

TEMA MONOGRÀFIC

Los ideales educativos de los maestros desde una perspectiva histórica y los desafíos del neoliberalismo¹

The educational ideals of schoolteachers from a historical perspective and the challenges of neoliberalism

Eugenio Otero Urtaza

otero.urtaza@usc.es

Universidade de Santiago de Compostela (Espanya)

Data de recepció de l'original: 18/09/2024

Data d'acceptació: 06/11/2024

RESUM

En aquest article es fa un estudi dels ideals educatius que han desenvolupat els mestres i els seus formadors a Espanya usant una metodologia “long view”. S'hi estableix un recorregut des de principis del segle XIX fins a l'actualitat. El propòsit que es persegueix és destacar la profunditat temporal dels desacords que actualment hi ha sobre el sistema educatiu. La constatació de la permanència d'aquests desacords en el

¹ Este artículo tiene su origen en el trabajo «The educational ideals of Spanish schoolteachers. Training, professional tensions and future uncertainties» publicado en el libro *Moral and Political Values in Teacher Education over Time*, Mead, Nick (ed.) Routledge, 2023, pp. 72-90. El autor ha adaptado el texto, reduciendo afirmaciones y datos de fácil comprensión para los lectores españoles y, en su caso, ampliando la información. No obstante, se ha respetado el sentido general de la redacción que estaba destinada para que el lector angloparlante comprendiese bien la evolución histórica que se describe y las posiciones pedagógicas que el autor defiende en el texto.

temps descobreix grans contradiccions ideològiques que es manifesten en la manera com el neoliberalisme s'introdueix a les esquerdes que troba a l'educació pública amb una voluntat privatitzadora, destruint la cultura d'igualtat d'oportunitats que proposava el liberalisme clàssic.

PARAULES CLAU: Història de l'Educació, Sistemes educatius, Neoliberalisme, Capitalisme i Educació, Educació Moral.

ABSTRACT

In this article, a study is made of the educational ideals that teachers and their trainers have developed in Spain, using a «long view» methodology. A journey is established from the beginning of the 19th century to the present. The purpose pursued is to highlight the temporal depth of the disagreements that currently exist about the educational system. The confirmation of the permanence of these disagreements over time reveals great ideological contradictions that manifest themselves in the way in which neoliberalism inserts itself into the cracks it finds in public education with a privatizing will, destroying the culture of equal opportunities that it proposed classical liberalism.

KEYWORDS: History of Education; Educational Systems, Neoliberalism, Capitalism and Education; Moral Education.

RESUMEN

En este artículo se hace un estudio de los ideales educativos que han desarrollado los maestros y sus formadores en España usando una metodología «long view». Se establece un recorrido desde principios del siglo XIX hasta la actualidad. El propósito que se persigue es destacar la profundidad temporal de los desacuerdos que actualmente existen sobre el sistema educativo. La constatación de la permanencia de esos desacuerdos en el tiempo descubre grandes contradicciones ideológicas que se manifiestan en la forma en que el neoliberalismo se introduce en las grietas que encuentra en la educación pública con una voluntad privatizadora, destruyendo la cultura de igualdad de oportunidades que proponía el liberalismo clásico.

PALABRAS CLAVE: Historia de la Educación, Sistemas educativos, Neoliberalismo, Capitalismo y Educación, Educación Moral.

1. INTRODUCCIÓN

El 3 de octubre de 1990 se aprobó una ley que quería dejar atrás todas las ideas educativas que habían prosperado con el franquismo y adaptar la estructura del sistema educativo a la Constitución democrática, aprobada en 1978, acercándose a los estándares europeos. La LOGSE tenía un fuerte acento constructivista, y establecía un modelo de profesor reflexivo. Daba una gran autonomía a los centros para establecer sus propios proyectos educativos y adaptar el currículum a las necesidades de los alumnos concretos que se atendían. Al mismo tiempo establecía una mayor presencia de los padres en los órganos de decisión. También ampliaba la escolaridad obligatoria a los dieciséis años. Suponía un gran avance, en relación con la ley de referencia anterior, de 1970, –conocida como Ley Villar Palasí– de perfil tecnocrático y base conductista, que había establecido un modelo de maestro eficaz, obviando las orientaciones ideológicas que con anterioridad imponía la dictadura.

