

LA POLÍTICA EDUCATIVA EN ESPAÑA. CONFLICTO, CRISIS Y FUTURO EN LA ENSEÑANZA (II)

POR

JOSÉ FERMÍN GARRALDA ARIZCUN

ÍNDICE: PARTE I: 1. La crisis en la vida educativa; 2. El gran interrogante: ¿preocupa la educación a nuestra sociedad?; 3. ¿Qué sentido tiene la actual manipulación? Diagnóstico de la enseñanza en España.—PARTE II: 4. La política educativa en España anterior a 1970; 5. Tres recientes hitos educativos en España desde 1970.—PARTE III: 6. La L.O.G.S.E.: 6.1. *Carácter de esta Ley Orgánica*; 6.2. *Aspectos positivos*; 6.3. *Aspectos negativos*.—PARTE IV: 7. *Perspectivas y problemas a resolver*; 8. *Conclusiones y planes de acción*.

PARTE II

4. La política educativa en España anterior a 1970

4.1. *Reformas y el estatismo en la enseñanza*

Para no pocos, el período anterior a 1970 fue un desierto educativo, que además gozó del acuerdo *pleno* entre la Iglesia y el Estado. Sin embargo, nada más lejos de la realidad. Desde el Estado hubo varias reformas educativas, mientras la Iglesia exigía al poder civil la libertad de enseñanza y la subvención de todos los Centros privados.

La situación inmediata anterior a 1938 había sido de acusadísimo monopolio estatal. Llegó la Ley de 20-IX-1938 y, tras ella, varios Planes de reforma, por ejemplo la Ley de Ordenación de

la Enseñanza Media de 1953. El siguiente Plan de reforma fue de 1957, que dejó muchos aspectos pendientes a tratar, según decía —por ejemplo— la revista *Hechos y dichos* a comienzos de la década de 1960.

Así, para 1960 se había realizado un notable progreso en todos los ramos de la enseñanza, aunque fuese escasa la partida del presupuesto del Estado destinada al gasto educativo, y todavía quedase mucho por hacer. En efecto, a finales de la década de 1950 se mejoró la aplicación de la ley de Enseñanza Media al descongestionar las asignaturas y los programas (reforma de 1957), dar más contenido al curso preuniversitario, mejorar el programa de literatura que sustituía el memorismo por el comentario de textos, modificar los exámenes etc. Sin embargo, en 1959 quedaban temas pendientes sobre los exámenes de reválida —o grado— de 4.º y 6.º de Bachillerato, sobre el sistema de calificaciones de estos ejercicios, las continuas y poco serias modificaciones del preuniversitario posterior a 1953, etc.

No es fácil encontrar escritos donde se muestre claramente las razones que aportaban los *estadistas* en materia de enseñanza. Nada más terminada la guerra y en pleno auge del estatismo de Serrano Suñer, en un artículo de *Hechos y dichos* publicado en abril de 1941 —temprano por su fecha— un jesuita exponía las razones de los estadistas y razonaba sobre ellas. Más adelante, dichas razones serán las mismas que, a comienzos de los Planes de Desarrollo, rebatirán los jesuitas en defensa de la sana libertad de enseñanza. El texto dice lo siguiente:

“El noble anhelo de restauración y renovación bullente en el movimiento nacional no se ha traducido hasta la fecha en términos filosóficos exactos; pero existen claros indicios de que a muchos les parece absolutamente necesario el monopolio estatal docente para evitar los siguientes males, ancjos, según creen, a la libertad de enseñanza:

- 1.º La difusión de doctrinas reprobables y contrarias al espíritu de la revolución nacional.
- 2.º La discordia ideológica de los ciudadanos y la consiguiente desunión y oposición de anhelos y actividades.

- 3.º La exacerbación del espíritu de clases: *ricos*, las que nutren con su dinero y su asistencia escolar los establecimientos privados, y *pobres*, las que acuden a los centros oficiales o no pueden acudir a ninguno.
- 4.º El mercantilismo de la función docente.
- 5.º El excesivo coste de la enseñanza y la correlativa dificultad creada a las clases humildes para cursar estudios, con la consiguiente pérdida para la patria de tantos talentos que, sin enseñanza gratuita o, cuando menos, muy barata, se malogran necesariamente.

Filosofemos unos instantes para precisar si, en efecto, todos éstos son males causados por la libertad de enseñanza, y si el monopolio es apto para remediarlos" (16).

La situación de la enseñanza no era del todo gratificante para la Iglesia, que deseaba desarrollar su derecho de enseñanza con total libertad e independencia del Estado, y con apoyo económico de este último. El Plan de 1953 no satisfizo a la Iglesia, aunque esta llegase a un acuerdo con el Ministerio de Educación. En efecto, según la Conferencia de Metropolitanos de 1952, este acuerdo sólo contenía un *mínimum* de condiciones, quedando los católicos en completa libertad para procurar mejorar dicho *mínimum* hasta alcanzar una plena libertad de enseñanza. Además, los Metropolitanos temían que la enseñanza privada fuera considerada como una *industria* y que se le negara su provechosa *función social* (17).

Por ejemplo, el III Congreso Nacional de la Federación de Religiosos de Enseñanza (27 a 31-XII-1960) estableció unas conclusiones exigentes en la enseñanza primaria, secundaria, universitaria y profesional (*Hechos y dichos*, núm. 303, feb. 1961). Como prolongación del documento de los Metropolitanos de 1952 se manifestaron a favor de la enseñanza privada (en defen-

(16) E. GUERRERO, "Unidad en la función docente", *Razón y Fe*, núm. 519 (abril 1941), págs. 345-356.

(17) *Hechos y dichos*, núm. 215 (abril 1953), págs. 241-243; núm. 330 (feb. 1964), pág. 161.

sa de su función social, las subvenciones del Estado, etc.) numerosos documentos episcopales, las Comisiones Episcopales de Enseñanza, las Asambleas de la Confederación Nacional de los Padres de Familia Católicos, la FERE, etc.

¿Cuál era en 1961 la situación de la enseñanza de la Iglesia española en cifras? Según la Comisión Episcopal de Enseñanza, *Guía de la Iglesia en España, 1960* (pág. 827), esta situación era importante:

“La iglesia tiene en nuestra patria 4.078 colegios de enseñanza primaria, 5.228 escuelas gratuitas subvencionadas, 3.142 escuelas gratuitas sin subvencionar, 1.497 escuelas de Patronato y 6.787 escuelas de pago. En total, 16.654 unidades escolares en las que reciben la primera enseñanza 683.192 alumnos de los cuales 411.702 son gratuitos.

En la enseñanza media, hay 298 colegios masculinos y 604 femeninos. Alumnos: 163.127; de ellos 46.732 gratuitos.

Los centros de Formación profesional registrados son 698 con casi cien mil alumnos. A éstos se pueden añadir otros 79 centros de bachillerato laboral regidos por religiosos.

La enseñanza universitaria, a falta de las últimas instituciones creadas —entre ellas el Estudio General de Navarra— nos da estos datos: 90 residencias, 30 Colegios Mayores, 11 centros de estudio etc.” (18).

Estas cifras podían completarse con datos de la FERE sobre la aportación de las órdenes e institutos religiosos a la enseñanza.

4.2. *Las razones de la revista “Hechos y dichos”*

Hemos elegido la revista católica *Hechos y dichos* —otras eran *Razón y Fe*, *Religión y Cultura*, etc.— entre 1959 y 1964, por su significación, por la importancia de la Compañía de Jesús —su editora—, por los difíciles años que comenzaban para el mundo católico, y por mostrar un gran interés en materia de enseñanza. Eran los años del Plan de Estabilización de 1959, los Planes de

(18) *Hechos y dichos*, núm. 305 (abril 1961), págs. 266-269; completado en el núm. 342 (mayo 1964), págs. 441 y sigs.

Desarrollo iniciados en 1962 y de la planificación global, incluida la enseñanza (núm. 339, feb. 1964, págs. 154 y sigs., núm. 342, mayo 1964, págs. 435 y sigs.). El subtítulo de *Hechos y dichos* rezaba: "en pro y en contra de la Iglesia Católica" y, después, "revista de pensamiento y actualidad cristiana". Esta revista de los jesuitas mantuvo una postura clara en defensa de la enseñanza privada, y criticó la legislación y práctica política española, hasta aplaudir la relativa liberalización —no *liberalismo*— o relajación del estatismo educativo mantenido hasta entonces por los Poderes públicos.

