y media alta.

Uno de los aspectos más cuestionados de la gratuidad fue la política de subvenciones, en la medida en que desatendía la enseñanza estatal en beneficio de cierto tipo de enseñanza privada. Eran usuales las argumentaciones de este estilo: «Las subvenciones cumplen una doble función: suponen la inversión de parte del excedente total, que el aparato fiscal extrae, en garantizar no el funcionamiento de todo el sistema o, menos aún, extender la enseñanza estatal y la gratuidad, sino el funcionamiento de aquella parte del sistema que está directamente ligada a la fracción dominante; en segundo término, consolidan la estructura educativa tradicional —en sus diversos planos—, obteniendo un notable aumento de los beneficios y posibilitando la superexplotación de los trabajadores de la enseñanza. A diferencia de lo que supondría la extensión de la gratuidad mediante la creación de nuevos centros estatales —y la mejora de los existentes—, la política de subvenciones deja intacto el mercado de trabajo de enseñantes y el poder hegemónico del sector más reaccionario del aparato educativo, eliminando los riesgos que podrían correr las empresas en un mercado competitivo normal» (Bozal y otros, 1975).

Como veremos más adelante, las reivindicaciones de escolarización y gratuidad son las que adquirirían un contenido más indiscutible y unitario en las luchas populares contra la LGE.

f) La debilidad de las políticas educativas solía recaer en las condiciones de trabajo del profesorado. Y, naturalmente, la LGE no fue una excepción. Ésta sacó a la luz la precaria condición social y profesional del Magisterio, sus males crónicos y sus aspiraciones pendientes. Pero, además, añadió otras problemáticas. Quizá la más llamativa fuera la del paro y el subempleo, con la emergencia de decenas de miles de profesores interinos y contratados. Este fenómeno, íntimamente relacionado con la estabilidad en el puesto de trabajo y el modo de acceso a la docencia, junto con las reivindicaciones salariales y otras relacionadas con la conquista de las libertades democráticas constituyeron el sustrato a partir del cual se articuló el primer gran movimiento de enseñantes del franquismo.

2. EL MOVIMIENTO DE ENSEÑANTES DE LOS SETENTA

Este movimiento, que adquiere la mayoría de edad a mediados de la década de los setenta es extraordinariamente heterogéneo y su evolución depende de la problemática específica de cada sector y de su grado de conciencia como colectivo asalariado, funcional o de élite. La jerarquización del profesorado en numerosas categorías determina, obviamente, la capacidad de respuesta y de movilización de cada colectivo.

Después de releer las plataformas reivindicativas de las distintas protestas y huelgas habidas a lo largo de los setenta nos atrevemos a establecer algunas hipótesis, que trataremos de ir verificando en éste y en otros apartados de este estudio introductorio:

a) El discurso del capital humano y de la enseñanza como inversión rentable, que sirve de vehículo para la reforma, contribuye a contradecir y a relegar la concepción vocacional-sacerdotal del Magisterio y a introducir la consideración del enseñante como un asalariado más y como trabajador de la enseñanza. Esta toma de conciencia se ve favorecida por la nueva realidad del paro y por la inestabilidad que amenaza a un número creciente de profesores; realidad, por otro lado, prácticamente desconocida en los años sesenta.

b) Las luchas iniciales del movimiento tienen un carácter prioritariamente defensivo y corporativo. Progresivamente, y aunque continúen en primer plano las reivindicaciones de cada sector (maestros estatales, privados, PNNs de Instituto, PNNs de Universidad, etc.), se observa una confluencia unitaria en algunas reivindicaciones y movilizaciones. Y al propio tiempo, el movimiento se muestra cada vez más activo a la hora de formular propuestas y alternativas —unas, muy concretas y localizadas, y otras, de carácter político, ubicadas en un contexto general— de transformación de la escuela. Esta capacidad de iniciativa adquiere su punto álgido con la elaboración de las diversas alternativas globales a la enseñanza, justo en el ecuador de la década.

c) El movimiento de enseñantes, a pesar de sus contradicciones y vacilaciones de clase, de sus enfrentamientos corporativos, de sus altibajos organizativos e incluso de su carácter vanguardista en algunos momentos, logra sensibilizar a la opinión pública ante la lamentable situación de la enseñanza, y se convierte en un movimiento social de carácter antifranquista y que, por tanto, está particularmente atento a las últimas vicisitudes del franquismo y a las primeras de la transición. Esto se detecta perfectamente en el modo en que van incorporándose diversas reivindicaciones políticas y en el propio contenido de las alternativas.

A continuación presentamos un breve inventario de las huelgas y reivindicaciones acaecidas en la década que nos ocupa. Nos parece conveniente destacar algunos de los datos más emblemáticos de estas luchas, recurriendo a las fuentes, para que el lector pueda percibir hasta qué punto están presentes las tres hipótesis anteriormente esbozadas, aunque sea de forma casi telegráfica:

- Febrero de 1972. El 14 de este mes, coincidiendo con la intervención del ministro de Educación ante las Cortes, se realiza una jornada de lucha contra la LGE, centrada básicamente en dos puntos: la gratuidad y el rechazo a la selectividad. Aparte de las Facultades universitarias, se suman a la huelga muchos Institutos de enseñanza media y algunos centros de EGB. Los maestros estatales apenas participan.

- Enero-febrero de 1973. Los maestros estatales van a la huelga por la equiparación de complementos con los otros cuerpos docentes y la igualdad de sueldo y de complementos para interinos y contratados. Se pide, además, la libertad de los detenidos en Madrid.

