TESTIMONIOS ACTORES DE LA LEY

LA REFORMA DEL SETENTA, VIVIDA Y VISTA POR UN
PROFESIONAL DE LA ADMINISTRACIÓN

EMILIO LÁZARO FLORES (*)

Cuando, en 1968, Villar Palasí llegó al Ministerio, yo, funcionario del Cuerpo Técnico, luego Superior, de la Administración Civil, ocupaba el puesto de secretario administrador de la Junta Central de Construcciones Escolares, creada a principios de 1957 y que presidía el director general de Enseñanza Primaria, entonces Joaquín Tena.

Año y medio antes se había puesto fin bruscamente a la aventura aperturista de Ruiz Jiménez en lo que parecía un intento de neutralizar los primeros síntomas de deterioro del régimen, localizados en la Universidad.

Recuerdo muy bien la atmósfera tensa, sombría, de la toma de posesión de su sucesor, Jesús Rubio, en contraste con la de esperanzada ilusión que había rodeado la de su antecesor. Rubio, hombre sobrio y enérgico, se limitó a decir que había llegado al cargo, por supuesto sin esperarlo, en cumplimiento de un deber. (Falta de entusiasmo inicial, explicable en tales circunstancias, que daría paso en seguida al desarrollo de una gestión eficaz y recta.)

Catedráticos de Universidad los dos, por aplicación de una especie de principio jerárquico en la provisión de la cartera de Educación, parece probable que Rubio modificara, como luego le ocurriría a Villar, según confiesa éste en la presentación del *Libro Blanco* de 1969, el diseño inicial de su gestión, sensible sobre todo a los problemas universitarios, (origen, en definitiva, de su nombramiento) para dar entrada en dicho diseño inicial a una mayor atención a las otras enseñanzas. La influencia de algunos de los respectivos colaboradores directos, inmediatamente elegidos por ambos, se encuentra, sin duda, en tan significativa y sin duda acertada rectificación de rumbo.

Así, la designación de Tena para la Dirección General de Enseñanza Primaria respondería al hecho de que fuese él, estadístico, buen conocedor de la cuestión

(*) Miembro del Cuerpo General Técnico, hoy Cuerpo Superior de la Administración Civil era cuando se inició la Reforma, Secretario Administrador de la Junta General de Construcciones Escolares.

desde el privilegiado observatorio de la UNESCO en París donde trabajaba cuando fue llamado, quien alertara sobre el desastroso estado de nuestra infraestructura escolar que venía arrastrándose históricamente, con breves parentésis de atención al problema, y degradado todavía más en el dilatado período que va de la Guerra Civil hasta 1951, año de la llegada de Ruiz Jiménez (1).

El revulsivo que representó la gestión de éste tuvo su proyección, como no podía ser menos, en el campo de las construcciones escolares, aunque, como enseguida se verá, más en el plano legal que en el operativo. Se dictó entonces la *Ley de Construcciones Escolares* (22 de diciembre de 1953), única norma sobre la materia con rango de ley de toda nuestra historia, (2) muy bien pensada y estructurada en orden a promover y coordinar la acción del Estado, —que se desarrollaría sobre todo por la interesante vía descentralizadora de Juntas Provinciales— de las corporaciones locales e incluso, en determinados casos, de las empresas. Sin embargo, al no habilitarse simultáneamente una financiación específica, el objetivo que se fijó de construir mil escuelas al año resultaba, a todas luces, insuficiente.

Esta financiación específica se lograría con el equipo de Rubio: 2.500 millones de pesetas para construir 25.000 escuelas y otras tantas viviendas de maestros a lo largo de cinco años. Este plan (1957-1961), con su prórroga de dos años, enlazaría con otro, enmarcado en el Primer Plan de Desarrollo, cubriéndose así un período total de once años durante los que se construyeron, según datos oficiales, cerca de 40.000 escuelas. No obstante, tan importantísimo esfuerzo no se correspondió, ni mucho menos, con la solución del problema debido a un conjunto de hechos entre los que es obligado destacar los masivos desplazamientos de población que tuvieron lugar a partir de los años sesenta y que, en numerosísimos casos, obligaron a crear otro puesto escolar «para el mismo niño».