Los editoriales y colaboradores de esta significativa revista constataron la extendida mentalidad estatista de los españoles, y que había "arraigado en el ambiente español el monopolio estatal en cuestión docente" (núm. 311 y 336). A pesar de tener los españoles ideas claras sobre muchos aspectos fundamentales de la vida —se decía—, "es evidente que falta una concepción auténticamente católica de no pocos aspectos de la vida pública. Y uno de ellos es el relativo al derecho docente de la Iglesia" (núm. 318). No en vano, el salacenco (de Ochagavía) Mons. Gúrpide Beope, obispo de Bilbao, escribirá en su Pastoral de 1960 sobre los colegios de la Iglesia: "Hay todavía mucho estatismo en las cabezas de no pocos católicos y mucho liberalismo en el corazón, que es raíz y la fuente de tantos errores frente a la Iglesia Católica" (núm. 292). Se era consciente de cómo, en esos momentos, a los Colegios de la Iglesia "se (les) pretende envolver en una atmósfera de impopularidad, a través de una persistente campaña de insidias, murmuraciones, falsedades y ataques injustos" (núm. 289).

Hechos y dichos (19) defendió expresamente el *principio de subsidiariedad* (v. gr. núm. 342, mayo 1964), declaró que los padres de familia de la enseñanza no oficial y oficial tenían el

(19) Véase, por ejemplo, los números siguientes: núm. 215 (abril 1953), núm. 239 (junio 1955), núm. 280 (marzo 1959), núm. 287 (oct. 1959), núm. 289 (dic. 1959), respecto a la favorable Ley francesa sobre la enseñanza privada núm. 291 (feb. 1960), núm. 292 (marzo 1960), núm. 296 (julio 1960), núm. 302 (enero 1961), núm. 303 (feb. 1961), núm. 305 (abril 1961), núm. 318 (mayo 1962), núm. 328 (marzo 1963), núm. 339 (feb. 1964), núm. 340 (marzo 1964), núm. 341 (abril 1964), núm. 342 (mayo 1964), núm. 347 (nov. 1964), núm. 336 (nov. 1963), núm. 363 (abril 1966) y núm. 374 (abril 1967).

mismo derecho a gozar del mismo trato por parte de los poderes civiles, clarificó algunas ideas relativas al derecho docente de la Iglesia en todos los grados de enseñanza, incluida la universitaria, y aspiró a recristianizar el ordenamiento jurídico de las instituciones universitarias.

Derivación de esto, y con un sentido práctico, *Hechos y dichos* defendió la *función social* de los Centros privados, consideró que dicha función social no dependía del mayor o menor pago por los alumnos en concepto de escolaridad, recordaba la labor de las escuelas profesionales de la Iglesia (núm. 289 y 291), y rechazó los *sambenitos* de *clasismo* y *colegios de pago*, y que los colegios privados fuesen un *negocio* o bien que los colegios del Estado fuesen *gratuitos*. Para ello la revista demostraba que los colegios privados eran más baratos que los del Estado (el coste de un alumno oficial en la enseñanza secundaria era el doble que el de un Centro privado), recordó la justicia de las subvenciones públicas a los Centros privados, exigía el paulatino abaratamiento de los costes a las familias hasta la gratuidad de todo tipo de enseñanza, y recordó el derecho a la subvención total o "subvención a los Centros de la Iglesia igual a la percibida por los Centros Oficiales".

Como refuerzo de esta última argumentación, la revista añadía el ejemplo de otros países como Alemania, Bélgica, Holanda, Reino Unido, etc., y sobre todo el de la laicista Francia. Unido a ello, consideraba buena la liberalización y descentralización universitaria (núms. 311 y 336), y criticaba las exigencias ministeriales relativas a la preparación del profesorado de los centros religiosos de segunda enseñanza. Así mismo, la revista tuvo presentes los preparativos efectuados entre el Ministerio de Educación Nacional y la UNESCO de cara al año 1970 (núm. 339, feb. 1964).

Como gran tema paralelo al estatismo, un editorial de *Hechos y dichos* (núm. 295, junio 1960) desarrollaba la cuestión del laicismo proyectándola sobre España. Según la revista, no era fácil definir con exactitud el laicismo. Su núcleo suponía una continua oposición frente a cualquier influencia de la Religión o de la Iglesia católica sobre los hombres e instituciones privadas o públicas. El laicismo significaba la ausencia total del sentido reli-

gioso, una concepción puramente *naturalista* de la vida en la que los valores religiosos son relegados al interior de las conciencias o a la penumbra de los templos sin derecho a penetrar en la vida pública del hombre". Si en un extremo se encontraba el ateísmo, existía claramente un laicismo o *naturalismo* sutil y astuto, propio de la actitud laica actual.

Así, mediante sutilezas, al laicismo le molesta las aplicaciones prácticas del Magisterio eclesiástico, rechaza que el Magisterio de la Iglesia oriente a los católicos en la vida política, niega el intento de "llevar los dictámenes y normas del Evangelio a la vida pública" y la influencia social de la Iglesia. Así mismo, el laicismo critica la participación de las autoridades públicas en manifestaciones religiosas, reivindica una independencia total de la esfera de lo profano respecto de la Iglesia, "no dándose cuenta que en los problemas temporales se agitan muchas veces principios religiosos", y prefiere "dirigir su atención al éxito inmediato, a dar excesiva importancia al aplauso de la opinión pública", etc. Continúa el editorial diciendo que el laicismo de hoy, que trastoca el anticlericalismo por la sutileza, "cuando ataca a la Iglesia se esfuerza por pretextar motivos nobles para apartarla de compromisos temporales, para purificarla de contagios mundanos", y como todos los errores "prefiere la vaguedad e indeterminación a las actitudes claras". Entre las causas más importantes del laicismo la revista indicaba la influencia del protestantismo, la importancia de una prensa esencialmente laica, la actual concepción democrática y la supervalorización del laicado (20).

El largo editorial del número extraordinario de *Hechos y dichos* dedicado a la Enseñanza privada (núm. 342, mayo 1964), analizaba la enseñanza en numerosos países, sin duda para contrastarla con la situación española. En defensa del apoyo económico del Estado a la enseñanza privada, el editorial concluía de esta manera:

"¿Y qué debemos decir de España? Es lástima que siendo un país y un gobierno que se dicen católicos no entren por estos

(20) *Hechos y dichos*, núm. 295 (junio 1960), págs. 401-404.

principios en materia de enseñanza, debido sin duda a lo arraigadas que están algunas ideas del liberalismo decimonónico y a ciertos tópicos que se repiten de la pobreza nacional. En el plan del desarrollo económico se hacen efectivos estos principios respecto a la industria. El Estado, no mata iniciativas privadas, antes quiere dar valiosas ayudas económicas a las empresas privadas. En cuanto a la enseñanza se apunta en el nuevo plan un inicio de subvención a los centros no oficiales. Pero todavía deficiente e injusto, aunque se pretende quitar, por otra parte, los impuestos industriales que cargaban sobre los centros de enseñanza privada. Con todo se han admitido el diálogo y las peticiones y sería de desear se llegara a un acuerdo justo y equitativo, como en otras naciones, que equilibrara algo el presupuesto consignado a la enseñanza oficial y a la privada, dentro de los principios de subsidiaridad" (págs. 390-394).

4.3. *Defensa del principio de subsidiariedad frente al estatismo*

Entre los abundantes escritos de Mons. Pablo Gúrpide, obispo de Bilbao, hay uno que expone con claridad cuatro principios o proposiciones básicas de la Iglesia sobre la libertad de enseñanza. Se titula "Ideas claras sobre la universidad no estatal en España". En este escrito Mons Gúrpide desarrolla las ideas de varias de sus pastorales sobre los colegios y las universidades de la Iglesia, publicadas entre 1960 y 1964. Según el obispo, y coincidiendo con el criterio de muchos colaboradores de *Hechos y dichos*, en ese momento las ideas de la sociedad sobre el principio básico de subsidiariedad no estaban claras. Enfatizado por "Hechos y dichos", Mons. Gúrpide enseñaba lo siguiente:

"Primera: Los padres de familia son los que tienen antes que nadie el deber y el derecho de educar y de dar una formación integral a sus propios hijos, así en el campo cultural y profesional, como en el civil, moral y religioso y, consiguientemente, deben gozar de una auténtica libertad para elegir a sus cooperadores en esta misión, según los imperativos de su conciencia o sus legítimas preferencias.

Segunda: La iniciativa privada, organizada en asociaciones libremente constituidas, estructuradas y dirigidas, debe ser, como en el campo de las demás actividades humanas, la protagonista de la elevación profesional, cultural y científica del pueblo.

Tercera: Los Poderes Públicos tienen en el mundo de la enseñanza y de la ciencia una misión trascendental y en él deben estar activamente presentes, pero su actuación —fuera de la formación militar y de la preparación especializada de sus funcionarios— debe inspirarse en el principio de su misión subsidiaria, así en todas las ramas como en todos sus grados.