Esta huelga enlaza con el paro en el sector privado. Las reivindicaciones son: la equiparación de los salarios y horarios con los de los maestros estatales; la estabilidad en el trabajo, con la derogación del artículo 18 de la Ordenanza Laboral, según la cual los directores pueden despedir en cualquier momento a un profesor y sustituirlo por un familiar suyo o un miembro de la misma orden religiosa; el pago por el centro de los seguros sociales y el nuevo impuesto sobre el IRTP; el abono del cien por cien del sueldo del maestro en caso de enfermedad, y la gratuidad total y efectiva de la enseñanza.

- Febrero de 1974. Se repiten las huelgas, tanto en el sector estatal como en el privado, por los aumentos y las equiparaciones salariales, por la estabilidad, contra el cobro de permanencias y por la gratuidad.

- Entre 1972 y 1977 se suceden, casi anualmente, las huelgas de los PNNs de Instituto y de Universidad por la estabilidad (que incluye el rechazo a las oposiciones y la petición de otra forma de acceso), la equiparación salarial y de categorías en la perspectiva del cuerpo único de enseñantes y la gestión democrática de los centros.

- Febrero de 1975. Aunque la chispa que hace estallar el conflicto es el desplazamiento de interinos, en las octavillas de convocatoria de huelga se incluye un amplio abanico de reivindicaciones. En estos momentos son ya muy frecuentes las asambleas y los comunicados conjuntos de maestros privados y estatales y se aprecia, especialmente, la voluntad de confluencia del movimiento de enseñantes con el conjunto del movimiento obrero y popular. El extracto de las reivindicaciones contenidas en uno de esos manifiestos (así como el lenguaje empleado) da buena cuenta de ello:

- Contra la carestía de la vida: salario suficiente, que incluya la totalidad de los ingresos del maestro; a igual trabajo, igual salario; escuela pública y gratuita financiada por el Estado (abolición de permanencias, congelación de cuotas, contra las subvenciones y en favor de la gratuidad de libros y material).
- Por el derecho al trabajo: supresión de las oposiciones y acceso directo; contra el despido libre; no exigencia de los certificados de buena conducta y penales; por un sindicato único y representativo de todos los enseñantes, para poder ejercer los derechos de libre asociación, expresión y huelga.

- Por la amnistía: retirada de sanciones y expedientes; reincorporación a sus puestos de trabajo de los enseñantes expulsados por motivos extraacadémicos; decreto de amnistía general.
- Por un gobierno democrático: control democrático de los centros por parte de enseñantes, padres y alumnos; reconocimiento del derecho a la enseñanza en lengua materna; participación en la planificación de la política educativa por parte de todos los sectores implicados.

– Julio de 1975. Las oposiciones son ampliamente denunciadas por su irracionalidad. Esta situación llega al límite cuando en el verano se convocan sólo unas decenas de plazas para miles de candidatos. Se genera un amplio movimiento de *boicot*. En el caso, por ejemplo, de las oposiciones al cuerpo de agregados de Geografía e Historia, a las que se presentan 2.800 opositores para 60 plazas, el *boicot* se realiza porque la convocatoria no atiende a las necesidades educativas del Estado español; deja en situación de inseguridad, paro o desempleo, a la mayoría absoluta de los licenciados; divide y enfrenta a los enseñantes de diferentes categorías, dentro de una misma profesión, y no valora ni la formación teórica ni la capacidad pedagógica. Como soluciones alternativas se proponen: la escolarización total de la población hasta los dieciséis años; puestos de trabajo para todos los licenciados; un contrato laboral, y un cuerpo único de enseñantes.

– Febrero de 1976. Los maestros privados protagonizan largas huelgas con ocasión de la negociación del convenio colectivo. Los maestros estatales, por su parte, efectúan paros en protesta contra el decreto de fijación de plantillas y por el derecho a constituirse en un organismo autónomo y representativo. Algunos miles de centros, decenas de miles de enseñantes y más de un millón de escolares se ven afectados por la huelga de maestros de mayor alcance tras la Guerra Civil. Ambos movimientos se desarrollan independientemente, pero en algunos momentos coinciden en reivindicaciones y acciones unitarias.

– Febrero de 1978. El aluvión de críticas al sistema escolar y la conflictividad no cesan. Los maestros estatales y privados vuelven a las andadas. Ahora, la plataforma unitaria es apoyada por seis sindicatos. Se incluyen en ella cuestiones relacionadas con las mejoras retributivas, la calidad de la enseñanza, las mejoras sociales (jubilación y pensiones), la enseñanza democrática y la convocatoria urgente de elecciones sindicales.

– Las plataformas reivindicativas no siempre coinciden en las diversas regiones y nacionalidades, ni siquiera en el seno de cada una de ellas, a tenor de la correlación de fuerzas políticas y sindicales existente en cada momento. Con todo, si podemos afirmar que la LGE destapa, crea y agrava algunas cuestiones que afectan de lleno a la situación y los intereses del profesorado. Al menos, se pueden señalar estas tres: la división en categorías, la inestabilidad y la falta de organismos de representación democrática. Frente a tales problemas se articulan reivindicaciones ampliamente discutidas y no exentas de polémica, como veremos a continuación.