De resultados de ello, a la llegada de Villar Palasí, coincidente con el comienzo del Segundo Plan de Desarrollo, el *Libro Blanco* pudo cifrar el número de niños sin escuela en 560.928, sin contar los mal escolarizados.

Finalmente y por lo que toca a mi relación con la reforma, para situar la cual podría haber resultado útil la consignación de los expuestos antecedentes, en la profunda reestructuración del Ministerio dispuesta para la implantación

(1) Respecto de las causas de este marasmo oficial, el autor de estas líneas ha sostenido que la razón de fondo del mismo no era económica, con ser tan precario entonces, obviamente, el estado de nuestra economía, sino de orden político o, si se quiere, ideológico. Así resulta, con toda claridad, del artículo 17 de la Ley de Educación Primaria de 1945, conforma al cual el Estado estimulará la creación de escuelas y las creará por sí mismo si fuese necesario. Esta opción por la subsidiariedad del Estado, que era tanto como decir por su inacción, se conjuga, en la línea de imperturbable irresponsabilidad en el prometer que llena tantas y tantas páginas de nuestra historia legislativa, con la meta de una escuela por cada 250 habitantes (véase *Revista de Educación* número 240, septiembre-octubre 1975, p. 117).

(2) Se dictará una segunda ley, la de 17 de julio de 1956, ya por el equipo de Rubio, de financiación de un plan de construcciones escolares, al que se hará referencia enseguida y que, a la vez, concedía autonomía a las Juntas Provinciales de Construcciones Escolares, creadas por la disposición de 1953.

del nuevo sistema se refundieron e integraron en la Junta Central de Construcciones Escolares, hasta entonces competente sólo en los niveles de Preescolar y de Primaria, y rebautizada como Junta de Construcciones, Instalaciones y Equipo Escolar, todos los servicios de obras (por tanto de todas las enseñanzas incluida la universitaria) del Departamento cuya responsabilidad administrativa me fue atribuida y en la que permanecí hasta principios de 1974 cuando ya hacía cierto tiempo que quienes promulgaron la LGE habían dejado de correr con su aplicación.

EL TRATAMIENTO DE LAS CONSTRUCCIONES ESCOLARES EN LA REFORMA

Así pues, la construcción de escuelas había pasado a ser, por fin, una clara prioridad de nuestra política educativa a lo largo de los once años anteriores a la reforma de 1970.

Los autores de ésta no podían dejar de coger el testigo en materia de tanta trascendencia ni tampoco podían dejar de hacerlo con el decidido espíritu innovador que inspiraría y guiaría todos sus pasos.

El texto de LGE es muy parco en referencia al tema al contener sólo dos. Una, para declarar subsistente la Junta Facultativa de Construcciones Civiles, que era un órgano consultivo de larga tradición y la otra que ordena la elaboración por los Ministerios de Educación y Vivienda y de una ley de reserva de suelo para centros docentes en las nuevas urbanizaciones (3).

Es el *Libro Blanco* —y no, como se ha visto, la LGE— el que, en función del examen y valoración de lo realizado, marca las líneas de actuación futura en este campo. En la parte analítica y de crítica señala que la preocupación «cuantitativa» ante la magnitud del déficit histórico de puestos escolares ha prevalecido sobre los aspectos cualitativos. Resultado de ello es que la concepción del edificio escolar no habría evolucionado en consonancia con los cambios registrados tanto en los fines de la educación como en los medios y métodos didácticos. A la vez, la búsqueda a ultranza de una economía en el costo de la construcción habría sido causa de una calidad de ésta «muy baja» (4).

(3) Mandato que no se cumpliría, con efectos desastrosos, como puede suponerse, para la población escolar de las zonas urbanas de referencia.