Deben por lo tanto los Poderes Públicos, ante todo, orientar, estimular y coordinar las iniciativas privadas surgidas espontáneamente en la sociedad y las de las instituciones públicas inferiores, y sólo en último lugar deben completarlas, pero nunca suplantarlas, prohibirlas o dificultarlas.

Cuarta: La Iglesia, finalmente, sociedad sobrenatural, instituida por Dios a través de Jesucristo Redentor, tiene, para cumplir su misión, el derecho suyo, propio e independiente, a fundar centros de enseñanza de todas las disciplinas, no sólo elementales, sino también de grado medio: colegios, escuelas profesionales y de tipo superior: universidades y escuelas técnicas" (núm. 342, mayo 1964, págs. 395-396).

Estos enunciados relativos al *principio de subsidiariedad* coinciden básicamente con la editorial de dicho número 342 de *Hechos y dichos*:

"Primero, el Estado debe reconocer el derecho a enseñar independientemente de él y no debe intervenir en los centros de enseñanza privados que puedan desarrollarse particularmente.

Segundo, el Estado debe ayudar económicamente a los centros particulares para que no queden en condiciones muy inferiores a los centros oficiales. De lo contrario los individuos no podrían ejercer su libertad para elegir el centro docente que más les convenga.

Tercero, el Estado debe respetar las diversas creencias religiosas, doctrinas políticas y opiniones particulares con tal de que no vayan contra la ley natural y admitir un régimen escolar pluralista en el caso de diversidad religiosa en una nación.

Por el contrario, el Estado posee también el derecho de crear los centros docentes que crea necesarios para la sociedad, cuando la iniciativa privada no alcance a cubrir estas necesidades.

Tiene igualmente derecho a crear los centros necesarios para la formación del personal de los servicios públicos. Y finalmente puede vigilar los diversos centros docentes privados para que respondan a las necesidades del bien común" (núm. 342).

Llama la atención que, en un Estado católico como el español, fuese necesario recordar el *principio de subsidiariedad*. Esto indica que el *estatismo* educativo fue una constante durante todos los siglos XIX y XX. Sin embargo, no era cuestión de meros principios, sino de *actitudes* justificadas antaño y heredadas del liberalismo. Así, una vez aclarados dichos principios, Mons. Gúrpide realizaba dos observaciones de gran importancia sobre *los principios y su viabilidad*. Son las siguientes:

"1.º En primer lugar, queremos salir al paso de una postura muy generalizada consistente en dejar a un lado los principios y ponerse en un terreno de pura viabilidad o no viabilidad, de oportunidad o conveniencia, atendiendo únicamente a las presentes circunstancias históricas.

Tal postura no la podemos admitir. Los principios antes resumidos son una parte integrante de la concepción cristiana de la vida. En ellos, para ser cristianos en la plenitud de la palabra en estos problemas, nos hemos de instruir, pero no sólo para saberlos —el cristianismo es, ante todo, una vida, no una pura ciencia abstracta—, sino para llevarlos a la práctica, a la acción.

2.º Si, hecho caso omiso de los principios inmutables, nos colocamos en el terreno movedizo de la pura viabilidad, oportunidad o conveniencia, será muy difícil, mejor imposible, sobre todo entre nosotros, llegar a un acuerdo.

A cada grupo o tendencia le será fácil aducir pseudoargumentos sacados de las circunstancias siempre cambiantes y propicias a interpretaciones muy subjetivas para probar las tesis más dispares. Caeremos en el relativismo, lo que favorecerá la instauración de estructuras jurídicas al servicio de intereses particulares o de ideologías inconfesables" (*Idem*, pág. 396).

Clarificante.

La aplicación del principio de subsidiariedad exigía que el Estado apoyase más a los Centros con mayores dificultades, aunque todos los Centros privados debiesen recibir una protección

económica y fiscal. Por supuesto, este apoyo estatal no podía hipotecar la absoluta libertad del Centro. Así decía un colaborador de la revista:

“Cuando un centro asuma mayores cargas y sacrificios para hacer más asequible la enseñanza a los más débiles económicamente, es natural que reciba una especial protección por parte del Estado. Pero ello no implica el negar la función social que desempeñan los demás centros, ni el derecho que también ellos tienen a la protección económica y fiscal” (M. Arroyo, “¿Política escolar nueva?” en *Hechos y dichos*, núm. 328, marzo 1963, págs. 231-9, pág. 237). “Sería muy peligroso que una ayuda inicial del Estado exigiera como contrapartida hipotecar de forma sustancial la libertad de un centro privado, su propia personalidad e iniciativa. Esperemos que no sea así” (*Ídem*, pág. 238).

5. Tres recientes hitos educativos en España desde 1970

Tras 1970 la evolución de la enseñanza ha seguido un sentido *estatizador*, *tecnocrático* y reglamentista, contrario al *principio de subsidiariedad* y a otros principios implícitos en la conciencia de las familias españolas. Además, la llamada revolución pedagógica y didáctica se ha querido hacer “desde arriba”, hasta que el sentido común de la subsidiariedad reclame sus derechos. La bibliografía sobre dicha evolución es abundantísima, por lo que la omitimos.

Los hitos educativos se corresponden con nuestro presente más o menos inmediato, desde 1970 hasta la actualidad. En ellos también se aprecia la *tecnocracia* como neo-ortodoxia, transformada en ideología encubierta por valores llamados laicos —de hecho laicistas—. Si Julio Garrido señala con precisión cinco etapas cíclicas en una concepción evolucionista, Vallet de Goytisolo identifica los dos tipos de técnicos o tecnócratas: los que condicionan las cosas y los que condicionan los espíritus. Todo esto puede observarse en las diferentes Leyes de Educación en España.

El libro de Vallet de Goytisolo titulado *Ideología, "praxis" y "mito" de la tecnocracia* (21), ofreció un preciso, amplio e interesante análisis sobre la actualidad. Pero no se le hizo demasiado caso. Un análisis tal fue necesario para comprender nuestra época, así como las Leyes de educación en España, que han seguido una ideología evolucionista, planificadora y materialista. Esta ideología hoy también se expresa en los *valores laicos* señalados por el Ministerio de Educación, ante los cuales hay libertad para entender lo que se quiera según la interpretación subjetiva de —por este orden— cada Administración pública, los departamentos educativos y cada docente.

Conviene leer despacio las Leyes de educación promulgadas en España en 1970, 1980, 1985 y 1990, así como textos de la UNESCO de 1996. Es fácil advertir cómo se ha aplicado en ellas el análisis que Vallet de Goytisolo realizó sobre la tecnocracia entre 1971 y 1975. Referida la ideología tecnocrática al ámbito de la enseñanza, Vallet de Goytisolo afirmaba lo siguiente:

"Hemos de reconocer que a favor de esa dirección han confluído diversas circunstancias:

- la voluntad del Estado moderno de adueñarse de la educación, haciendo de ella un servicio público (...);
- (...) sembrar una vaga *democracia*, restando rigor a la búsqueda de la verdad, a la vez que quita autoridad al profesor, pues trata de sustituir aquella finalidad y el sistema docente por el de intercambios de puntos de vista entre quien debe enseñar y quienes deben aprender; que pretende la desaparición de toda jerarquía entre las disciplinas, y promueve actividades socio-educativas, la introducción de la *vida* (es decir, de propagandas publicitarias políticas) en las aulas, etc.;
- la tendencia de sustituir la búsqueda del saber, es decir, del conocimiento de la verdad, como finalidad universitaria, por el servicio consistente en suministrar expertos en conocimientos a la moderna sociedad industrial (...);

(21) VALLET DE GOYTISOLO, Juan B., *Ideología, "praxis" y "mito" de la tecnocracia*, Madrid, Ed. Montecorvo, 1975, 3.ª ed., 336 págs., págs. 183-6, 193-7.

- la tendencia a "archivar la verdad ente los pareceres arbitrarios", de prescindir de todo conocimiento religioso y de toda moral trascendente, de rechazar el carácter *científico* a los saberes humanísticos y de conferir el monopolio de lo *científico* a las llamadas ciencias exactas y naturales, a las cuales se incorpora una sociología en la que previamente es eliminada toda proyección de metafísica y se la mutila de cualquier experiencia histórica;
- la idea del *reformismo educativo permanente*, que propugna continuamente, por las sucesivas e inaccesibles *revoluciones educativas* que consagra, los *mitos del progreso indefinido* y de la *evolución*, y que, al abogar por la *educación permanente*, la hace dimanar de la idea de que no existen verdades inmutables, excepto las del progreso técnico y de la adaptación al mismo de todas las estructuras en aras del desarrollo y del bienestar;
- la ideología adoptada por la actual tecnocracia (¿como elemento propagandístico?) de la *democratización de la enseñanza* y de la *igualdad de oportunidades*, que justifican la total dominación del Estado en materia de enseñanza, reforzando así el poder de la tecnocracia dominante.