Muchos todavía recordarán que la LOGSE fue una ley muy debatida entre la comunidad educativa y que fue duramente rechazada por la derecha política y la prensa conservadora ya desde el primer momento. Las razones del rechazo son complejas pero revelan no solo que los cambios educativos necesitan de razón, tiempo y reposo para llevarse a cabo, sino que un cambio, cuanto más radical aparece ante la opinión pública, necesita de apoyos y convencimiento por parte de aquellos que deben aplicarlo. La LOGSE tuvo muchos problemas de aceptación entre el profesorado porque exigía un cambio radical en los hábitos docentes: se tenía que ajustar el diseño curricular a la situación concreta de los estudiantes y se podía pasar de curso por una decisión colegiada contra el parecer de uno o varios profesores que se enojaban por los escasos resultados que obtenían los escolares en sus materias. Se obligaba a evaluar procedimientos y actitudes, no solo contenidos adquiridos. Además era inclusiva: se llevaba a las aulas comunes de los colegios a los niños con diversidad funcional. Se promovía el trabajo de equipo y se trataba de atender de una manera distintiva a los estudiantes, más allá de su rendimiento escolar, dándoles opciones, pero sin separarlos de un tronco común de aprendizaje.

Una parte considerable del profesorado, formado todavía en el franquismo, estaba acostumbrada a dar sus clases desde la mesa o el encerado, siguiendo un libro de texto y acaso usando medios audiovisuales convencionales. Pensaban que la ley tenía unas pretensiones que destrozarían la cultura y disciplina que realizaban con su labor eficiente, con su control del aprendizaje. Al mismo tiempo, se producía la transformación de un Estado fuertemente centralizado

en la actual estructura de comunidades autónomas, con amplias competencias en educación. Esta estructura autonómica además realizó modificaciones al currículum prescrito, conforme a las decisiones de sus gobiernos autónomos que en ocasiones soslayaron las leyes promulgadas por el parlamento para salvar los intereses de grupos de presión, casi siempre religiosos.

Cuando llegó al poder el Partido Popular en 1996 consideró que era una ley fracasada y se pretendió modificarla en profundidad. La calificación relativamente baja que daban los informes de PISA, el rechazo de una parte de los maestros de primaria y especialmente el profesorado de educación secundaria que vio como sus centros eran invadidos por muchachos y muchachas sin ningún interés por lo que ellos explicaban en las clases, había producido muy mal ambiente en los claustros de profesores. Los enfrentamientos y ridiculizaciones a los defensores de la ley, eran constantes. No es posible reducir en pocas líneas todo el debate que se produjo, pero sí apuntar algunas reacciones delirantes. Hubo quien afirmó que la ley partía del supuesto de que los conocimientos no eran formativos y que solo pedía potenciar las capacidades haciendo desaparecer las disciplinas tradicionales.² Pero el aspecto más controvertido, en la educación secundaria, fue que el profesorado estaba acostumbrado a trabajar con un alumnado seleccionado y nadie los había preparado para atender a todo tipo de adolescentes.

No es preciso analizar más extensamente esta parte de la historia de la educación española para entrever que el problema tiene un largo recorrido temporal.³ No es un conflicto reciente, ni siquiera con raíces en el franquismo sino que tiene mucha profundidad en el tiempo, cuyo fondo muchos españoles ni siquiera conocen. Entre 1990 y 2020 en España se han promulgado cinco leyes generales, que han enconado el debate educativo, sin que pueda atisbarse una solución en el horizonte. Es demasiado para un país que tuvo una única ley general durante 113 años entre 1857 y 1970. Aunque las cuestiones del desacuerdo tienen muchas caras, hay un punto común a todas: las maniobras de la Iglesia Católica para mantener su poder y presencia en el sistema educativo público e impedir otra influencia moral que le haga competencia.

² FERNÁNDEZ POLANCO, V. «Logse: cuatro razones para un fracaso», *A Parte Rei*, núm. 22 (2002). Recuperado en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4059508>.

³ MEAD, NICK. «Re-connecting the dialectic: implications of the 'long view' of values in teacher education for the collaborative work of international teacher educators», en *Moral and political values in teacher education over time: International perspectives*, 2023, *op. cit.*, p. 168-172.

No es una cuestión residual, sino un escollo con el que se encuentran todas las reformas educativas desde hace más de doscientos años.