(4) En conciencia, debo manifestar mis reservas sobre el fundamento de tan grave aseveración. El empleo generalizado de proyectos-tipo cuyo efecto de uniformismo, al menos se palió considerablemente con la existencia de una extensa gama de modelos en función de las respectivas zonas geográficas, tenía, por supuesto, un móvil económico pero respondía también al hecho cierto de que las instalaciones para cada nivel educativo, en tanto sirven a un mismo plan de estudio, son *espontáneamente* homologables. Ahora bien, todo ello no tenía por qué redundar en mala calidad de la construcción, sin que yo recuerde hechos concretos o quejas que así lo abonasen. Aparte de que la selección en concurso público de los proyectos-tipo constituyese de entrada, una garantía sobre el rigor en su elaboración y de que se cumpliera escrupulosamente el procedimiento de contratación de las obras, la red provincial de arquitectos y aparejadores, encargada de la dirección de las mismas, tenía precisamente la función de asegurar su adecuada fidelidad al proyecto. Todo ello en el marco de la gestión de Joaquín Tena, caracterizada por su rectitud, inteligencia y entrega.

¿Como se dispusieron los artífices del cambio a encarar y corregir la situación descrita?

Básicamente, conforme al anuncio del *Libro Blanco*, dictando normas que definen cuidadosamente los requisitos de toda índole de los centros docentes de todos los niveles (lo que se conocerá como «programa de necesidades») y en cuya elaboración trabajarán conjuntamente arquitectos y educadores (5). Y, en efecto, con la pasmosa rapidez con que se llevó la preparación y regulación de toda la reforma así como la puesta en marcha de parte de la misma, se da cumplimiento a las previsiones del *Libro Blanco* sobre implantación de un nuevo modelo de edificio escolar (6).

Con carácter previo a este importantísimo paso, que marcará el sentido de la nueva política educativa en este ámbito, se dictaron dos disposiciones; una, muy temprana, (decreto de 28 de septiembre de 1968) y la otra, algún tiempo después, (decreto de 29 de enero de 1970), encaminadas a asegurar un eficaz control de las obras mediante un sistema nuevo: la dedicación exclusiva a esta tarea de control por parte de unidades técnicas provinciales coordinadas por una División de Construcción. Esta desvinculación entre confección del proyecto y dirección de las obras necesarias para la ejecución de aquél encontraría una fuerte oposición en quienes sostenían que la *identidad* del proyecto arquitectónico sólo se preserva cuando su autor dirige las obras (7).

Adoptadas estas primeras provisiones, se aborda enseguida la nueva «concepción y programación» del edificio escolar. A tal fin, se celebran dos reuniones de estudio con participación de arquitectos, educadores y administradores. La primera tuvo lugar del 14 al 21 de febrero de 1970 y en ella intervinieron también los conocidos expertos de la OCDE, los ingleses Oddie y Pearson. La segunda, asimismo de una semana de duración, se desarrolló en Alcalá de Henares.

(5) Aunque el *Libro Blanco* no recoge, como se ve por la cita, la participación de administradores, éstos sí intervendrían, según se expone luego, en la expresada elaboración de normas. Tal actuación interdisciplinar en la «concepción y programación» del edificio escolar tuvo su respaldo internacional en el coloquio celebrado en Boxton (Inglaterra) en 1973 en el que España estuvo representado por Arturo de la Orden, educador, Ramón Estalella, arquitecto y el autor de estas líneas como administrador.

(6) Causa pasmo, en efecto, el ritmo impuesto a las actuaciones de referencia. Asombro que se hace aún mayor si se considera que tal celeridad no afectó para nada al rigor en la construcción y estructuración del nuevo sistema, al tratamiento por éste de todas las cuestiones posibles y, por último, a la belleza, concisión y elegancia de estilo de su formulación legal. En este aspecto formal, con independencia, por tanto, de su contenido, la LGE constituye, sin duda, un texto normativo insuperable.

Respecto a la rapidez con que se puso en marcha la reforma, recuérdese que la Ley fue aprobada el 4 de agosto y publicada en el BOE el 6; que el decreto que establece el calendario de su implantación es del 22 del mismo mes con difusión en el diario oficial del 5 de septiembre y que, conforme a esta disposición, en el inmediato curso 1970-1971, esto es, al mes siguiente, se implantaban con carácter general los cuatro primeros cursos de EGB y, de manera limitada y experimental, las otras enseñanzas.

(7) En realidad, este desdoblamiento entre autoría del proyecto y dirección de las obras ya se había producido con el empleo, declarado preceptivo, de proyectos-tipo. Con un matiz: los arquitectos provinciales que dirigían las obras debían previamente adaptar al respectivo terreno el modelo de proyecto elegido en cada caso.