Internacionalmente la UNESCO trata de guiar la reforma educativa tecnocratizándola y burocratizándola a escala supranacional" (22).

5.1. Hito primero. Ley General de Educación y financiación de la reforma educativa de 1970

5.1.1. LOS PRECEDENTES

Las desavenencias entre Estado e Iglesia a lo largo del prolongado período franquista no tienen, según Ruiz Rico y Gregorio Cámara, un carácter ideológico. Alejandro Mayordomo insiste que tales desavenencias:

(22) VALLET DE GOYTISOLO, *op. cit.*, "La tecnocratización de la enseñanza", págs. 193-195.

(...) representan una colisión de intereses; estamos ante una verdadera pugna en cuanto a la dirección y control de importantes aparatos e instituciones sociales. Unos apuestan por la "catolización", otros añaden a eso la defensa de una autonomía institucional. No hay que dejar de constatar el hecho bien conocido de que desde el punto de vista político la directriz de la Falange empujaba hacia una total intervención o estatificación del aparato educativo; recordemos, por ejemplo, que la ley de enseñanza primaria no es aprobada hasta 1945, debido precisamente a los esfuerzos encontrados de los falangistas y de la Iglesia por afirmar su control sobre la enseñanza. Y algo parecido ocurre con la ley de enseñanza media de 1953, no promulgada hasta que no obtiene la aprobación eclesial, en todo caso tras muchas transacciones en torno a un proyecto que se preparaba desde finales de 1951" (23).

5.1.2. CÓMO SURTIÓ LA LEY DE 1970

La Ley aparece el 4-VIII-1970. De ella fue responsable el ministro José Luis Villar Palasí. Según informe del Banco Mundial de 1962, la educación española estaba muy por debajo de las necesidades mínimas en economía. Para solventar este problema, el Estado español realizó un gran esfuerzo inversor que, lógicamente, los sectores privados fueron incapaces de llevar a cabo por sí solos. A tal efecto, era necesaria la aplicación el *principio de subsidiariedad*, principio no aplicado por el Estado porque la UNESCO no lo reconocía. El texto que sirvió de referente a esta Ley española de 1970 fue *Apprendre à être* de André Malraux (ex-ministro francés de Educación) y de sus colaboradores, así como otras publicaciones de finales de la década del sesenta.

La Ley de 1970 estableció la EGB común y obligatoria hasta los 14 años, para lo cual se suprimía cuatro años de Bachillerato. El BUP se articuló en tres cursos de duración, y el COU fue prolongado hasta los 17 años. El esfuerzo de la Administración pública fue tal que, en 1975, el 70% de los estudiantes españoles esta-

(23) VERGARA GORDIA, Javier (coord.), *Estudios sobre la secularización docente en España*, Madrid, UNED, 1997, 272 págs. Vid. MAYORDOMO, Alejandro, *Iglesia y Estado en la política educativa del franquismo*, pág. 183-203.

ba en centros estatales. Este trasvase de jóvenes a los centros públicos no era necesariamente un handicap para la *enseñanza católica*, ya que esta no era —ni es— exclusiva de los Centros privados, sino sólo un hecho fruto de las nuevas circunstancias, aceptable como tal de seguir el cauce natural de las cosas, sin “forceps”, y en el caso que la educación se mantuviese católica para la juventud católica.

En un orden más práctico, la Ley exigía al docente realizar varias pruebas para obtener la calificación final de cada evaluación, impidiendo así el extremo de que el alumno se jugase sus calificaciones a “una sola carta”. Sin embargo, en este aspecto saludable, el Ministerio y la Inspección parecieron suplantar las facultades de los profesores y de los Centros privados y públicos.

5.1.3. POSTURAS ANTE LA LEY DE 1970

La Ley de 1970 pretendió cambiar las estructuras y los métodos educativos y pedagógicos —que nunca son neutros—, siguiendo las consignas de la UNESCO y del Banco Mundial. Dicha Ley, según López Medel, movió audiencias, “algunas de ellas, muy contestadas y fuertes” (24). La crítica a la Ley de 1970 pudo ser muy amplia. Sin embargo, no todos los que participaron en ella tuvieron la misma contundencia, pues las Leyes del franquismo rechazaban la supremacía del Estado sobre la Iglesia, y la misma Ley reconocía expresamente los derechos de la Iglesia. Esto último es importante para situar la *contestación* a la Ley.

Por una parte, y debido a su tendencia a la estatificación y la “indeterminación” en el tema de los recursos educativos, el proyecto de Ley fue contestado por las XIV y XV Asamblea Plenaria del Episcopado (febrero y diciembre de 1971) y las Asambleas de

(24) LÓPEZ MEDEL, Jesús, *Libertad de enseñanza, derecho a la educación y autogestión*, Madrid, Ed. Fragua, 1984, 2.ª ed. ampliada, pág. 211, 3.ª edición actualizada, 1984; GOZZER, Giovanni, *Estado, Educación y sociedad: el mundo de la “escuela libre”*, Madrid, Sociedad Española para los Derechos Humanos, 1985, 155 págs. Introducción y documentos por Jesús López Medel. Sobre la LODE, *vid.* págs. 137-155.

la Federación Española de Religiosos (FERE, junio de 1971 y enero de 1972). Los conflictos se habían agravado previamente entre 1968 y 1970, asociados a temas de fondo:

"(...) como el deseo de hacer de la educación un servicio público, las propuestas de financiación del sistema escolar, y el entendimiento de la gratuidad: la Iglesia pedirá una ayuda pública que garantice la gratuidad en todos los centros sin discriminaciones" (Alejandro Mayordomo).

En segundo lugar, la Ley también fue criticada —por ejemplo— por Julián Gil de Sagredo Arribas en su libro titulado *Educación y subversión* (25). En estas páginas destacamos un hecho que puede pasar desapercibido en la historia de la educación en España, como es el que dicho autor lamentase los aspectos más profundos de la Ley. Lógicamente, no se refería al más de medio millón de niños pendientes de escolarizar y para lo cual eran necesarios 14.500 millones de pesetas de entonces. El Ministerio de Educación y Ciencia rechazó importantes afirmaciones de Gil de Sagredo en su Nota del 18-V-1972 que dicho autor rebatió posteriormente.

De otra parte, los historiadores especializados también saben que, desde las esferas políticas de afirmación propia y de oposi-

(25) GIL DE SAGREDO ARRIBAS, Julián, *Educación y subversión* Madrid, 1973, 160 págs.; GIL DE SAGREDO, J., "La enseñanza como empresa privada", *Rev. Verbo*, núm. 181-182 (enero-feb. 1980), págs. 83-92. Este artículo supone una gran novedad, pues es difícil leer en otros trabajos las interesantes tesis expresadas en él. En pocas palabras y con mucho contenido, el autor expone cómo lograr en la práctica el principio de "más sociedad y menos Estado" aplicado a la educación, es decir, cómo hacer para que desaparezca el aparato estatal y burocrático ministerial, que la Ley establecida caiga por desuso, y que la educación esté realmente en manos de los padres de familia que deben actuar en el seno de una sociedad basada en los cuerpos intermedios. En el momento histórico de una legislación del Estado encaminada hacia la estatización y de una excesiva reglamentación de la enseñanza, dicho autor recuerda que precisamente el camino a seguir es el inverso. GIL DE SAGREDO ARRIBAS, Julián, "La enseñanza y el principio de subsidiariedad", *Rev. Verbo*, núm. 119-120 (nov.-dic. 1973), págs. 963-970.

Véase también: CREUZET, Michel, "La UNESCO y las reformas de la enseñanza", *Verbo*, núm. 114 (abril 1973), págs. 379-408; VILLAR PALASÍ, *Una revolución pacífica y silenciosa. Enseñanza: Debate Público*. Madrid, JEC (1977); págs. 24-37; CANTERO NÚÑEZ, F., *op. cit.*, nota 8.

ción al Régimen franquista, un documento de la Comisión Cultural de la Regencia Nacional Carlista de Estella denunció la Ley de educación de 1970 con argumentos similares a los de Gil de Sagredo (28-I-1973).