A) De la jerarquización al cuerpo único

Sin entrar en una tipología de las múltiples categorías profesionales, desde la educación infantil hasta la Universidad, conviene recordar que la LGE provocó especialmente una enorme bolsa de parados y un amplio colectivo de interinos y contratados, con bajos salarios, escasos derechos y ninguna estabilidad en el trabajo. La diferencia entre ese sector y el cuerpo de catedráticos se describe en estos términos, algo duros, pero reales: «En un extremo existe un grupo enorme aquejado de una fuerte subproletarización (personal docente no licenciado y parte de licenciados e interinos), con subempleo, salarios de subsistencia e inseguridad laboral, sin posibilidades de promocionarse profesionalmente y de dedicar un mínimo de atención a la puesta al día de su preparación pedagógica. Sin ánimo de dramatizar, podemos decir que la preocupación básica de este sector masivo del profesorado es la de sobrevivir. En el otro extremo cabe situar a una "aristocracia" integrada por catedráticos agregados y un reducido número de licenciados que trabajan en la privada» (Bozal y otros, 1975).

Es lógico pensar que existiesen fuertes tensiones entre ambos colectivos, como las hubo, sobre todo al principio, entre maestros y licenciados al disputarse el tramo de la EGB.

Dentro del movimiento de enseñantes espontáneo y organizado, la exigencia socialista de «a igual trabajo, igual salario», así como su traducción en el cuerpo único, fueron ampliamente sentadas y compartidas en los años setenta. Las fisuras en el planteamiento de esta exigencia se plantearían, en todo caso, muchos después, ya en el contexto de la democracia del PSOE.

B) ¿Contrato laboral o funcionariado?

La polémica en torno a las formas de acceso del profesorado es quizá la que adquiere mayor intensidad en el profesorado interino y contratado. Existe un consenso generalizado en rechazar el sistema de oposiciones vigentes por las razones antes expuestas. No obstante, no se vislumbra demasiada iniciativa ni claridad a la hora de concretar otras vías alternativas. A menudo, todo queda en una mera oposición a las oposiciones; en otros casos, se propugna una reforma en profundidad de la formación inicial del profesorado y el acceso directo, o bien, la organización de prácticas controladas o cursillos de selección, en la línea del Plan Profesional de la II República. El discurso bascula desde la no aceptación radical de las oposiciones como mecanismo de selección hasta la crítica más centrada en la forma de organizarlas y en sus contenidos.

La controversia más dura, sin embargo, se polariza en torno a la relación jurídica que debe establecerse con el Estado: la obtención de un contrato laboral como medio de lograr la estabilidad laboral y el estatuto del trabajador (como el resto de los trabajadores o el acceso al cuerpo de funcionarios para resolver la estabilidad y facilitar la unificación del cuerpo de enseñantes), mediante una modificación en las condiciones laborales, los derechos sindicales de los funcionarios y su equiparación. El rechazo a la «funcionarización» docente

se argumenta por su carácter corporativista y por el aislamiento del profesorado del conjunto de trabajadores, por los efectos perniciosos de su carácter vitalicio, exento de control pedagógico, y por el control ideológico de un Estado autoritario. A su favor, y amparándose en una actitud más pragmática, se arguye que el rol del funcionariado puede ser distinto en un Estado democrático y que, en definitiva, éste es el régimen de relación jurídica que se establece en la mayoría de los países europeos.

La opción del contrato laboral, inicialmente acariciada por muchos, fue remitiendo a medida que el cupo de plazas en oposición fuera en aumento a partir de 1977, coincidiendo con la legalización de los partidos políticos. Puede que el contrato laboral fuese una opción idealista, pero pocos podían imaginar entonces que el proceso de «funcionarización» y burocratización en los distintos niveles educativos llegase hasta donde ha llegado. También en esa posición se idealizaron los hipotéticos efectos benefactores de la democracia formal.

C) Del verticalismo al sindicalismo democrático

La situación sindical a mitad de la década es descrita en estos términos: «La ineficacia de los actuales cauces de encuadramiento oficial abre una polémica en torno al presente y (el) futuro de la organización de los enseñantes. Al SEM, organismo de corte fascista, le ha llegado su hora baja. El sindicato verticalista, aunque sus niveles inferiores de representación han podido ser ocupados por las candidaturas de renovación y se ha convertido en un lugar de convocatoria no despreciable, continúa con una dirección antidemocrática y ajena a los intereses de los asalariados. Esta situación obliga al movimiento de enseñantes a buscar paralelamente y desde ahora formas autónomas y de organización.»

Durante el franquismo, el movimiento de enseñantes se organiza de forma espontánea y en asambleas, a partir de zonas territoriales y coordinaciones en los momentos álgidos de lucha, y de forma permanente se refugia en organismos legales, como los Colegios de Licenciados, que asumen un protagonismo destacado en la defensa de los intereses laborales y sindicales. En la EGB existen algunas asociaciones legalizadas y organizaciones clandestinas de escasa incidencia. En algún momento se reivindica un colegio profesional al estilo de los Colegios de los Licenciados, pero pronto se abandona el proyecto y las expectativas se centran en la constitución de un sindicato democrático y autónomo de los enseñantes. La discusión reside en si se confluye en una sola organización sindical unitaria, o bien si la unidad sindical se construye a partir de las secciones de enseñantes que se establecen en el seno de cada central obrera.