Fruto de tales trabajos, fueron los programas de necesidades, de obligada aplicación en la redacción de todos los proyectos arquitectónicos de centros de EGB (en las tres variantes de 8, 16 y 22 unidades) y de Bachillerato (para 810 alumnos) aprobados por orden de 10 de febrero de 1971.

Sobre todo para la recién implantada EGB, el nuevo modelo de centro escolar radicalmente diferente al vigente hasta entonces.

En efecto, en un intento de dar amplia y adecuada respuesta a las exigencias de la nueva pedagogía, caracterizada, entre otros rasgos, por la diversidad de *situaciones de aprendizaje*, se creaban espacios para un gran grupo, grupo medio coloquial, pequeño grupo que trabaja en equipo y, por último, para alumnos que desarrollan un trabajo individual. Estos espacios, que sustituían el aula o *clase* tradicional, se complementaban con otros dedicados a laboratorio, recursos, medios audiovisuales y tutorías. Había, además, una zona común de la que formaba parte un local de actividades múltiples de 300 metros cuadrados y otras zonas de vigilancia y servicios generales. Completaba el programa un gimnasio de 330 metros cuadrados.

A la vez que este cambio, de apoyo a la implantación de las modernas técnicas de enseñanza, se operaba otro, de diferente naturaleza, puesto que afectaba al sistema de gestión. El régimen descentralizado de la Ley de Construcciones Escolares de 1953, aplicado durante la larga gestión de Tena, daba paso a otro de fuerte centralización, al amparo del cual se ejecutaron ocho *planos de urgencia* en otras tantas zonas del país (8). Estos planes, además de revelar la eficacia de las nuevas autoridades en la rápida resolución de viejos problemas, deberían servir también para la difusión, pronta y amplia, del nuevo modelo de edificio escolar y de las modernas tendencias pedagógicas a las que dicho modelo aparecía indisolublemente unido.

¿Cuál fue la reacción del profesorado ante un cambio tan revolucionario?

Ayudará a ilustrar la respuesta a la pregunta anterior el recordar que el *Libro Blanco* había criticado muy negativamente el plan de estudios de las Escuelas del Magisterio «por la escasa atención que prestan a la formación pedagógica que es la genuinamente profesional del maestro» (primera parte de 1971). Sin duda, que esta insuficiencia de preparación pedagógica redundaba en un conocimiento, asimismo insuficiente, del método activo a cuyo servicio se había diseñado el nuevo edificio escolar.

Tampoco por la vía del modelo de formación del profesorado instaurado por los reformadores de 1970 y que confería a la Universidad dicha formación (9) ha-

(8) Fueron éstas, por el orden en que se desarrollaron los planes, Andalucía, Galicia, Vascongadas, Canarias, Valencia, Madrid, Barcelona y Asturias. En Vascongadas se realizó también un plan de preescolar, enderezado a neutralizar la progresión de las *ikastolas*.

(9) De esta innovación, sin duda una de las más ambiciosas de la reforma de 1970, se tratará después.

bían tenido ocasión los maestros de familiarizarse con las modernas técnicas de enseñanza.

En este contexto, debe situarse el hecho, por demás elocuente, de que, a poco de iniciado el funcionamiento de los nuevos centros, empezaran a recibirse peticiones de compartimentación de los espacios más amplios mediante la colocación de tabiques. Sin duda muchos maestros, o profesores de EGB según la nueva ley, —¿quizá la generalidad de los mismos con excepción de esa minoría muy motivada y al día que se da en todos los estamentos profesionales?— enfrentados de golpe a la realidad de un nuevo entorno físico, totalmente diferente, añoraban la *seguridad* del aula en la que había transcurrido toda su actividad docente (10).

El primer reconocimiento oficial de que se había ido demasiado lejos, cuando menos en la generosidad de las superficies, lo expresa la orden de 14 de septiembre de 1973 que refunde zonas (en concreto las de actividad coloquial y trabajo personalizado) «en línea de reducir los espacios a las dimensiones estrictamente necesarias». La disposición proclama que ello permitirá construir con el mismo costo tres centros en lugar de dos.