En cuarto lugar, y desde un punto de vista histórico, es interesante el juicio crítico o apreciación de Alejandro Mayordomo, que luego matizaremos. Este autor dice así:

“Es difícil hablar de secularización en una sociedad que no acaba de reforzar o consolidar la supremacía del poder civil y el papel del Estado; ésta es la situación española durante el largo período del franquismo, pero entiendo que es posible y conveniente no dejar pasar desapercibidos, en un clima general de amplia concordancia e interinfluencias, algunos puntos de observación que no dejan de ser sugerentes; podríamos tal vez distinguir, así, una línea secularizadora que se produce y resuelve fundamentalmente a través de la materialización de un progresivo deslinde de competencias, o por medio de una mayor intervención estatal frente a la prolongada permanencia del principio de subsidiariedad; y siempre como consecuencia, en fin, de unos profundos cambios o aperturas en múltiples prácticas de la vida cotidiana que, sin duda, producen realmente —más allá de los principios políticos— acciones y efectos que tienen en el fondo o a la larga matices o resultados secularizadores”.

Maticemos estas afirmaciones. En efecto, no es fácil afirmar la mayor o menor secularización del Estado español hasta 1975. Ello es debido precisamente a la confesionalidad católica del Estado de entonces, y a que la Ley de 1970 reconocía y garantizaba los derechos de la Iglesia en el ámbito de la educación, así como la acción espiritual de la iglesia, en todas las instituciones de enseñanza. Estos últimos aspectos conllevaban, lógicamente, la conformidad de la Iglesia.

Sin embargo, esto último no debe llevarnos a engaño. Ya hemos analizado la postura de *Hechos y dichos* y de la Iglesia antes de 1970. Además, muchas veces los cambios en la Historia no arrancan de una fecha emblemática. La ley de 1970 y el *Libro Blanco* están ahí, con todas sus *contradicciones*, según analiza Gil de Sagredo. Así, en 1970 se agudizará una contradicción interna que, en 1978, se resolverá a favor de una total seculari-

zación. De una forma paralela, puede recordarse la crisis sufrida en la iglesia postconciliar, concretamente en un sentido secularizador de las instituciones y de la misma sociedad. Ya se ha cosechado sus frutos. Así, en el año 2001 los españoles se encuentran ante un Estado sin religión —antes se le llamaría Estado *incrédulo*, *agnóstico* o *ateo práctico*—, con leyes gravemente contrarias a los primeros principios del derecho natural, y con una sociedad materializada en mutua simbiosis con su propio Estado, aunque este último haya tenido y tenga mucha mayor responsabilidad que la sociedad tanto en el proceso como en los resultados finales materialistas. Por otra parte, conviene recordar que algunas personas muy allegadas a la Iglesia, citadas por Mayordomo, no está exentas de responsabilidad en dicha crisis.

¿Qué juicio merece la Ley de 1970? Los principios y orientaciones de esta Ley se contienen en el *Libro Blanco* del Ministerio, especialmente en la introducción que le precede, aprobada por el ministro Villar Palasí. También figuran en diferentes textos legales —Decretos y Ordenes de 1970— publicados para la aplicación y desarrollo de dicho *Libro Blanco*.

En estas líneas *resaltaremos una crítica* a la Ley, que no prosperó por entonces en las esferas del Régimen. Crítica que hoy se justifica debido a dos hechos. Primero, al hecho de profundizar los socialistas el marco de la Ley de 1970, y segundo, a la secularización que conlleva la Constitución de 1978. En estos delicados temas es interesante que unos historiadores recuerden a otros profesionales de este oficio algunos olvidos.

No vamos a efectuar un análisis detallado de la Ley de 1970, por otra parte ya realizado en las fuentes citadas. Sin embargo, puede mencionarse la *declaración de intenciones de la Ley*. Mediante esta Ley el ministro Villar Palasí pretendía “cambiar la mentalidad del país a toda cosa y pese a quien pese”. Según Gil de Sagredo, en 1969 el mismo ministro afirmó que “la nueva política educativa comportará en el futuro una reforma integral de la sociedad y de sus viejas estructuras, al modo de una revolución silente y pacífica”. Así mismo, volvía a añadir: “La reforma educativa es, en efecto, una revolución pacífica y silenciosa”. Tam-

bién el Preámbulo de la Ley afirmaba que "la reforma educativa es una revolución pacífica y silenciosa".

Tiene importancia que en el Preámbulo de la Ley se aspire a que el hombre "aprenda a ser", según rezaba la UNESCO. Estanislao Cantero, *yendo de la palabra a su contenido*, considera que esta afirmación de la UNESCO desenfoca la enseñanza y la educación al olvidar que la enseñanza es un "medio de conseguir unos fines, por encima de los cuales se alza el fundamental y excelso de la salvación eterna" (26). Estas ideas de "aprender a ser" las mantiene la UNESCO en 1996, tal como explicaremos al desarrollar la LOGSE. De todas maneras, la continuidad entre las Leyes de 1970 y 1990 es evidente.

Pasemos al *articulado* de la Ley. La Ley de 1970 tiene *enunciados saludables*. Por ejemplo, dice: "La familia tiene como deber y derecho primero e inalienable la educación de sus hijos" (Art. 5). "Se estimulará la constitución de asociaciones de padres de alumnos" (Art. 5.5.). La Ley reconoce y garantiza los derechos de la Iglesia Católica en el ámbito de la educación, así como la enseñanza religiosa católica y la acción espiritual y moral de la Iglesia en todas las instituciones de enseñanza (Art. 6). Se garantiza la formación religiosa en todos los niveles educativos (Art. 14, 16, 22 y 30). Se reconoce el derecho de la Iglesia a supervisar la educación religiosa recogida en el Artículo 6, así como la selección del profesorado (Art. 136). Así mismo, el Título Preliminar de la Ley proclama que el concepto cristiano de la vida (*vid.* también el Art. 6.º), la tradición y la cultura de España, inspirarán la formación humana y el desarrollo de la personalidad de la juventud española. Todo ello, que impedía la secularización y el desarrollo de los inconvenientes de la Ley de 1970, será anulado en la Constitución de 1978.

Sin embargo, en estas páginas deseamos poner de relieve que dichos artículos van acompañados de *graves inconsecuencias o contradicciones*, por otra parte evidenciadas por Gil de Sagredo, para quien "el articulado de la Ley y sus disposiciones

(26) CANTERO NÚÑEZ, Estanislao, *Educación y enseñanza: Estatismo o libertad*, Madrid, Ed. Speiro, 1979, 334 págs., págs. 120 y 239-260.

complementarias no responden a tal declaración". La Ley de 1970 producirá un *cambio sustancial, pero solapado*, en las altas esferas del Estado. Era una *Ley estatista o estatalizadora y tecnocrática*, efectuada desde una estructura política autoritaria, en nombre del progreso y de la técnica. Fue una pena que muchos no lo considerasen así. Esta Ley puede ser calificada como una forma de despotismo ilustrado, que tuvo su *continuador cimero* en el liberalismo de la Constitución de 1978, y en las Leyes de los Gobiernos que desarrollaron el artículo 27 de esta última. Como en el tránsito del siglo XVIII al XIX.

En primer lugar, para Julián Gil de Sagredo dicha Ley era *anticatólica y antiespañola*. La crítica es dura pero el autor la razona de forma clara y metódica. Recordemos la postura crítica de dicho autor, que por un lado se diferenciaba de la postura e interpretación oficial del momento, y por otro parece continuar los parámetros expuestos por Vallet de Goytisolo y Estanislao Cantero, entre otros juristas y pensadores.

En primer lugar, Gil de Sagredo califica de esta Ley de anticatólica. Extraemos unos ejemplos de su libro:

A) La oposición de una forma declarada y patente a la Doctrina católica se manifiesta en:

1. El Estado monopoliza la enseñanza pública y privada, al declarar que "la educación a todos los efectos tendrá la consideración de servicio público fundamental".
2. Se conculca el *principio de subsidiariedad* cuando el Estado asume la tutela y dirección de la enseñanza privada, regula la creación de centros privados, y condiciona la ayuda estatal al rendimiento educativo. Así mismo, se formulan multitud de factores que limitan el libre funcionamiento de los Centros, que regulan toda la vida de cada Centro educativo, imponen multitud de normas, y exigen una autorización previa para la apertura y funcionamiento de los Centros privados. También se impone, al profesorado no estatal, un título estatal, curso estatal en los ICE, y habilitación estatal, reservándose el Estado la expedición o autorización de títulos académicos.

B) La oposición encubierta o indirecta a la Doctrina católica se manifiesta en:

1. El Estado se atribuye la acción principal de proporcionar la educación a todos los españoles, convirtiendo la acción privada en accesoria de la principal del Estado.
2. La educación que la familia debe dar a sus hijos se somete a normas estatales.
3. El Estado se convierte en pedagogo de los hijos así como de los padres.
4. Se intenta regular, mediante normas y cauces estatales, las delegaciones naturales de las familias como son las Asociaciones de padres.
5. El derecho de los padres a elegir el Centro para sus hijos se convierte en nominal —de hecho se deniega— o carece de efectividad práctica alguna.

