

Democracia y escuela pública

Honorio Cardoso
y Manuel Fernández Cuadrado (Salamanca)

A PROPÓSITO DE LA OBRA DE VALERIANO BOZAL

Valeriano Bozal (Madrid, 1940) es catedrático de Historia del Arte Contemporáneo en la Universidad Complutense. Durante cerca de quince años (1966-1980) fue profesor de Enseñanza Media, compaginando este trabajo con una muy productiva tarea investigadora de la que son evidencias numerosas publicaciones sobre Estética e Historia del Arte y variados aspectos de crítica cultural y análisis de la realidad social.

Cuando en *con-Ciencia Social* nos planteamos una aproximación a su persona y su obra, evocábamos un nombre que es referencia fundamental en los primeros años de formación universitaria de muchos que ingresamos en la profesión docente en la década de los '70. Bozal representaba ante todo dos cosas: un enfoque entonces novedoso de la Historia del Arte presente, entre otras obras, en el muy difundido manual que vio la luz en el año 1972, pero sobre todo era el intelectual crítico que aparecía vinculado a la brisa fresca de *Ciencia Nueva* o

Comunicación, al compromiso político y a la lucha profesional que en los años de la Transición asociaba cambio cultural y recuperación democrática en España.

En su compromiso político no faltó su presencia a la cabeza de publicaciones como *Zona Abierta*, revista de la que fue fundador, o en *Nuestra Bandera*, en la que figuró como redactor-jefe en los años cruciales 1976 a 1979.

Pero una somera aproximación al conjunto de la obra de V. Bozal nos presenta a una persona de peculiar y compleja trayectoria intelectual. Partiendo de una sólida formación filosófica, aborda con solvencia inusual en el panorama del pensamiento contemporáneo español problemas de historia y teoría política, crítica de la cultura y de la educación, lingüística, filosofía política, etc.

Dejamos para más adelante lo que será finalmente la veta más extensa de sus aportaciones en la historia de las ideas y la producción artística, para considerar en estas primeras líneas el significado de un momento clave en la evolución de la escuela en los años de la Transición democrática española. Nos

referimos a la *Alternativa para la enseñanza* que, impulsada unitariamente por la izquierda en el marco de la salida a la dictadura franquista, fue catalizadora de una estimable movilización social por la educación, que entonces se presentaba como "uno de los más acuciantes problemas públicos".

ALTERNATIVA PARA LA ENSEÑANZA Y TRANSICIÓN DEMOCRÁTICA

A lo largo de 1974 se habían multiplicado los síntomas de que «a longa noite de pedra» del franquismo comenzaba a desmoronarse: desde la flebitis veraniega del dictador a la constitución de la Junta Democrática presagiaban que la libertad por la que los sectores más combativos de la sociedad española habían luchado se encontraba ya cercana. A comienzos de 1975 la Junta del Colegio de Doctores y Licenciados de Madrid —de la que formaba parte V. Bozal— presenta un *Documento Verde*, borrador de discusión para el análisis de la situación del sistema educativo y que se somete a la discusión de los colegiados y se propone al resto de Colegios del Estado como base para sus propias elaboraciones. Tras un año de debates, y con la muerte de Franco por medio, en enero de 1976 quedaba aprobado el documento que ya era conocido como «una alternativa para la enseñanza». Muchos colegios elaboraron y aprobaron sus propias alternativas que incluían variantes no desdeñables, como el de Galicia o el del Seminario de Pedagogía del Colegio Valenciano, pero en cualquier caso el que alcanzó mayor renombre, y al que reducimos nuestro análisis, fue el de Madrid.

Los objetivos que la renovadora propuesta educativa perseguía podían resumirse en los siguientes:

a) La enseñanza se concebía como servicio público que debe prestar el Estado y que, en consecuencia, sería gratuito («se hará extensiva a los libros, material escolar y servicios»), con contenido racional y científico, y respetuoso con la realidad plurinacional del Estado. Estas obligaciones comportaban que «la enseñanza estatal (habría) de extenderse hasta donde las necesidades sociales lo exijan».

b) La articulación del sistema educativo se realizaría en torno al ciclo único en el que se desarrollaría el período de escolaridad obligatoria que «ha de subir hasta los 16 años, con la perspectiva de llegar a los 18... (e incluirá) también la enseñanza preescolar».

c) Constitución de un cuerpo único de enseñantes con las especialidades científicas y pedagógicas oportunas, con remuneraciones análogas y condiciones de trabajo idénticas que permitan superar las múltiples fragmentaciones que lo debilitan.

d) Gestión democrática de los centros en la que «los claustros de profesores, los padres y alumnos intervendrán» como garantía que impida la burocratización y centralización de las decisiones educativas.