2. ANTECEDENTES DE UNA FRACTURA SOCIAL QUE AÚN CONTINÚA

El 4 de noviembre de 1806 abría sus puertas el Real Instituto Militar Pestalozziano de Madrid. Fue un empeño del primer ministro Manuel Godoy que quería difundir los ideales del educador suizo conforme un plan que recogía algunas de las propuestas de la Ilustración española. Esta institución tenía notables diferencias con la filosofía del maestro de Yverdon. Era una escuela militar y elitista, ajena a los trabajos manuales y las tareas agrícolas que recomendaba Pestalozzi, y por lo tanto, muy apartada de sus ideales de educación popular.⁴ No obstante, su apertura provocó una fuerte discordia en la Corte y era objeto de comentarios controvertidos en la gente de la calle, ya que de repente se encontraba con un sistema de formación de los jóvenes de la nobleza ajeno a la tradición de la monarquía y alejado de los preceptos habituales de la Iglesia Católica. Además, no existiendo entonces un sistema general de formación de los maestros, los fundadores del Instituto pensaron que también podría servir para este fin, y querían llevar estos nuevos métodos de enseñanza por todo el país: que fuese el germen de un sistema generalizado de educación primaria. Con este propósito se constituyó una sección normal con 50 plazas, conforme a una circular de Godoy a las *Corporaciones patrióticas*, que expidió certificados de aptitud para la enseñanza según los métodos pestalozzianos. En el origen de la idea estaba un militar suizo, Francisco Voitel y otro español, Francisco Amorós, quien sería el que desarrollase más el plan de trabajo. La creación del Instituto Pestalozziano tuvo un impacto enorme porque en España, al contrario de otros europeos, no se había planteado todavía la creación de un sistema educativo coherente, con la intervención de los poderes públicos.⁵

El grupo de promotores del Instituto tuvo mucho cuidado en dar una especial atención a la educación religiosa, con clérigos afines a sus

⁴ FERNÁNDEZ SIRVENT, R. *Francisco Amorós y los principios de la educación física moderna. Biografía de un funcionario al servicio de España y Francia*, Alicante: Publicaciones de la Universidad de Alicante, 2005, p. 64-66.

⁵ VIÑAO, A. «Godoy y la educación en la España de su tiempo. El Instituto Pestalozziano», en MELÓN, M. A., LA PARRA E. & TOMÁS PÉREZ, F. (eds.). *Manuel Godoy y su tiempo*, tomo II, Mérida: Editora Regional de Extremadura, 2003, p. 85-86.

propósitos. No obstante la Iglesia Católica fue muy firme en el rechazo a esos planteamientos, alejados de su control de la educación conforme a su propia doctrina y que dejaba en manos disidentes la formación del hijo pequeño de los reyes, el infante Francisco de Paula. La experiencia duró así poco, y tras la presión de la alta nobleza y los partidarios del futuro rey Fernando VII, Godoy dispuso el cierre del Instituto el 18 de enero de 1808. Durante unos meses, los seguidores de Pestalozzi en España fueron grandes héroes que iban a cambiar el país, pero la opinión pública fue fácil de convencer para transformarlos en villanos. La invasión de las tropas francesas semanas más tarde dividiría en dos mitades a las élites ilustradas: los partidarios del nuevo rey, que fue proclamado el 19 de marzo pero pronto sería apresado por Napoleón en Bayona, de una parte; y los que se unieron a José Bonaparte, de otra, entre los que se encontraban los creadores del Real Instituto Militar Pestalozziano, especialmente de quien fue su cabeza pensante: Francisco Amorós.

La división política no haría sino agravarse en los años posteriores en los que, la pérdida del imperio colonial, transformó profundamente el país. Aquellos primeros liberales que combatieron a las tropas francesas se enfrentaron al retorno del rey, en 1814, con un feroz absolutismo. Enseguida se restablecieron los tribunales de la Inquisición, ahora como Juntas de Fe, y se suprimió la libertad de prensa.⁶ Durante un sexenio, la decisión más importante que se tomó en educación fue la supresión de la Dirección General de Estudios, el primer germen de la organización de un sistema público de educación. Este primer período de absolutismo fue roto por el levantamiento de Rafael del Riego en 1820, que dio origen al Trienio Liberal, un período de gran idealismo romántico abruptamente interrumpido por la Invasión de los Cien Mil Hijos de San Luis.