C) La oposición general y difusa a la Doctrina católica se manifiesta en:

1. El espíritu e inspiración de la Ley no se basa en ningún valor sustantivo y absoluto (ideales, principios, naturaleza y fines concretos) sino en valores accidentales y mudables. Esto constituye, según Gil de Sagredo, un evolucionismo materialista.
2. Sólo se habla de la "potenciación de valores humanos". La alusión a "la inspiración en un concepto cristiano de la vida" (Título preliminar de la Ley, "Libro Blanco" pág. 206, Principios Generales) queda *condicionada* por aquellos valores, de modo que la inspiración cristiana sólo se mantiene en función de la citada "potenciación de valores humanos". El articulado de la Ley y sus disposiciones complementarias no responden al hecho de proclamar el concepto cristiano de la vida y la tradición y cultura patrias, como tampoco es suficiente reducir la educación a la *asignatura* de Religión.

3. Se opta por el *revisiónismo universal* de fondo y forma, el desarrollo y la socialización como fines últimos (previo *camuflaje* del concepto cristiano de la vida), y la oposición a todo principio de carácter fijo. Se impone un evolucionismo materialista y experimental como principio de la educación española, con el fin de cambiar la mentalidad católica de la población. Se opta por el *revisiónismo general* como método, la *reforma integral* de lo existente, la duda metódica sobre el crisol heredado y las futuras conquistas, el cambio permanente, el humanitarismo sin referencia a la religión, el relativismo. Se opta por lo "técnico" (término que de alguna manera aparece unas 300 veces en un articulado de 146 preceptos) y se olvida al hombre. Se produce la masificación como resultado de la mecanización y tecnificación. La complicada y falsamente barroca terminología, llena de neologismos e imágenes "ad hoc", encubre un evolucionismo materialista.
4. Se confunde educación y cultura, lo que en este caso refleja el propósito de sustituir el orden moral, base de la educación, por valores culturales, sociales y económicos, llegando así a un *humanismo laico*. Se pretende —en un sentido amplio sería opcional y en un sentido liberal sería rechazable— y se impone —lo que siempre sería abusivo— una paulatina *democratización* de la enseñanza. También se confunde el deber personal de estudiar propio del alumno con el deber social de hacerlo. Por otra parte, sería prolijo resaltar los numerosos sofismas del articulado de la Ley.

En segundo lugar, Gil de Sagredo califica a esta Ley de *antiespañola* porque:

1. Pretende cambiar el modo de ser nacional por otra mentalidad *extranjerizante*. Ya se ha dicho que fue público el designio de cambiar la mentalidad del país en todos los estratos sociales. Además, desde una perspectiva tradicional, la Ley atentaba contra el fundamento de la unidad

nacional y la grandeza histórica, pues en realidad no se inspiraba en la religión católica, factor esencial de la nación y pueblo españoles.

2. Somete la educación de los españoles a unas directrices y consignas extranjeras. No en vano, el plan de la UNESCO tenía una inspiración laicista y materialista, actuaba a través de los créditos del Banco Mundial, y hasta la UNESCO llegaban las instituciones educativas y administrativas de la educación en España.
3. La aplicación de la Ley excedía las posibilidades económicas de España. El preámbulo de la Ley mencionaba el "esfuerzo importante del país", de manera que el Banco Mundial efectuaba un préstamo para subvenir a las nuevas necesidades. Dicho préstamo hipotecaba el espíritu de la educación según las directrices aceptadas o impuestas por dicho Banco, que además exigía su devolución con intereses.

En conclusión, según Julián Gil de Sagredo la Ley adolecía de los aspectos siguientes:

1. Una falta de inspiración cristiana conforme a su inserción en un proceso secularizador de largo alcance, que arrancaba de la revolución liberal para llegar a nuestros días.
2. El monopolio estatal de la enseñanza.
3. La apertura educativa a cualquier inspiración "venga de donde viniere".
4. La subordinación de la educación únicamente al desarrollo económico.
5. La mediatización de la UNESCO a través de la financiación por el Banco Mundial.

Luego, en sentido propio o estricto, concluía Gil de Sagredo, la Ley de 1970 fue contraria a la doctrina de la Iglesia y al bien común de los españoles. Por mi parte, y como historiador de la

educación, creo que resaltar este posicionamiento es importante, debido al olvido de su postura entre los historiadores y a que el acontecer temporal ha dado la razón a dicho autor.

5.2. *Hito segundo. La Constitución española de 1978*

El artículo 27 de la Constitución regula la libertad de enseñanza. Este artículo fue fruto del *consenso*, de manera que para su redacción se omitieron muchas enmiendas. Este consenso, que se "materializó en un restaurante de Madrid", fue llevado a cabo de una parte por Abril Martorell, Pérez Llorca y Arias Salgado, y de otra figuraban Alfonso Guerra, Múgica, Gómez Llorente y Gregorio Peces Barba. Por eso no hubo verdadero debate en el Congreso y el artículo consensuado tuvo como un resultado de *estereotipo*.

La Constitución entiende el derecho como *autonomía* de los agentes sociales y se refiere a la libertad de enseñanza y la libertad de cátedra. También entiende el desarrollo de las facultades del Estado de cuatro maneras: como *participación* en la programación general de la educación, como garante de un *proceso de secularización* institucional y social, como *intervención* en el control y gestión de los Centros que reciben fondos públicos, y como *prestación* social que garantice el derecho gratuito a la educación y a una "formación religiosa y moral". Esta autonomía social y dicha participación del Estado pierden de vista el verdadero fundamento de la enseñanza, que además se entiende en clave liberal o bien socialista, según el Gobierno de turno.

La Constitución parte del error fundamental del laicismo, la secularización, o el naturalismo. Esta secularización se extiende a todo el ámbito político, es ajena a la verdadera expresión de una sociedad de mayoría católica, y se impone de hecho a la sociedad debido a la preponderancia del Estado sobre los ciudadanos y las estructuras sociales. Como parte del *laicismo*, y aunque disguste a los demócrata-cristianos, se encuentra la *aconfesionalidad* religiosa del poder civil, y la omisión de cuestiones fundamentales como los fines, los objetivos, y el contenido de la educación.

Según Jesús López Medel (27), en la Constitución no figura la autonomía funcional de la escuela, ni lo necesario para favorecer la calidad y competitividad de la enseñanza. Omite que el "derecho a la educación", inherente a la familia, no nace del Estado. Soslaya el papel substancial de los padres en la educación, con sus derechos, deberes y responsabilidades. Olvida el derecho de los padres a elegir el Centro. Calla el derecho a la *dirección* de Centros educativos —aunque se reconozca la libertad de creación de centros docentes Art. 27.6— y la responsabilidad inherente a la creación de escuelas. Ni siquiera figura la no intervención de la Administración en el régimen interior del Centro por el hecho de recibir fondos públicos, ni los servicios que la enseñanza no estatal presta a la sociedad, ni el verdadero sentido de la "libertad de cátedra" (Art. 20.1.c. y 20.4), o bien los verdaderos límites al pluralismo...

Lo más importante de la Constitución en materia de enseñanza es que, debido a su carácter *aconfesional y laicista* —abuso de lo laico en sentido *secularizador*—, la Constitución entiende o interpreta la libertad de educación en *clave liberal* —la libertad como ausencia de coacción—, *secularizadora*, y deja la puerta *abierta a una excesiva reglamentación* por el Gobierno, sea liberal o bien socialista. Todo esto es silenciado. La Constitución también permite la argucia de ciertos socialdemócratas de enfrentar la "libertad de enseñanza" al "derecho de todos a la educación". Por eso, los males atribuibles a la LOGSE están implícitos en la propia Constitución.

Nuestras observaciones a los artículos constitucionales son las siguientes:

El Art. 27.1. dice: "Todos tienen el derecho a la educación. Se reconoce la libertad de enseñanza". A ello conviene añadir que la libertad de enseñanza no puede ser indiscriminada, pues tiene su cauce en la *verdad natural y sobrenatural objetiva*. Esto no debe ser ajeno al poder civil, que no puede caer en el individualismo, el relativismo y la indiferencia, la desvalorización de la educación, ni el positivismo jurídico. De hecho, como la LOGSE

(27) LÓPEZ MEDEL, J., *Libertad de enseñanza*, op. cit., págs. 37-38.

no puede olvidar el imposible práctico de la "escuela neutra", dicha Ley Orgánica propugna una educación en valores mediante los llamados *ejes o temas transversales* que más adelante analizaremos.