Se trataba pues, básicamente, de una reducción de superficies que, no obstante, dejaba a salvo la filosofía del *espacio abierto*, estimada como necesaria para el desarrollo de una enseñanza dinámica centrada en el protagonismo activo del alumno.

Sin embargo, tal filosofía no sobreviviría al proceso de deterioro en la aplicación de la reforma —unas veces en forma de parálisis de ésta y otras de desnaturalización de su esencia— que va marcando la gestión de la misma por los equipos ministeriales que suceden al de Villar Palasí. Deterioro probablemente debido no sólo a una menor compenetración con los valores del cambio que la sentida por quienes promovieron éste sino también la «dinámica de complicación» que generaba el ambiciosísimo empeño de transformar tantas realidades interdependientes.

Todo ello explicaría, al menos en parte, la *liquidación* de las dos grandes novedades en el campo de las construcciones escolares que se han venido describiendo.

La referida a la nueva concepción del edificio docente se da por terminada, no en forma explícita, claro está, mediante la orden de 14 de agosto de 1975 que consagra lisa y llanamente la vuelta al antiguo diseño del edificio escolar compuesto esencialmente de aulas iguales si bien se denomina a éstas, como una postrera concesión terminológica a la reforma, «áreas educacionales».

(10) No debe olvidarse, en justificación de esta actitud, en apariencia puramente inmovilista, que la *team teaching* que había empezado a experimentarse en centros pilotos en los años 1955 y 1956, así como otras modalidades de «organización de la enseñanza», a base de la agrupación de profesores y alumnos, son difíciles de practicar, por lo que, en cualquier caso, necesitan de una preparación suficiente. Todavía hoy, más de 20 años después de promulgada la LGE, los centros que desarrollan estas metodologías están en clara minoría, por lo que se les considera centros de vanguardia.

Respecto al otro cambio, esto es, al correspondiente al sistema de gestión, también aquí se produce una regresión al pasado aunque, como se verá, con una variante de importancia. Se vuelve, eso sí, al régimen de descentralización pero ello se realiza, de manera bastante sorprendente, haciendo recaer la iniciativa de la construcción escolar en las Diputaciones Provinciales, hasta entonces prácticamente mantenidas al margen de esta tarea. Del resultado de esta nueva opción política no puedo dar testimonio porque cuando se desarrolló yo había dejado de trabajar en este área del Ministerio. Que su puesta en marcha debió de encontrar serias dificultades parece demostrarlo el hecho de que mediaran más de nueve meses entre el decreto que establecía el nuevo procedimiento y la orden que lo desarrolló.

ALGUNAS CONSIDERACIONES GENERALES

Séannos permitidas ahora, al hilo del relato anterior, algunas consideraciones de carácter general, sin duda de mucho menor valor que las apuntadas por otros con más autoridad para hacerlas por la calidad de su juicio y, en muchos casos, además, por su mejor conocimiento del tema.

Pese a la impresión que pueda haber dejado la mayor parte de lo escrito hasta ahora, la reforma de 1970 tiene aspectos muy positivos de extraordinaria importancia, algunos de los cuales, como el de haber «sacado a la calle» el tema crucial de la educación y haberlo hecho, además, a contracorriente o, cuando menos, con la indiferencia del contexto político, como si de una aventura personal se tratara, han sido reiteradamente reconocidos.

Uno de sus méritos más sobresalientes, acaso el que más, es el de haber *articulado* un sistema para nuestra educación, independientemente de las características del mismo. Contemplar y tratar el mundo profuso y desordenado de nuestras enseñanzas, cada una con su regulación propia, como un todo susceptible de armonización e integración, como la *misma cosa*, constituía un punto de arranque imprescindible para abordar con claridad de ideas los múltiples y graves problemas educativos del país. No bastaba por supuesto con haber tenido la visión de ello. Era necesaria, además, y sobre todo, la voluntad para acometer la empresa. Enfrentados a la complejísima naturaleza de ésta, los reformadores de 1970 «no temblaron». Aunque sólo fuera por ello ya son dignos de nuestra admiración y aplauso. Esta consideración de nuestras enseñanzas como un todo único, integrado, es un logro que está ahí y del que ya no se puede volver incluso —y se podría decir principalmente— cuando de reformas parciales se trata.