Junto a éstos, otros puntos reclamaban la gratuidad de la enseñanza a todos los niveles: la obligatoriedad del estudio de las realidades y lenguas de las nacionalidades históricas, el rechazo a la selectividad, la creación de un Sindicato Único de Enseñantes y la consecución de un marco amplio de libertades democráticas. Sobre el currículo escolar se hace una apuesta por un «contenido racional y científico» y la «libertad de cátedra».

No se les escapaba a los promotores de la Alternativa que estos cambios sólo podrían llegar a realizarse en un contexto político superador del franquismo y así la propuesta primera del documento se enunciaba como «dirección democrática de la política educativa» y en la que se afirmaba con rotundidad que una reforma democrática requiere una planificación democrática, ligada a las necesidades básicas de la sociedad española y en el marco de la planificación económica general.

Análisis y propuestas sustancialmente similares a los que presentaba la Alternativa los encontramos en los programas de los partidos de izquierda y en las reflexiones de colectivos que en esos primeros años de la Transición salen a la luz¹. En todos ellos podemos decir que, por un lado, la condición del cambio escolar es la transformación democrática y el marco de consecución de sus propuestas estaría en el hecho de que ese cambio se realizase bajo la hegemonía de un bloque social popular protagonista de la construcción de una «democracia avanzada».

A medida que el debate va ganando consistencia y publicidad las resistencias al proyecto comienzan a articularse. El conjunto de sectores empresariales, gremiales, de padres de familia, etcétera, bajo el amparo de la mayoría episcopal y las órdenes religiosas comienzan a presionar políticamente sobre los partidos políticos emergentes en defensa de sus intereses amenazados. Esa presión se ejerce en las asambleas colegiales en

las que cuentan con mayoría para forzar modificaciones en el borrador (en la entrevista con Bozal se exponen algunas de esas anécdotas), pero sobre todo con una presencia creciente en los medios de comunicación: el mismo día en que el documento es aprobado por la Junta General habían sido convocados los empresarios del sector educativo para el estudio analítico del documento «Una alternativa para la enseñanza», elaborado por el Colegio de Doctores y Licenciados. En los días siguientes, *ABC* y *Ya* dedicaban furibundos ataques contra la Alternativa como catapulta de la estatalización de la enseñanza, pero la campaña se prolongaría durante muchos meses con intervenciones reiteradas incluso en medios escasamente proclives a sus posiciones como *Cuadernos de Pedagogía*.

El elemento de cohesión de este conglomerado de fuerzas lo constituía sin duda la defensa del muy consolidado negocio educativo privado, construido a lo largo de los años de la Dictadura, pero la incorporación a la defensa de ese proyecto de otros grupos y organizaciones sociales fue posible realizarlo gracias a la acertada fórmula ideológica de «La libertad de enseñanza». Al amparo de tan polisémico concepto la derecha estableció su banderín de enganche para la movilización social y, lo que es peor, formulaba la subrepticia amenaza de desencadenar una nueva guerra escolar, continuadora de las que jalonaban nuestra historia contemporánea.

¹ FERNÁNDEZ DE CASTRO, I. (1973), *Reforma educativa y desarrollo capitalista*, Madrid, Edicusa.

COL·LECTIU D'EDUCACIÓ, BOZAL, V., et al. (1975), *La enseñanza en España*, Madrid, Alberto Corazón.

GIL, D. y HERNÁNDEZ, F. (1975), *Por una reforma democrática de la enseñanza*, Madrid, Avance.

SEMINARIO DE PEDAGOGÍA DE VALENCIA (1975), *Por una reforma democrática de la enseñanza*, Madrid, Avance.

ELEJABETHA, C. y FERNÁNDEZ DE CASTRO, I. (1977), «El sistema educativo y el cambio político», *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 34.

MARTÍNEZ, F., O'MALLEY, P. y PORTELA, P. (1977), *Educación y sociedad. La enseñanza ante un futuro democrático*, Madrid, Ayuso.