El retorno al absolutismo entre 1823 y 1833, dio paso a la «década ominosa» por las brutales represalias que ejercían las fuerzas realistas, que las propias fuerzas invasoras encontraron excesivas. La represión ideológica fue igualmente intensa: una cédula real del 27 de junio de 1823 obligó a la «purificación» de los funcionarios públicos, expulsando a todos aquellos que hubiesen colaborado con los gobiernos del Trienio Liberal. Esta disposición afectó mucho a las universidades que, tras una nueva cédula real del 24 de

⁶ MARTÍN ZÚÑIGA, F., SANCHIDRIÁN BLANCO, C., «Control y depuración del profesorado desde el sistema educativo», en ESPIGADO TOCINO, M. G. et al., *La Constitución de Cádiz. Genealogía y desarrollo del sistema educativo liberal. XVII Coloquio Nacional de Historia de la Educación. Cádiz, 9-11 de julio de 2013*, Cádiz: Universidad de Cádiz/Sociedad Española de Historia de la Educación, 2013, p. 483.

julio de 1824, ordenó el sometimiento del profesorado universitario al juicio de una «junta de purificación» en la que los profesores y estudiantes liberales eran expulsados. La regresión absolutista culminó con una ley que destruyó la reforma que se había hecho de las universidades durante el Trienio Liberal, exigiendo la fe católica como requisito imprescindible para la enseñanza.⁷ Una norma que se extendió a todos los grados de la educación, y que produjo la última víctima mortal por herejía: el maestro Cayetano Ripoll, maestro de Ruzafa (Valencia) que fue ahorcado el 31 de julio de 1826 y posteriormente introducido en un barril pintado con llamas rojas que fue echado al río Turia, por declararse deísta y negarse a iniciar a los escolares en la práctica de los ritos católicos.⁸

2.1. *Un angosto camino para la libertad de pensamiento*

Tras la muerte del rey llegaron los exiliados, entre los que se encontraba Pablo Montesino. Había conocido en Londres las ideas de James Buchanan y Samuel Wilderspin, y «creyente en el optimismo pedagógico de la Ilustración» quería que todos los españoles fuesen personas que pensasen por sí mismas, y que más allá de la razón era importante que formasen su carácter para llegar a ser hombres de bien, antes que hombres de saber. En Londres había estado en relación con Charles Mayo, lo que remarcó el espíritu pestalozziano en su talante intelectual.⁹ Montesino era un liberal ilustrado, que deseaba vivir en un país que había tocado brevemente las libertades públicas, y creía que la educación nos acercaba a esos ideales. Es conocido que fue el impulsor de la primera escuela de párvulos en 1838, así como de la primera Escuela Normal en 1839. También escribió el *Manual para los maestros de escuelas de párvulos*, en 1840. Fue el primer libro que estableció en España un cuerpo de doctrina pedagógica, con reminiscencias kantianas.¹⁰

⁷ *Ibid.*, p. 483-484.

⁸ OLIVA MANSO, C. «Cayetano Ripoll. El último ajusticiado por un asunto de fe (Valencia 1826)», en ALVARADO, J. (COORD.). *Estudios sobre historia de la intolerancia*, Madrid & Messina: Sanz y Torres, Siciana University Press, 2011, p. 319-323.

⁹ RUÍZ BERRIO, J. «Una formación europea para un reformador español, Pablo Montesino», *Revista Complutense de Educación*, vol. 1, núm. 3, (1990), p. 431.

¹⁰ MASSA HORTIGÜELA, C. *Pablo Montesino (1781-1849) La perseverancia de un educador liberal*, Salamanca: Ediciones de la Universidad de Salamanca, 2014, p. 177.

Las escuelas normales se difundieron con extraordinaria rapidez. El 15 de octubre de 1843, se publicó un *Reglamento orgánico* que vertebraba y estructuraba su funcionamiento con una normativa de obligado cumplimiento. Ciertamente la creación de estos centros había producido muchos recelos: los nuevos maestros, llamados *monos sabios* por sus compañeros no titulados, exhibían unos saberes profesionales que el antiguo gremio despreciaba. No eran siempre dóciles a las enseñanzas de la Iglesia, por lo que el *Reglamento* hacía mucho hincapié en la enseñanza moral y religiosa, realizando además una distinción entre materias necesarias y de «adorno».¹¹