Ahora bien, los principios de *unidad e interrelación del sistema*, a que inexorablemente llevaría el expuesto enfoque global, a la vez que constituían el avance irreversible que se ha destacado, se convirtieron, al ser aplicados, en una trampa mortal.

Pues el plazo de diez años que se dio la LGE para su aplicación pudo representar un respiro eficaz de haberse procedido a dicha implantación de forma es-

calonada, progresiva, como así se hizo pero sólo en parte, (forzoso fue actuar con este gradualismo temporal en la puesta en marcha de los nuevos niveles).

Pero junto a esta implantación, parcial, *en profundidad*, se intentó por la «coacción», aparentemente irresistible, de la interrelación («en educación todo está en todo» había recordado el *Libro Blanco*) convertida así, repetimos, en una trampa, una implantación *en extensión*, a la manera de un ejército que se ve obligado a batirse en un frente anchísimo sin que, además, haya identificado y delimitado previamente las posiciones realmente importantes.

Lo ocurrido con el cambio de modelo de edificio escolar ilustra de forma harto expresiva la idea anterior. A la implantación generalizada de la nueva configuración de cenuro debería haber precedido el adiestramiento del profesorado para la correcta utilización de aquél y dado que, como había señalado el propio *Libro Blanco*, según se ha recordado antes, las Escuelas de Magisterio no habían proporcionado tal adiestramiento. *A la vez*, y no antes de que se pusieran en funcionamiento los nuevos centros, se pretendió improvisar esta preparación pero tal empeño, por el sólo hecho de estar dirigido a un estamento profesional tan numeroso, resultaba imposible de alcanzar a corto plazo y ello aunque, como ocurrió, no hubiera acabado en fracaso el nuevo modelo de formación.

Tal vez la misma fe en su obra —que, sin duda, esperaron se contagiaría con facilidad dado el interés y la seducción del proyecto— empañó la visión de los autores de la reforma educativa de 1970 respecto de las posibilidades de aplicación de ésta y, en consecuencia, del método que convenía seguir. A este exceso de confianza hay que añadir un cierto desconocimiento, dicho sea con todos los respetos, de la realidad efectivamente real —perdónesenos la redundancia— de la situación en aspectos muy significativos de la misma, difíciles de captar y, por tanto, de prevenir hasta que se fueron manifestando. Aspectos que por su sutileza no podía recoger el *Libro Blanco* por muy exhaustivo que fuese el estudio de la situación que proporcionó.

Así, uno de estos aspectos o hechos, teóricamente imprevisibles, fue causa de la grave desviación que padeció la implantación del BUP. Pues también la reforma de 1970 —la historia se repite con la LOGSE— había hecho la crítica del «academicismo» del Bachillerato anterior y también había inscrito entre las finalidades del nuevo la «preparación para la vida activa» (en los mismos términos, por tanto, empleados ahora). A tal efecto, las enseñanzas y actividades técnico-profesionales ocupaban, en el repertorio de contenidos establecidos por la Ley, un lugar sustantivo junto a las materias comunes y a las optativas. Tales enseñanzas y actividades técnico-profesionales se impartirían por los profesores de formación profesional así como por profesores de educación especial o personal contratado al efecto. Así se dispuso en dos preceptos de la Ley, artículos 112.4 y 121.2. Pues bien, la ordenada incorporación del profesorado de formación profesional a los Institutos de Bachillerato no fue posible por la oposición de los catedráticos de estos centros a compartir el mismo claustro con los maestros de taller, según manifestación de un alto responsable del Departamento. Acaso por ello, en el plan de estudios del BUP, que no fue aprobado hasta el 23 de enero de 1975 y desarrollado el 22 de marzo siguiente, las ense-

ñanzas y actividades técnico-profesionales no fueron incluidas en el primer curso, se les dedicaba dos horas semanales en el segundo (para Enseñanzas de Hogar, impartidas por personal procedente de la Sección Femenina de Falange) y otras dos horas semanales en el tercer curso.