3. EL MOVIMIENTO VECINAL ANTE LA LGE

Los efectos de la ley se hacen especialmente patentes en los barrios suburbanos de las grandes ciudades. Se trata de poblaciones que experimentan un fuerte crecimiento demográfico con el desarrollo económico y los flujos migratorios de

los sesenta y que ocupan espacios en los que no se ha previsto ningún equipamiento colectivo. Este déficit de servicios comunitarios genera un amplio movimiento ciudadano reivindicando. En el plano específico de la enseñanza se exige la construcción de escuelas gratuitas, de calidad y gestionadas democráticamente. Este movimiento, que se articula sobre todo alrededor de las Asociaciones de Vecinos es, por tanto, el resultado de la confluencia de las luchas urbanas y las luchas de los enseñantes. A grandes rasgos, sus reivindicaciones se plasman en cuatro direcciones:

A) Por la escolarización: La conquista de un mayor número de plazas escolares de carácter público en el mismo barrio es una de las reivindicaciones más elementales y sentidas por el vecindario. Las demandas se centran especialmente en la EGB, aunque más adelante se extienden a la Educación Infantil y a la Secundaria. Los déficits en algunas poblaciones son alarmantes y los vecinos muestran una capacidad de iniciativa envidiable a la hora de ofrecer y ocupar solares destinados a escuelas. La consecución de tal objetivo supone lidiar al mismo tiempo con los incumplimientos del MEC, con intereses especulativos e inmobiliarios, con la actitud de desidia de los Ayuntamientos antidemocráticos y con todo el aparato burocrático de la Administración. La primera secuencia consiste en lograr que se inicien las obras del centro y la secuencia final, conseguir que funcione en condiciones. Entre ambas, multitud de obstáculos jalonan otras secuencias.

B) Por la gratuidad: La lucha por la gratuidad ha desencadenado el más amplio movimiento en el que han participado enseñantes, padres de alumnos y el vecindario en general. Ya hemos visto cómo desde 1973, cuando se produjeron los primeros paros en los sectores estatal y privado por reivindicaciones salariales, la solidaridad de los padres fue notoria; relacionándose las reivindicaciones específicas de los enseñantes con las exigencias populares de escolarización y gratuidad de la enseñanza.

Entre las acciones por la gratuidad destacan las que se orientan hacia la abolición de las permanencias en la escuela estatal y la congelación de cuotas en la escuela privada. En algunas escuelas se impulsan instrumentos de defensa y comisiones de control de cuotas, en las que van adquiriendo un papel muy activo las nacientes Asociaciones de Padres. A partir de 1973, tras la aprobación de la Ley de Subvenciones, se constituyen nuevas comisiones para intervenir en el control de su distribución.

C) Por la calidad de la enseñanza: Las denuncias son constantes por la instalación de barracones provisionales que se convierten en definitivos, por las condiciones en las que entran en funcionamiento las escuelas de nueva creación (sin calefacción, sin servicio de comedor ni otros servicios e instalaciones), por la aglomeración de alumnos en las aulas o por otros aspectos relacionados con la calidad de la enseñanza.

Las quejas se dirigen, asimismo, a las escuelas privadas minifundistas (o academias de piso) por sus deficiencias de todo tipo. Se trata de un modelo de es-

cuela que va desapareciendo en el transcurso de los años setenta a medida que se construyen centros públicos.

Aunque mostraron un carácter minoritario y muy localizado, conviene subrayar la importancia que tuvieron ciertos procesos de lucha (algunos, incluso, con final feliz) que trataban de convertir escuelas privadas cooperativas y pedagógicamente innovadoras —pero en una situación de crisis financiera agobiante— en nuevas escuelas públicas, manteniendo el mismo proyecto educativo y el equipo de maestros. Su significación cualitativa residía en el hecho que, de alguna forma, llegaron a ser referentes para la construcción del nuevo modelo de escuela pública.

D) Por la democratización: La intervención en la gestión y el control de la enseñanza se sitúa en varios planos. En los centros de EGB, algunas APAs colaboran estrechamente con los maestros en los aspectos económico y educativo. En los Institutos, la democratización va abriendo brecha en los mecanismos de elección de directores y en la función de los claustros.

En los barrios, los intentos se dirigen a forzar la participación de las Asociaciones de Vecinos en las Juntas Municipales o la constitución de comisiones mixtas para planificar y verificar la puesta en marcha de los equipamientos educativos. A raíz de ciertos conflictos, se van conquistando algunos espacios de libertad, por lo general, débiles y limitados en cuanto a su capacidad decisoria, pero poderosos como plataformas de presión y sensibilización.

En los debates y propuestas se ponía de manifiesto el carácter idealista que se otorgaba a los movimientos sociales en el contexto democrático. Existía, al propio tiempo, una ilusión excesiva en que el proceso de ruptura democrática daría paso a un modelo de democracia política y socialmente muy avanzado (más, por supuesto, que el de las vecinas democracias occidentales), así como un desconocimiento bastante evidente de las reglas del juego y de las limitaciones de las democracias formales o burguesas europeas. De éstas se conocían más sus teóricos que sus realidades. Veamos, si no, este texto, extraído de diversos manifiestos vecinales de la época: «En un contexto democrático debería asegurarse que desde las Asociaciones de Padres y Vecinos hasta los Sindicatos de enseñantes y trabajadores, y otros organismos de carácter pedagógico, pudieran intervenir en la fijación de la política educativa a seguir, en la planificación escolar-educativa, en la supervisión de la calidad de la enseñanza y contratación del profesorado, en la obtención y distribución de recursos y en la determinación de las prioridades coyunturales» (Cáceres y otros, 1976).

Sin embargo, algunas de estas reivindicaciones se llevaron a cabo merced al movimiento de «Escuelas en lucha», una iniciativa enraizada en algunos barrios populares barceloneses. El vecindario, tras la construcción de las escuelas públicas, largamente reivindicadas, logró nombrar el equipo de maestros e imponer una alta cuota de participación conjunta de padres y maestros en la gestión del centro. El experimento apenas duró un par de años, que coincidieron con el vacío político del posfranquismo y educativo de la LGE. El sueño se rompió tan pronto como la democracia se fuera normalizando. Esta no aboga-

ba, obviamente, por experimentos vanguardistas. Además, este sistema de acceso por la vía popular fue contestado en una huelga auspiciada por los sindicatos más corporativistas.