Es descabido que la Constitución, como primer término del artículo 27, admitiese el *principio de subsidiariedad* como inspiración y guía de los restantes artículos. Así, desde una acción positiva, el Estado se limitaría a *garantizar* el nivel mínimo de cultura a todos los ciudadanos y la legítima competencia de los Centros educativos, a evitar las desviaciones y abusos graves, a *promover* la educación otorgando facilidades a los padres y asociaciones, ayudándoles incluso a crear Centros educativos, y a *suplir* a la familia en los hipotéticos casos que ésta incumpla su misión.

El deber de los padres hacia sus hijos debe expresarse en la Constitución de esta manera: *educación católica* —formal y de contenidos— *para la juventud católica en los Centros privados y públicos*, y educación conforme al derecho natural para los hijos de los padres que no quieran la educación católica o bien de los católicos a quienes se les *tolere* no quererla. Una educación adecuada a la juventud católica debe estar toda ella, incluidos los docentes y orientadores, imbuida de un verdadero espíritu religioso y moral.

El Art. 27.2. dice: "La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales". No vamos a comentar la posible redundancia del término "*personalidad humana*", pues sólo el hombre es persona, aunque tenemos en mente el origen y significado en el tiempo de ambos términos.

Es importante destacar que el primer o principal objeto de la educación no es la dimensión social y pública del hombre, pues abarca todas las potencialidades del ser humano comenzando por el yo íntimo y personal. Además, la educación no puede identificarse con "el pleno desarrollo de la personalidad humana", pues debe reconocerse que la *personalidad* del educando va más allá de la inmanencia al estar abierta a la trascendencia.

Por otra parte, el "respeto a los principios democráticos de convivencia" no puede significar concebir la convivencia —entendida como ausencia de conflictos o problemas— como fundamento último de la sociedad, pues esta debe subordinarse a los deberes y derechos fundamentales del hombre. Es decir, convivencia *¿en base a qué orden de bienes?* Máxime cuando, tras 1978, el respeto a "los derechos y libertades fundamentales" ha quedado desasistido y desorientado cuando se conculcan los derechos objetivos más sagrados como es el de la vida del concebido y todavía no nacido, cuando este último derecho es violado por la propia Administración pública e incluso el Tribunal Constitucional, y cuando se equiparan las llamadas "parejas de hecho" al matrimonio, etc.

El Art. 27.3. dice: "Los poderes públicos garantizan el derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones". Sin embargo, la Constitución en realidad sólo reconoce a los padres la libertad de enseñanza en cuanto capacidad de optar entre los Centros privados o públicos, pues *en los Centros públicos hoy no es posible garantizar una verdadera enseñanza católica*. En efecto, en los Centros públicos la "formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones" se reduce a la *asignatura* de religión, y a que la enseñanza *no atente* directamente contra la formación religiosa y moral de los hijos. Pero así no se garantiza una enseñanza católica integral, sino tan sólo la *asignatura* de religión y —de hecho con graves problemas e incumplimientos— un respeto *negativo* a las propias creencias religiosas y morales de los alumnos.

En efecto, no es suficiente para una educación católica que la Constitución prohíba *atentar* contra las opciones religiosas y morales de los padres en la educación de la juventud. El R.D. del 18-XII-1985 relativo a los órganos de gobierno de los centros públicos asienta:

"Art. 3º. Los órganos de gobierno velarán porque las actividades de los centros públicos se desarrollen con sujeción a los principios constitucionales, garantía de la neutralidad ideológica y respeto de las opciones religiosas y morales de los padres res-

pecto de la educación de sus hijos. Asimismo velarán por la efectiva realización de los fines de la educación y por la mejora de la calidad de enseñanza".

Según esto, el Consejo Escolar de Centro y otros órganos de gobierno del Centro educativo deben garantizar el citado derecho de los padres a no sentir cómo se *violentan* sus opciones religiosas y morales. Sin embargo, observemos que esta es una proposición *negativa* y no *positiva*, y sus mínimos *no abarcan todos* los supuestos y fines educativos —que superan en mucho la asignatura de religión—. Dicho *respeto* no debiera de ser *negativo*, sino *positivo* e incluso transformarse en cooperación e integración plena, de manera que la educación en los Centros públicos pueda ser verdaderamente católica. Ahí está la clave, que la propia Constitución no ampara. Por eso la realidad de las cosas exige una reforma de la Constitución.

La enseñanza pública no puede ser sinónimo de una *enseñanza laica*, todo lo más con la *asignatura* de Religión y un santo crucifijo en las aulas. De hecho, y sin ley o norma que obligue a ello, este crucifijo se ha retirado de muchos establecimientos educativos públicos. En materia de educación es grave la contradicción de una enseñanza pública que dice garantizar la "formación religiosa y moral", pero que no está imbuida del espíritu cristiano en las asignaturas, los profesores, los libros de texto, y el ambiente.

Desde el punto de vista de la libertad de cátedra concluiremos de la misma manera. La Constitución potencia la libertad de cátedra (Art. 20.1.c.) sin restricción ni censura previa (Art. 20.2.). Su único límite son los derechos reconocidos en el Título "De los derechos y deberes fundamentales" (Art. 20.4.), relativo al derecho de los padres a la educación religiosa y moral de sus hijos (Art. 27), y su derecho a la libertad ideológica, religiosa y de culto (Art.16) de carácter liberal. ¿Esto significa que la Constitución obliga a todos los profesores a adecuar su enseñanza a las orientaciones religiosas y morales de la diversidad de confesiones religiosas existente? Creemos que no, y que la libertad de cátedra se limita a una libertad *negativa* de "no ofender" directamente. Pero

no debiera de ser así, pues esto es *insuficiente* para obtener una educación católica. Ante esto, ¿qué hace el Estado? Pues para evitar los conflictos inherentes a esta *contradicción*, propugna el imposible moral de una escuela *neutra* en materia de religión, moral y culto.

Distingamos dos de los ámbitos básicos. En el orden legislativo el poder civil no recoge la libertad de enseñanza adecuada que debe reconocer, pues no todo vale en la educación y ante quienes tienen la patria potestad. Además, las posibilidades para la escuela católica no sólo son insuficientes sino de hecho inexistentes.

En el orden de los hechos y para complicar más la situación, el desarrollo de diferentes asignaturas y de los *ejes transversales* en ciertos Centros públicos es sinónimo de un mayor o menor alejamiento del cristianismo, lo que infringe directamente la "formación religiosa y moral" estipulada en el Art. 27.3., así como el R.D. del 18-XII-1985. Si esto ocurre también en ciertos Centros privados, la responsabilidad es exclusivamente de la dirección del Centro.

El Art. 27.5. dice: "Los poderes públicos garantizan el derecho de todos a la educación, mediante una programación general de la enseñanza, con participación efectiva de todos los sectores afectados y la creación de centros docentes". Pero garantizar el derecho de educación no debe significar un *estatismo educativo*. A este efecto se debe tener en cuenta dos aspectos. Primero, garantizar el derecho a la educación no implica que el Estado se obligue a realizar una *programación general* —y menos aún detallada— de la educación. La "programación general de la enseñanza" no puede suponer lo que de hecho significa: dirigismo e intrusismo en el mundo docente, sea en los Centros públicos como en los privados. Es más, hacer depender la programación general escolar de la "planificación económica general del Estado", puede ser un *cheque en blanco* para no apoyar debidamente la iniciativa social escuela privada. El segundo aspecto es el siguiente. La "participación efectiva de todos los sectores afectados" en la educación implica ayudar primeramente a los centros privados y públicos, y sólo en caso de insuficiencia crear centros docentes públicos.

El Art. 27.6. dice: "Se reconoce a las personas físicas y jurídicas la libertad de creación de centros docentes, dentro del respeto a los principios constitucionales". Aclaremos que los derechos de los Centros docentes son anteriores a los principios constitucionales y que se encuentran en otro ámbito. De esta manera no es exigible a los Centros una consideración *especial* hacia dichos principios constitucionales que exceda el límite impuesto por aquellos derechos.

El Art. 27.7. dice: "Los profesores, los padres y, en su caso, los alumnos intervendrán en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos, en los términos que la ley establezca". Conforme al derecho natural los padres deben tener una intervención nuclear y superior a los profesores en el control y gestión de los Centros públicos. Han pasado muchos años desde 1978 y, en función de los hechos, la escuela *participativa* en estos aspectos por parte de los alumnos es hoy más una imagen y utopía que una realidad.