No con rechazo pero sí con indiferencia fue acogida por el correspondiente colectivo docente otra medida realmente clave —sin duda, la de mayor trascendencia— para el futuro de la reforma: la solución dada a la formación del profesorado.

Que esta formación se confiase a la Universidad resultaba una decisión atrevida (así como también imaginativa y de gran aliento) habida cuenta de que nuestra Universidad acostumbrada a vivir dentro de sí misma, debía asumir de golpe un papel *rector* según expresión literal, en el sistema que debería manifestarse de inmediato en la formación, a través de los ICEs, del profesorado de todos los niveles. (Recuerdo que en los viajes al extranjero que tuve que hacer para las reuniones del programa de la OCDE, sobre construcciones escolares pude comprobar que era esta cuestión del funcionamiento de los ICEs la que suscitaba mayor curiosidad de toda la reforma.)

En el caso de la formación de los profesores de EGB, la Universidad ejercía una «supervisión» mediante la integración en aquélla de las Escuelas del Magisterio. Pues bien, en el editorial del número 269 de esta misma *Revista de Educación*, correspondiente a enero-abril 1982, y por consiguiente, ya muy sobrepasado el plazo de diez años previsto para la implantación de la Ley, se demandaba con angustia la integración de las Escuelas del Magisterio en el marco universitario «para superar la situación caótica en que se debaten estos centros».

Respecto a la acción, ésta directa, de los ICEs sobre los otros niveles, en un trabajo aparecido también en el mismo número, José Luis Castillejo Bruja relataba cómo los Cursos de Aptitud Pedagógica (los famosos CAPS), exigibles para el ejercicio de la docencia, fueron vaciándose de toda efectividad, entre otras causas por falta de financiación, hasta devenir en un puro trámite.

Precepto hubo de la LGE que no se llevó a la práctica probablemente por la dificultad en hacerlo tal como estaba formulado. Así creo que sucedió con los previstos conciertos con los centros privados que sólo se hicieron realidad con la llegada de los socialistas al poder, si bien porque no se trata del concierto regulado por la LGE. Ésta, en efecto, reconoce como gastos del centro, que deben computarse en el monto de la subvención, los de amortización del centro y el beneficio industrial. La no inclusión de estas partidas en los conciertos vigentes es la causa de la permanente oposición del sector privado al mantenimiento de aquéllos por considerar que las subvenciones, al no cubrir los gastos totales del centro, no permiten la gratuidad de la enseñanza que, de todos modos, les sigue siendo impuesta. Es cierto, sin embargo, que la aplicación de la Ley «en sus propios términos» hubiese exigido un estudio centro a centro, prácticamente imposible para la Administración, como así hice ver a Blat, uno de los más destacados artífices de la reforma cuando, designado director general de Enseñanza Bá-

sica, a los seis años, creo, de promulgada la Ley, me interesó un informe sobre el particular.

PUNTO FINAL

La referencia, por sucinta que fuese, a la desigual suerte corrida con tantos otros mandatos de la reforma haría punto menos que inacabable este trabajo, ya extenso en demasía.

Pienso que, como ocurre en casi toda obra humana, el análisis de la reforma educativa de 1970 arroja luces y sombras. Si la presente colaboración revelase un exceso de éstas, ello se debería al hecho de haberse ocupado más de la aplicación de la reforma, dificultísima y de éxito forzosamente limitado por un cúmulo de causas, a parte de las cuales se ha hecho referencia, que a la configuración y sentido del cambio intentado, acreedores a la alabanza en tantos aspectos. Preceptos como el del estudio de las posibilidades ecológicas de la zona por los alumnos de EGB; la formación del carácter y la adquisición de hábitos de auto-dominio en el Bachillerato; la atención a datos caracteriológicos en la selección del profesorado; los que regulan la educación especial y aquellos otros que integran la nueva organización, excelentemente estructurada y pormenorizada, de la educación universitaria, resultan admirables por la visión, no sólo certera sino anticipatoria del futuro, que revelan.

Ojalá que, ahora que estamos en una nueva «ordenación general del sistema educativo», las reflexiones sobre la génesis y desarrollo de la reforma de 1970 pueden ser útiles para afinar el rumbo de la nueva andadura.