4. LOS MOVIMIENTOS DE RENOVACIÓN PEDAGÓGICA

A) Los orígenes

La renovación pedagógica, en las décadas de los cincuenta y los sesenta es escasa y se desarrolla en un determinado tipo de escuela privada. Se trata de ofertas cuantitativamente poco representativas en Cataluña y, en mucha menor proporción, en Euskadi. Son iniciativas que surgen al amparo de las clases burguesa y media, pero que luego irán extendiéndose hacia las clases populares. Los impulsores son grupos de padres y maestros ligados a sectores católicos —liberales o progresistas— nacionalistas y antifranquistas. En Cataluña todas las propuestas están impregnadas de dos ideas que constituyen su fuerza: la «catalanización» de la escuela y la recuperación de la tradición pedagógica de la Escuela Nueva o Activa, que tiene un gran arraigo antes de la Guerra Civil. No obstante, a partir de esas dos premisas, van aflorando proyectos de características muy distintas. Conviene resaltar la heterogeneidad de este movimiento de escuelas, que se acentúa en los últimos años del franquismo, frente a las tesis que lo explican como un movimiento homogéneo de signo burgués.

El régimen privado de todas ellas coincide en un punto: la escuela estatal no permite, bajo el franquismo, ninguna posibilidad de renovación pedagógica, pero discrepa esencialmente en otro: mientras que unos centros, por su carácter elitista y por otras razones ideológicas, se plantean su privacidad más allá del contexto franquista, otras escuelas —que se constituyen con fórmulas cooperativas y con una voluntad más socializadora— se plantean la propiedad privada de forma transitoria y manifiestan su voluntad de convertirse en públicas en un contexto de restauración democrática y autonómica. Este grupo de escuelas se organiza a mitad de los sesenta en la «Coordinación Escolar» y están vinculadas estrechamente al nacimiento y a la primera época de «Rosa Sensat» y las «Escoles d'Estiu». Es más, los profesores y los alumnos, así como las ideas y los métodos pedagógicos, se comparten y retroalimentan en sendos escenarios. «Rosa Sensat» es la plataforma en la que fluyen los nuevos aires innovadores de un pasado esplendoroso y de otras pedagogías europeas contemporáneas. Las escuelas activas son el escenario privilegiado en el que, día a día, se van poniendo en práctica las nuevas ideas. En ambos lugares se intenta compensar, de forma entusiasta y acelerada, la deficiente formación recibida en las Escuelas Normales.

¿Cuáles son las razones que definen como especialmente innovador en el contexto de la época este movimiento de escuelas de «Coordinación Escolar» y otros centros más o menos vinculados a «Rosa Sensat»? Hacemos un extracto de las que cita Jordi Monés (1981): la ruptura con la escuela autoritaria en un ambiente de represión política y social; la introducción de algunos de los postulados más emblemáticos de la Escuela Nueva y de algunos de sus métodos, especial-

mente los de Montessori, Decroly y Freinet; la aplicación del principio de coeducación, sorteando la legalidad oficial; la introducción en las aulas de nuevas materias o nuevos contenidos, tales como la matemática nueva, la gramática estructural, las ciencias sociales o la educación sexual; la gestión democrática de los centros con la participación de los diversos sectores implicados. En este sentido, cabe subrayar la relevancia que adquieren la asamblea de alumnos y algunas prácticas vanguardistas de autogestión y cogestión escolar, rodeadas de un intenso clima de debate y tensión; la presencia de especialistas en áreas tradicionalmente tan marginadas como la educación plástica y la musical; la presencia del psicólogo y el interés por la observación y el conocimiento científico de la infancia; la introducción de la lengua catalana, así como de diversos contenidos y señas de identidad cultural; y finalmente, el compromiso hacia una profesionalización docente mediante la formación permanente.

Este incipiente movimiento de renovación pedagógica, que a menudo sorte o bordea los límites de la legalidad, acusa de modo particular la promulgación de la LGE. Algunas de sus normativas obligan a estas escuelas activas a legalizar ciertas actividades y a cumplir ciertos requisitos en las condiciones de sus edificios y en la organización escolar; presión que deben afrontar con graves dificultades financieras. La propia contrarreforma educativa abandona o suaviza esos controles y esos centros se liberan de la espada de Damocles que les amenaza.

Este colectivo se incorpora al movimiento de enseñantes y a la resistencia antifranquista y se vincula activamente a las críticas generales sobre la LGE y a las aspiraciones de una escuela pública y democrática. En los años setenta, «Rosa Sensat» va sumando nuevas voluntades y aportaciones (ahora también de la escuela estatal) y se convierte en la vanguardia de la renovación pedagógica, en la que tienen puestos sus ojos muchos profesores y colectivos de otros puntos del Estado español.

El discurso pedagógico-ideológico de «Rosa Sensat» va evolucionando, por otra parte, desde posiciones «pedagogistas» e idealistas hacia posturas más socializantes y marxistas en el análisis de la escuela. El binomio individuo-sociedad o, expresado en términos educativos, el binomio formado por los intereses espontáneos del niño y la función social de la escuela, discurre intensamente en los debates y propuestas. A ello contribuyen la ascendencia de la sociología de la educación dentro de «Rosa Sensat» y la creciente influencia de los partidos políticos y embriones sindicales de izquierda, de neta inspiración marxista.