En los Centros privados, la institución titular del Centro no debe perder o ver disminuido su control sobre el propio Centro por el hecho de recibir subvenciones o conciertos económicos. Máxime cuando en esto la Administración pública no hace sino cumplir sus propias obligaciones, conforme además al *principio de subsidiariedad*. De todas maneras, las cantidades que de hecho la Administración pública concede hoy a los Centros concertados no cubren —ni mucho menos— todos los gastos de los Centros educativos (*El Magisterio Español*, 30-V-2001), de manera que no puede decirse que estos Centros se encuentren "sostenidos por la Administración con fondos públicos" como reza el artículo constitucional.

El Art. 27.8. dice: "Los poderes públicos inspeccionarán y homologarán el sistema educativo para garantizar el cumplimiento de las leyes". En este artículo se deja a los Gobiernos la puerta abierta para, según la ley o normativa que ellos promulguen, intervenir a discreción en el funcionamiento de los Centros públicos e incluso para subvencionar e intervenir en los Centros privados. De un ejercicio mínimo y razonable de este artículo puede caerse en excesos prácticos, de todos conocidos durante la etapa

gubernamental del PSOE. De esta manera, el Gobierno puede practicar la "ley del embudo" hacia los Centros privados si tiene la "sartén por el mango", como ocurrió con los Gobiernos de mayoría absoluta del PSOE, como ocurre en los gobiernos autonómicos gobernados por este partido, e incluso como se conoció en alguna autonomía regida por una derecha que ha discriminado a algunos Centros privados dejándolos sin subvencionar.

El Art. 27.9. afirma: "Los poderes públicos ayudarán a los centros docentes que reúnan los requisitos que la ley establezca". Bien, pero ¿no deberán también ayudarles para que los reúnan? ¿Cómo será esta ayuda y en base a qué condiciones?

Terminamos. La Constitución se desarrolló en materia educativa en la LOECE (19-VI-1980) redactada por la UCD. Esta daba preeminencia a los padres y familias, y estableció los Consejos de Dirección. Luego advino la LODE (3-VII-1985) que dio más atribuciones a la administración y al profesorado que a los padres. La LOECE y la LODE fueron corregidas por sentencias del Tribunal Constitucional del 13-II-1981 y 27-VI-1985 respectivamente. Tras estas leyes se ha desembocado en la LOGSE (3-X-1990) cuyo desarrollo práctico hoy está parcialmente en revisión.

En realidad, todas estas Leyes son similares a las de otros países europeos, pues siguen las orientaciones de la UNESCO. Esta institución supranacional ofrece una solución estatal, escolarizadora y socializante, además de laica, que ya se inició en España en la Ley de 1970.

La limitación que el Estado confesional católico imponía en España a la Ley de 1970 desapareció en la Constitución de 1978, pues ésta se declara aconfesional (Art. 16.3). Como dicha aconfesionalidad es un imposible, la confesionalidad católica es sustituida por la confesionalidad laica e ideológica, que expresa un laicismo *más o menos encubierto*. Así, tras 1978, las Leyes de educación imponen de alguna manera en la escuela pública una educación de espíritu laicista y por ello anticristiano, tanto por comisión como por omisión. El mal se hace mayor cuando, debido al carácter ejemplar del Estado y al mayor o menor estatismo de los Gobiernos, este espíritu trasciende a la enseñanza privada o de iniciativa social.

5.3. *Hito tercero: la Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación (LODE) de 1985*

Entramos de lleno en las consecuencias secularizadoras del articulado constitucional. Esta Ley Orgánica (LODE) del 3-VII-1985 (BOE, 4-VII-1985) fue el antecedente de la LOGSE. La LODE introdujo el Consejo Escolar del Estado, el de cada Comunidad Autónoma, y el de cada Centro. Introdujo la llamada *autogestión* —un imposible pedagógico—, y la base para la posterior reforma educativa LOGSE. La autoría de la LODE fue del ministro José María Maravall. En muchos aspectos, como en el proceso de secularización, ambas Leyes citadas son el desarrollo y la puesta al día de la anterior Ley de Villar Palasí de 1970. Sabemos que el PSOE trabajó el tema educacional con amplitud, pues también en agosto de 1983 promulgó la *Ley de reforma universitaria* (LRU).

La LODE supuso, según las interesantes opiniones de Jesús López Medel (28), una ley socialista de *partido* y no una política educativa de Estado. Fue una ley *política* más que una ley pedagógica. Se impuso por el *rodillo* de la mayoría absoluta socialista, sin debate nacional, con desinformación social, con prisa y mediante sorpresa. Fue una ley inoportuna por las circunstancias de crisis general, y se hizo sin la debida prudencia, moderación y estrategia. Supuso la reestructuración global de la enseñanza de Centros públicos y privados, creando una situación muy semejante a la iniciada en 1970 a través de la "Clasificación y Transformación de Centros". Fue una auténtica *reconversión*.

Es más, la LODE pretendió regular el "derecho a la educación". La crítica a esta Ley fluye fácil. Según Jesús López Medel:

"¿en qué medida repliega, limita o quebranta otros derechos y libertades de parecido rango, desde la libertad de enseñanza, a las opciones de los padres, la de cátedra, la de dirección y creación de centros, la identidad escolar, la no discriminación, o el elitismo, etc.?" "El socialismo no intentaba claramente suprimirla

(28) LÓPEZ MEDEL, J., *Libertad de enseñanza*, op. cit.; TFP-COVADONGA, España anestesiada sin percibirlo, amoradazada sin quererlo, extraviada sin saberlo. La obra del PSOE, Madrid, 1988, 573 págs. + 11 s.n., págs. 347-378.

(nota: la escuela católica y privada) (...) sólo quería tenerla en suspenso, en espera de dar, algún año, el paso siguiente. Suspenso que quería decir: continuemos financiando la escuela privada (...) a condición de que las escuelas afectadas, sometan al Ministerio sus reglamentos interiores", seguido de un rosario de limitaciones (29).

La matriz de esta Ley está en el derecho a la educación y *autogestión*. Sin embargo:

"¿Cabe hacer una política educativa de Estado, desde un ángulo de *Partido*? Pero si este Partido, además de "su" posición o "modelo" escolar, aspira a realizar el "derecho a la educación" —título de la Ley— a través de un modelo único, "impuesto", de signo "autogestionario", ¿puede decirse que realmente cabe hacer escuela-pública o privada" (30).

No le falta razón al autor. Según López Medel, la LODE fue posible por la ambigüedad de la Constitución y el consenso constitucional en esta materia. Pero este autor omite decir que dicha situación se fundamentaba en el carácter democrático-liberal de la Constitución de 1978, lo que desde entonces ha impedido la existencia de políticos que quieran reformar la Carta Magna.

Pero la LODE tiene más defectos que los ya señalados. Con permiso del lector los enumeramos. En su preámbulo, la Ley rechaza el *principio de subsidiariedad*, y considera la educación como un servicio público y prioritario. Reúne los caracteres de totalitaria, colectivista y relativista. La libertad de enseñanza se mantiene en teoría pero se niega en la práctica. Presenta a la enseñanza privada como un competidor beligerante frente a la enseñanza pública estatal. Del *pluralismo* de Centros se pasa al *pluralismo* en los Centros debido a la *autogestión*, lo que puede desnaturalizar el carácter de los Centros privados y convertir al colegio en un pequeño parlamento. Se utiliza la libertad de cátedra contra el *ideario de Centro*, y se otorga más atribuciones a la Administración y a los profesores que a los padres de

(29) LÓPEZ MEDEL, *op. cit.*, pág. 15; GOZZER, *op. cit.*, págs. 45-46.

(30) LÓPEZ MEDEL, *op. cit.*, pág. 18.

familia. A pesar del Consejo Escolar en su función de control, y a pesar también de las intenciones participativas, el Gobierno mantuvo sus facultades para retirar subvenciones y decidir por encima de los acuerdos. También la figura del director de Centro quedaba muy desdibujada. Pero, sobre todo, la supuesta neutralidad ideológica de la llamada *escuela neutra* se transformó en laicismo en su versión de oposición a un ideario cristiano (31).

La protesta social no se dejó esperar. Se formó una "Coordinadora pro Libertad de Enseñanza" integrada por asociaciones católicas como la CECE, FERE, CONCAPA y FSIE. También reaccionó el episcopado aunque —es curioso— estuvo en desacuerdo con la campaña de la oposición anti-LODE (32), a pesar de la evidente intención declarada del PSOE de hundir y sabotear la enseñanza privada.

(31) BENTO, José Antonio, "La democracia educativa en EGB", *Verbo*, núm. 291-2 (enero-feb. 1991), págs. 247-260.

(32) Para la interesante historia de la Comisión Episcopal de Enseñanza, véase TFP-COVADONGA, *España anestesiada*, *op. cit.*, págs. 355-363.