Eludiendo otras aproximaciones: los maestros formados en la primera mitad del siglo XIX, estaban destinados a ser «agentes de adoctrinamiento, guardianes de la buena moralidad, alentadores del nacionalismo y promotores de la estabilidad —y no de la movilidad— social».¹² Se esperaba que fuesen fieles a una idea de país alfabetizado, pero obedientes al clero y de buenas costumbres cristianas. No obstante, la formación que recibían asustó a las fuerzas conservadoras que disolvió las Escuelas Normales por ley el 2 de junio de 1868, porque producían «maestros de ideas revolucionarias», mientras lo que buscaba el gobierno era formar «maestros de costumbres sencillas, modestos, contentos y satisfechos de la vida humilde y laboriosa a que están necesariamente obligados.»¹³ Esta ley, que incluso entregó a los párrocos de pueblos las escuelas de menos de 500 habitantes, tuvo poca vigencia: fue derogada por un decreto-ley del 14 de septiembre del mismo año —tras el derrocamiento de Isabel II— en el que se señalaba que la ley había intentado «privar a los maestros de consideración, dignidad e independencia», sometiéndolos «a una vigilancia depresiva, y se ha acibarado su existencia haciéndoles recelar de sus palabras y actos más inocentes.»¹⁴ Es conveniente indicar, antes de continuar, que estas disposiciones se refieren a los maestros.

¹¹ ESCOLANO BENITO, A. «Las escuelas normales, siglo y medio de perspectiva histórica», *Revista de Educación*, núm. 269 (1982), p. 62.

¹² PEREYRA-GARCÍA CASTRO, M. «Hubo una vez unos maestros ignorantes: los maestros de primeras letras y el movimiento ilustrado de las academias», *Revista de Educación*, núm. extraordinario: La educación en la Ilustración española (1988), p. 197.

¹³ RUÍZ BERRIO, J. «Formación del profesorado y reformas educativas en la España contemporánea», *Studia Paedagogica*, núm. 14 (1984), p. 133-138.

¹⁴ OTERO-URTAZA, E. «La formazione dei maestri in Spagna: un approccio storico», en BUCCI, S. (ed.). *Professionalità e formazione universitaria degli insegnanti. Contributi per un'analisi comparativa*, Roma: Armando Editore, 2000, p. 138.

Las escuelas normales de maestras no se hicieron obligatorias hasta la ley de 9 de diciembre de 1867.

La más importante medida educativa de esta época, como hemos adelantado, fue la ley de 1857, conocida como «Ley Moyano». ¿Por qué duró tanto y sirvió a regímenes políticos tan diferentes? Conforme señalaría Cossío, por su propio carácter «burocrático más bien que pedagógico», y un espíritu que no era «liberal ni ultramontano, sino puramente civil y regalista, de acuerdo con los principios doctrinarios del partido moderado.»¹⁵ Lo cierto es que esta ley será el marco de referencia de todas las reformas educativas posteriores durante más de un siglo: moldeó el carácter profesional de los maestros como garantes del proceso de alfabetización y la homogeneización de una cultura compartida. Se consolidaba el sistema educativo liberal con una «ley con vocación de permanencia». No era una ley innovadora, sino que venía a consagrar un sistema educativo cuyas bases fundamentales se encontraban ya en toda la legislación que se había producido en los cincuenta años anteriores que apuntaba a los grandes principios del liberalismo moderado: gratuidad relativa en la enseñanza primaria, centralización, uniformidad, secularización, libertad de enseñanza limitada, así como el derecho de las autoridades eclesiásticas a ejercer la vigilancia ideológica en todos los centros públicos y privados.¹⁶

Entre 1833 y 1868 los cambios políticos en Europa son notorios y se proyectan en España, no solo por la Revolución de 1848, sino porque en esos años se difundieron corrientes de pensamiento que deseaban alcanzar la modernidad democrática y la libertad de pensamiento, sin atenerse a la vigilancia y sanción del clero. En España, el movimiento intelectual más fuerte llegó por Julián Sanz del Río, que en 1844 viajó a Heidelberg donde conoció, entre otros, a Röder y Leonhardi. Se enfrascó en el pensamiento de Krause, introduciéndolo en España, lo que dio paso a un modelo de intelectual que fue esencial para entender el surgimiento de un movimiento que pedía la «libertad de conciencia» y que participó activamente en el Sexenio Democrático (1868-1874). En esos años, hubo un cambio fugaz de monarquía y se terminó, antes de la restauración de la monarquía borbónica, con una breve república. Son años muy trepidantes donde entran en España las corrientes de pensamiento

¹⁵ Cossío, M. B. *La enseñanza primaria en España* (2ª Ed. renovada por Lorenzo Luzuriaga), Madrid: Museo Pedagógico Nacional, 1915, p. 31.