Sería ciertamente injusto ignorar la labor desarrollada por otras escuelas activas (en Euskadi, Galicia, Valencia, Madrid, etc.), algunos grupos de renovación pedagógica como el Movimiento Freinet, los Colegios de Doctores y Licenciados y otros colectivos y maestros anónimos. Estas y otras aportaciones han sido escasamente estudiadas, y tampoco hay aquí espacio para tratarlas con detenimiento. Pero si queremos dejar constancia de que Cataluña lideró, aunque no protagonizó en exclusiva el nacimiento y los primeros andares del movimiento de renovación pedagógica.

B) La expansión

El modelo de «Rosa Sensat» y sus Escuelas de Verano, a las que en las últimas ediciones del franquismo asisten profesores de otras Comunidades Autónomas, se esparce como una gota de aceite por todo el Estado. A finales de los setenta, esta oferta se generaliza en toda nuestra geografía y se va consolidando cuantitativa y cualitativamente. Ese «sarampión pasajero» de las Escuelas de Verano, tal como lo bautiza un ministro de la UCD, llega a convocar a unos treinta mil maestros.

La actividad más genuina de los Movimientos de Renovación Pedagógica, que agrupan mayoritariamente a maestros de la escuela pública, es la Escuela de Verano; aunque sus iniciativas se van prolongando a lo largo del curso: grupos de trabajo y seminarios, por zonas, áreas o niveles; elaboración y experimentación de materiales propios; proyectos de investigación y estudios del entorno; aprovechamiento y reconversión de los recursos oficiales para la formación y el reciclaje; intercambio de experiencias, etc. En todas las actividades están presentes la crítica al sistema educativo del momento, la perspectiva de una nueva escuela pública renovada y vinculada a cada comunidad y la investigación y la cooperación entre iguales como formas de trabajo. En este sentido, cabe destacar la influencia que ejercieron para la reflexión y la práctica escolar las experiencias vanguardistas italianas, como el «Movimiento de Cooperazione Educativa»; versión actualizada de la pedagogía freinetiana y con un marcado componente social. También algunas propuestas francesas tuvieron cierto eco, por el contrario, se vivía de espaldas a las aportaciones del mundo anglosajón.

La dinámica y la evolución de estos colectivos son muy dispares, varían a tenor de las coordenadas históricas y políticas de cada lugar, del proceso de madurez pedagógica y organizativa, de la correlación de fuerzas políticas y sindicales en el seno de sus vanguardias y de su orientación más o menos crítica en relación con el análisis del presente y las perspectivas de futuro. A pesar de esa heterogeneidad de itinerarios, sí pueden establecerse algunas coordenadas comunes, que coinciden con la evolución política y pedagógica. Así, pueden distinguirse tres fases.

En una primera —finales de los sesenta y primeros de los setenta—, que todavía agrupa a pocos colectivos, se pone el énfasis en el modelo pedagógico de la escuela activa y del maestro. En este sentido, los debates y cursos se orientan hacia esa búsqueda de las señas de identidad de una escuela diferente. Pero, al propio tiempo, existe una preocupación por las cuestiones relacionadas con el entorno natural, social y político. Y cuando se aprueba la LGE, las Escuelas de Verano sirven de vehículo para las críticas del profesorado.

En un segundo momento, que discurre aproximadamente entre 1974 y 1977 (es decir, entre los últimos años del régimen franquista y las primeras elecciones democráticas), aun sin abandonar la labor de formación y reciclaje no cubierta por la Administración, las energías se centran en el debate de la

alternativa de la nueva escuela pública. La temperatura política sube muchos grados y existe una gran euforia ante la previsible ruptura democrática. A este período nos referiremos más explícitamente en el próximo apartado, al hablar de la alternativa.

Finalmente, en un tercer momento, a finales de los setenta (que coincide con el gobierno de UCD), se acusa un grado de desencanto y frustración al ver truncadas las esperanzas puestas, con tanto entusiasmo como idealismo, en la alternativa de la escuela pública. De ahí que los temas sociopolíticos se vayan sustituyendo progresivamente por otros de carácter más netamente pedagógico. Es la etapa que algunos han caracterizado acertadamente como «didactista» o «profesionalista». Este cambio de rumbo se inscribe, además, dentro de los movimientos pendulares tan frecuentes que afectan a la escuela y a la pedagogía, a tenor de las circunstancias o de las modas que se instalan de forma no siempre explicable.

Durante este tiempo se consolidan los colectivos como movimientos sociales más estables que garantizan una mayor continuidad en sus actividades. Algunos se legalizan y se dotan de una mínima estructura, mientras que otros se mantienen en condiciones organizativas harto precarias. Un hito importante en este proceso lo constituye la celebración de las I Jornadas Estatales de Renovación Pedagógica. Tienen lugar en Almagro en abril de 1979, y a ellas asisten representantes de veinte colectivos. En ellas se definen las primeras bases pedagógicas de esos movimientos, así como las formas de trabajo y coordinación para el futuro. El documento final expresa con nitidez hasta dónde había llegado su cultura pedagógica común. De él reproducimos los tres primeros puntos:

«1. Las Escuelas de Verano y los movimientos de renovación pedagógica se consideran abiertos a la reflexión, a la crítica de la problemática educativa y a la elaboración de objetivos de trabajo para todos los enseñantes que deseen transformar la escuela.

2. La reflexión y el esfuerzo de muchos enseñantes han conducido a elaborar una alternativa global a la enseñanza, a una profundización del proyecto de reforma escolar. En la dirección del objetivo de una escuela pública como superadora de los conceptos actuales de escuela estatal/escuela privada, se plantea hoy la urgente necesidad de elaborar los contenidos pedagógicos, los métodos didácticos y las líneas de trabajo educativo que vengan a llenar de sentido y validez a ese planteamiento general.