Los resultados de ese pulso son sobradamente conocidos. El proyecto político, la ruptura democrática, que sustentaba la Alternativa no llegó a cuajar y con su fracaso la izquierda entró en una situación de parálisis en el campo político en general y en el terreno educativo en particular. Las siguientes elecciones a la Junta de Gobierno del Colegio de Doctores y Licenciados fueron ganadas por la denominada «Candidatura Profesional y Neutral», la Iglesia imponía el redactado del art. 27 de la Constitución, el movimiento de PNNs se disolvía tras su integración en el cuerpo funcional, la refundación de la FETE convertía en desiderátum la creación de un Sindicato Único de Enseñantes y las fuerzas políticas no tardaban en relegar a un segundo plano sus propuestas y metas educativas: las insuficiencias y debilidades del Movimiento por la Alternativa se hacían patentes en apenas un año.

DE LA ALTERNATIVA A LOS TIEMPOS PRESENTES

Naturalmente, que en lugar de ruptura democrática tuviéramos aquel peculiar proceso de transición contextualiza pero no explica en absoluto el fracaso de la *Alternativa*. En algún momento de la entrevista, Bozal se refiere a ella como no mucho más que un manifiesto «ilustrado», escasamente articulado políticamente y, desde luego, inasumible por la mayor parte del profesorado y los demás agentes educativos. Por otra parte, un análisis de la propuesta evidencia que muchos de sus postulados no van más allá de

denunciar las insuficiencias y contradicciones en el desarrollo y consolidación del modelo educativo «tecnocrático» que consagraba sobre el papel la LGE de Villar Palasí.

Lo cierto es que en los comienzos de la Transición pocos ponían en duda que el cambio político conllevaría necesariamente un cambio social y educativo que había de situar el reforzamiento de la escuela pública —crítica, democrática y ligada a las necesidades sociales— como un objetivo nuclear de la acción política.

En momentos como los actuales de «funerales de la razón crítica» y de contrarreforma educativa, parece conveniente volver la vista atrás y reflexionar sobre los resultados en términos de cambios reales del sistema educativo después de veinte años. ¿En qué medida la educación y la política educativa ha asumido aquellas propuestas? ¿Los cambios evidentes en el sistema educativo experimentados en esta etapa han supuesto una revisión sustancial del modelo que inauguró la LGE de Villar Palasí?²

Parece claro que en los primeros años de la Transición, la política educativa fue un elemento más de un proceso encaminado hacia la «modernización», homologación e integración de España en las estructuras económicas y políticas del Occidente europeo, bajo la hegemonía política y cultural de una fracción de las clases dominantes comprometidas con ese proyecto.

En ese contexto, con el telón de fondo de los Pactos de la Moncloa, pocos cambios sustanciales cabían esperar en el sistema educativo más allá de la generalización y extensión de la red de

² Un responsable gubernamental del PSOE, Miguel Boyer, se pronunciaba en aquel entonces por «suprimir la rigidez del sistema educativo mediante la presión competitiva de la enseñanza privada» (*El País*, 9/8/1986).

centros para hacer viable la comprensividad limitada de la LGE y atender la creciente demanda escolar.

Lo que resulta hasta cierto punto paradójico es que fuera precisamente a partir del triunfo del PSOE en 1982 cuando ese modelo educativo iniciado en los setenta llegara a consolidarse. A partir de 1983 y hasta comienzos de la década de los noventa asistimos a un proceso de «modernización conservadora» del sistema educativo español, gestionado por una administración socialdemócrata que lleva a sus últimas consecuencias los principios del modelo escolar tecnocrático de masas.

Desde luego, poco o nada que ver con los componentes de aquella ya vieja *Alternativa democrática para la enseñanza*, en cuya gestación había participado algún notorio dirigente socialista.

La política educativa del PSOE, plasmada en su proyecto de Reforma que culmina en la LOGSE, combinaba la retórica liberal de la «igualdad de oportunidades», rescatada de la tradición institucionista, con los principios de la teoría del capital humano. Todo ello en un contexto general de crisis de acumulación del sistema capitalista que en España se manifestaba con especial crudeza. Mientras se orillaban aspectos esenciales de un programa educativo progresista, como era el caso del mantenimiento de las posiciones eclesiásticas y empresariales en la enseñanza privada, se iniciaba en 1983 un camino de experimentaciones curriculares cen-

trado fundamentalmente en el tramo escolar que habría de ser objeto de ampliación, la enseñanza secundaria.

La Administración socialista, al tiempo que integraba en el aparato de gestión de su Reforma a elementos de los movimientos de renovación pedagógica, proyectaba sobre el sistema escolar un conjunto de decisiones curriculares fundamentadas en el reduccionismo psicologista e individualista más estricto. Los supuestos educativos aparecen reducidos al campo de las alternativas sobre las condiciones más favorables para el desarrollo personal del alumnado que permitan optimizar los procesos de aprendizaje y adiestramiento. El viejo principio institucionista de mejora social basado en la mejora moral e intelectual de los ciudadanos se impone sin referencia alguna al componente social y de clase sobre el que se organiza el aparato educativo³.