3. A pesar de las condiciones diferentes, de la diversidad de medios y de la heterogeneidad de las escuelas de verano, cabe señalar como elementos comunes su voluntad de producir un cambio progresista en la estructura escolar y, de otra parte, su intención de integrar la escuela a la comunidad cultural y al medio en la que se sitúa. Para ello, se considera imprescindible una formación del enseñante que escape tanto de un planteamiento dogmático y general como de un detallismo pedagógico. Se pretende dar al enseñante todos los elementos que precise para facilitar su tarea profesional y su conciencia de agente de cambio cultural y social.»

5. LA ALTERNANCIA COMO CONFLUENCIA UNITARIA

Hay dos años que se inscribirán con letras de oro en nuestra historia de la educación: 1975 y 1976. Porque, como apuntábamos en las hipótesis iniciales, de esta colaboración se deriva una convergencia de intereses y voluntades, hasta entonces desconocida, entre el movimiento de enseñantes, los movimientos ciudadanos y vecinales, los colectivos de renovación pedagógica y un amplio sector de fuerzas políticas y sociales comprometidas en la lucha antifranquista y por la democracia, porque las ideas se debaten apasionadamente y no hay colectivo que deje de participar en la elaboración o contestación de una alternativa a la enseñanza, y en definitiva, porque se viven momentos históricos en la transición de la dictadura a la democracia.

Las razones y los contenidos de esa confluencia se han ido dibujando en anteriores capítulos. La amplitud y la riqueza de tales aportaciones no nos permiten referirnos a todas ellas y, mucho menos, comentar algunas en profundidad. Colegios Profesionales, Escuelas de Verano, partidos políticos y otros colectivos ciudadanos y populares fueron sus protagonistas. De esa literatura ingente hemos seleccionado dos: la del Colegio de Doctores y Licenciados de Madrid y la de la «Escola d'Estiu de Rosa Sensat». Aunque si el espacio nos lo permitiese, habría que incluir también la del Colegio de Licenciados de Valencia. A continuación, vamos a subrayar algunos de los elementos más significativos de las dos propuestas, así como las reacciones y polémicas que suscitaron.

A) Una alternativa para la enseñanza

Este documento, que fue aprobado en una asamblea de mil ochocientos profesores convocados por el Colegio de Doctores y Licenciados de Madrid, fue el resultado de un largo e intenso proceso de discusión y tuvo una enorme repercusión en los medios educativos y no educativos.

Los ejes básicos de la alternativa son: 1) La escuela como servicio público: Se afirma que las necesidades de enseñanza no podrán resolverse en la medida en que el control del aparato educativo esté en manos de la empresa privada, cuyo objetivo primordial es el beneficio. Se propone que sea el Estado el que se haga cargo de la enseñanza mediante una planificación y una gestión democrática de la misma, con la participación de los diversos sectores interesados. 2) Ciclo único: Se entiende como un ciclo que, con carácter obligatorio y gratuito, abarca desde los cuatro a los dieciséis años, mediante una articulación gradual de las diversas etapas. La escuela unificada se define como una escuela de «calidad y nivel homogéneos y sin discriminaciones clasistas en cuanto a instalaciones, medios, profesorado y contenidos». 3) Cuerpo único de enseñantes: Se exigen unos salarios y unas condiciones de trabajo idénticos para todos los enseñantes. Se aboga, asimismo, por un sindicato único, democrático e independiente como instrumento más adecuado para la defensa del profesorado.

La difusión de este documento provocó un fuerte revuelo en algunos sectores de la enseñanza religiosa, en la patronal y en la prensa. Las acusaciones se centraban en los ataques que contenía la Alternativa a la «libertad de enseñanza», concebida en ese caso desde la óptica de la pluralidad de centros y no desde el pluralismo democrático en el interior de la escuela, y a los temores de estatificación absoluta de la enseñanza. Conviene recordar que la Alternativa fue contundente ante la cuestión de las subvenciones. Su *slogan* se sintetizaba en estos términos: «A la escuela pública, fondos públicos; a la escuela privada, fondos privados.»

B) Por una nueva escuela pública

En el escenario multitudinario de las «Escoles d'Estiu» de Barcelona de 1975 y 1976, organizadas por «Rosa Sensat» y por el Colegio de Doctores y Licenciados, se presentan los documentos «Per una nova escola pública catalana». La primera versión tiene un gran impacto social y la segunda, discutida y modificada a lo largo del siguiente curso, desata una fuerte polémica. Veamos algunos de los ejes vertebradores de la propuesta definitiva de 1976:

1) Organización general del sistema educativo: Se señalan las características de la dirección democrática de la política educativa, del modelo de escuela pública, única y totalmente gratuita. Igualmente se dibuja el carácter nacional de la escuela, en lengua y contenidos, y en el marco de un Estado que garantice una plena autonomía. 2) Escuela y medio social: Cabe realzar aquí la lectura que se hace del pluralismo ideológico y de la libertad de enseñanza, totalmente opuesta a la que se hace desde los sectores mayoritarios de la escuela privada: «Será preciso que la escuela respete la evolución del niño, en el sentido de no imponerle ninguna concepción religiosa o política de la realidad.» El pluralismo y la aconfesionalidad serán asegurados, sin excepción, en todos y cada uno de los centros. 3) Gestión de los centros: Se concretan las funciones y los agentes que deben intervenir tanto en la gestión democrática de los centros —Consejo de Escuela—, como en el ámbito territorial —Consejo Escolar de Barrio, Comarca o Municipio—. 4) Definición pedagógica: Se apuesta por la educación integral, el tronco común, la educación permanente de adultos y el tratamiento no marginador de la Educación Especial, aunque todavía no se plantea en este momento la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales. 5) La formación del enseñante: La profesionalidad del enseñante se centra en la demanda de cambios radicales en la formación inicial y permanente del profesorado. Se señalan, asimismo, las condiciones del enseñante para impartir su profesión en Cataluña. 6) El estatuto y el sindicato de trabajadores de la enseñanza: «La Nueva Escuela Pública ha de ser llevada por un cuerpo único de enseñantes, desde la guardería hasta la Universidad, caracterizado por una formación y unas condiciones de trabajo unificadas.»