En 1987 se produce un giro en la dirección política de la Reforma, recurriendo a una aplicación burocrática y vertical de las decisiones sobre el currículo y la organización escolar. Entonces se revela con toda nitidez la esencia del modelo político. Reaparece el discurso y la práctica tecnoburocrática, cuyos elementos —academicismo, eficientismo e individualismo competitivo— no tardarán en regularse legalmente a través de los DCBs, la propia LOGSE y los Decretos sobre enseñanzas mínimas.

A la altura de estas fechas —1991— el proceso de reforma aparece concluido

³ Hubo quienes, como C. Lerena, en las mismas fechas en que se gestaba la Alternativa (1976) ya había llamado la atención sobre este tipo de reduccionismos: «Actualmente el campo de la educación constituye uno de los reductos de la más tranquila supervivencia de la representación idealista y psicologista de las relaciones sociales... aparece con ello condenada a desenvolverse sobre la plataforma de las posiciones clásicas del nominalismo, del subjetivismo y del voluntarismo... Desde que se decretó que los hombres son iguales, libres y responsables, no hay obreros, contables, campesinos, empresarios; sólo hay hombres» (*Escuela, Ideología y clases sociales en España*, Barcelona, Ariel, 1976, pp. 1 y 196, de la 2.ª ed., 1986).

en su diseño político. El cierre legislativo vendrá impuesto por la LOPEGCE del ministro Pertierra que, en 1995, concluye la configuración del modelo educativo. El giro electoral de 1996 que otorga el poder al PP no deberá implicar cambios sustanciales en la normativa legal: la LOGSE se revela como un instrumento perfectamente válido para instrumentar políticas educativas descaradamente neoliberales.

Un balance de urgencia sobre la gestión del PSOE con respecto a la educación y a la escuela pública presenta un panorama en el que se constatan ciertos logros: la ampliación de la escolarización obligatoria, la introducción de mecanismos compensatorios y de atención a la diversidad.

Sin embargo, no parece que a pesar de las excepcionales condiciones políticas en que se desarrollaron las sucesivas legislaturas de mayoría absoluta del PSOE, se dieran pasos importantes para el desarrollo de un proyecto educativo progresista a la altura de las expectativas de la izquierda desde los años de la Transición: la negativa a un compromiso de financiación de la Reforma, el mantenimiento de las posiciones de privilegio de la enseñanza privada, el énfasis en buscar nuevas formas de regulación de la profesión docente con nuevas reglas de control político y profesional, la creación de nuevos modos de regulación administrativa que niegan de hecho la autonomía profesional de los docentes, etc., son las notas de remozamiento de unas estructuras educativas que, en lo esencial, permanecen inamovibles a pesar de los procesos de crecimiento.

Para algunos las causas de este proceso de expectativas incumplidas se explicaría por el hecho de que la política educativa del PSOE habría sido una pieza aislada de su proyecto general, como otras políticas sectoriales. Otros, en cambio, advierten una perfecta congruencia entre política educativa y política general y constatan que el caso español no difiere de otros en los que la política socialdemócrata de «restauración conservadora» en la educación coincide con la llevada a cabo por la «nueva derecha» en la década de los ochenta⁴.

No tiene mucho sentido acudir a descalificaciones moralistas ni

a recriminaciones políticas para dar explicación a esta frustración. Las razones por las que la escuela pública se encuentra hoy, a finales de siglo, en nuevas situaciones de precariedad y desventaja ante la lógica del mercado están esperando un análisis profundo que indague en las causas históricas del proceso.

Nuestro entrevistado plantea un interesante punto de vista acerca de las mentadas frustraciones en el logro de los objetivos en política cultural (y educativa) que el PSOE parecía alentar: «la perversión de las propuestas morales en las que el PSOE hizo tanto hincapié años atrás no se debe a la inexistencia de un proyecto político, que lo había, sino a la incoherencia entre ese proyecto y aquellas propuestas finalmente olvidadas. El principio de realidad socavó las buenas intenciones morales no porque éstas fueran falsas o disimuladas, sino porque no estaban articuladas en el proyecto político» (Bozal, 1993).

⁴ Véase a este respecto MORGENSTEN, S., «Crisis de acumulación y respuesta educativa de la nueva derecha», en *Revista de Educación*, núm. 283, 1987.