La sociedad catalana, la prensa y el mundo educativo polemizaron, tal como ocurrió en Madrid y en otros lugares, sobre el concepto de libertad de enseñan-

za, el pluralismo escolar, la escuela pública y privada, la función del Estado y de la iniciativa privada, entre otras cuestiones. En Cataluña, a raíz de la difusión de ese documento, se añadieron de modo especial dos nuevas polémicas: el carácter nacional de la escuela, con las exigencias que comportaba para el profesorado, y la opción de escuela única, que produjo una fuerte división entre los propios asistentes a la asamblea final de la «Escola d'Estiu». Su concepción, frente a la dialéctica escuela pública-escuela privada, como puede apreciarse, es más radical que la contenida en la Alternativa: «La escuela que queremos debe ser pública y única, entendida como modelo único respecto a infraestructura y dotación de material, calidad pedagógica, rigor científico, nivel de conocimientos, capacidad profesional y sueldos. Este modelo presupone garantizar la escolarización total y la desaparición de la enseñanza privada. Sería necesario, pues, crear las condiciones para que las actuales escuelas privadas de diferentes sectores se transformen en nuevas escuelas públicas.»

C) A modo de epílogo

En el seno de las diversas alternativas, impregnadas de una fuerte carga utópica e idealista, se mezclan y se confunden las reivindicaciones situadas en un contexto democrático burgués u occidental con otras que se enmarcan en un Estado socialista. Así, por ejemplo, la reivindicación de la escuela pública y única es irrealizable en un sistema democrático de libre mercado, como lo son también la consecución del cuerpo único de enseñantes o el control de la enseñanza por parte de las fuerzas populares y sindicales.

Conviene subrayar que el consenso logrado en algunas propuestas es el producto de equilibrios y acuerdos difíciles y contradictorios, protagonizados por colectivos que o bien sitúan la contradicción fundamental entre la dictadura y la democracia y, la democratización del Estado, o bien la sitúan entre el capitalismo y el socialismo y subrayan la importancia esencial de modificar las actuales relaciones sociales y de socializar las fuerzas productivas.

Por otra parte, en dichos proyectos se hace abstracción de la hipotética correlación de fuerzas en la nueva sociedad democrática, del poder de la ideología dominante en la escuela y de la capacidad de las clases dirigentes y del Estado para asimilar o neutralizar las reivindicaciones de los movimientos sociales. El fracaso relativo de muchas de esas propuestas se explica por el modo en que se realizó la transición. Lo que luego ocurrió, en el transcurso de los ochenta, formaría ya parte de una historia distinta, aunque sería conveniente analizar hasta qué punto el guión, en su conjunto, y las diversas secuencias de aquellas propuestas han sido hoy recogidas u olvidadas. Es fácil desde la perspectiva de los noventa referirse a la carga utópica e idealista de aquellos tiempos. ¿Pero acaso era posible entonces desprenderse de esa ilusión y de ese entusiasmo que acompañan las causas utópicas?

BIBLIOGRAFÍA

- Althusser, L., *Sobre la ideología y el Estado. Ideología y aparatos ideológicos de Estado*. Barcelona, Laia, 1984.
- Baudelot, Ch. y Establet, R., *La escuela capitalista en Francia*. Madrid, Ed. Siglo XXI, 1975.
- Bozal, V. y otros, *La enseñanza en España*. Madrid, Ed. Comunicación, 1975.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C., *La reproducción*. Barcelona, Laia, 1977.
- Cáceres y otros, *La lucha de barrios en Barcelona*. Madrid, Ed. Elías Querejeta, 1976.
- Carbonell, J. y Monés, J., *Escola única-unificada*. Barcelona, Laia, 1978.
- Fernández de Castro, I., *Reforma educativa y desarrollo capitalista*. Madrid, Ed. Cuadernos para el Diálogo, 1973.
- Flecha, R.; García, J. M. y Lloret, C., *Transformemos la escuela*. Barcelona, Ed. Vicente Álvarez, 1977.
- Ministerio de Educación y Ciencia, *La educación en España. Bases para una política educativa*. Madrid, MEC, 1969.
- Monés i Pujol-Busquets, J., *L'escola a Catalunya sota el franquisme*. Barcelona, Ed. 62, 1981.
- Seminari d'Història de l'Ensenyament. Rosa Sensat. *L'ensenyament*. Barcelona, Ed. Dopesa, 1978.
- Siguán, M. y Estruch, J., *El precio de la enseñanza en España*. Barcelona, Ed. Dopesa, 1974.

Nota: Debido a la falta de bibliografía sobre esta temática, la consulta prioritaria se ha centrado en los materiales clandestinos o editados fuera del circuito comercial de los partidos políticos, los movimientos de enseñantes y de renovación pedagógica.

Además, se han consultado diversas revistas de carácter general o especializado como: *Triunfo*, *Cuadernos para el Diálogo*, *El Cábrabo*, *Zona Abierta*, *Argumentos*, *Perspectiva Escolar*, *Cuadernos de Pedagogía* y otras.