¹⁶ PUELLES BENÍTEZ, M. «Introducción», en *Historia de la educación en España. II. De las Cortes de Cádiz a la Revolución de 1868*, Madrid: MEC, 1985, p. 33-39.

que estaban prohibidas y que finalizó con el asalto al congreso de los diputados, por una tropa a caballo dirigida por un general que los disolvió a sablazos.

Los años previos al derrocamiento de la reina Isabel II fueron especialmente convulsos no ya porque los krausistas, reunidos en torno a la figura de Sanz del Río, hablaban desde sus cátedras de la superioridad del pensamiento científico sobre los dogmas religiosos, sino también porque el darwinismo tomó carta de naturaleza en las aulas universitarias por parte de algunos profesores, que eran amenazados y en algún caso fueron retados a duelo por estudiantes fanáticos.¹⁷ El gobierno prohibió explicar doctrinas contrarias a los dogmas de la Iglesia Católica y varios profesores universitarios fueron expulsados, lo que dio origen a las revueltas que terminaron con el destronamiento de la reina, y la proclamación de la Constitución de 1869 que por primera vez estableció el principio de la tolerancia religiosa. En 1875, con la restauración monárquica, el gobierno volvió a cometer el mismo error: expulsar a los profesores que rechazaron el compromiso de no difundir doctrinas contrarias a los dogmas de la Iglesia Católica, lo que dio origen a la Institución Libre de Enseñanza (en adelante ILE), fundada en 1876 por Francisco Giner de los Ríos.

La influencia de la ILE llegará a ser extraordinaria en la mentalidad de los maestros españoles. No obstante, en esos primeros años de la restauración borbónica, Giner y sus discípulos se encontraron con una fuerte oposición de la mayoría de los maestros, que se congregaban en la *Asociación general del profesorado español de primera enseñanza*. En 1882 se celebró en España, el Congreso Nacional Pedagógico que reunió a más de dos mil maestros que procedían de todo el país. Los profesores de la ILE defendieron su método de enseñanza que tenía a las excursiones, trabajos manuales y el aire libre como el eje de su actividad. Un maestro impetuoso les increpó exclamando que donde aprendía los niños el catecismo y la historia sagrada. El enfrentamiento más fuerte fue con el presidente de esta Asociación, quien preguntó a Giner cómo era posible que presentase a los niños «no copia de las cosas, sino las cosas reales de la naturaleza,»¹⁸ lo que dio lugar al debate más agrio del congreso.

El temor de los conservadores a la existencia de maestros cultos y librepensadores siguió existiendo en los años posteriores, En 1885, todavía un senador, se lamentaba de que los maestros no quisieran «ser humildes,

¹⁷ CARO BAROJA, J. «El miedo al mono' o la causa directa de la 'cuestión universitaria', en 1875», *Boletín de la Institución libre de Enseñanza*, núm. 70-71 (2008), p. 191-208.

¹⁸ OTERO-URTAZA, E. *Manuel Bartolomé Cossío. Trayectoria vital de un educador*, Madrid: Publicaciones de la Residencia de Estudiantes/CSIC, 1994, p. 103.

modestos, sobrios y dóciles al cumplimiento de sus deberes, porque educados en la licencia de costumbres de las grandes capitales, alimentan esperanzas irrealizables y no se acomodan ni con el martirio de su profesión, ni con el sistema de vida que forzosamente se les impone».¹⁹

2.2. *La Edad de Plata de la cultura española y la Segunda República*

El trabajo educativo y cultural que realizaron los discípulos de Giner empezó a dar importantes frutos a comienzos del siglo xx. Especialmente tras la creación de la Junta para Ampliación de Estudios en 1907. Un buen número de maestras y maestros viajaron para conocer los grandes logros pedagógicos en otros países europeos, generalmente en Alemania, Suiza, Francia, Reino Unido y Bélgica. No es cuestión de pararse en uno de los fenómenos más luminosos de la historia de la educación contemporánea española. Con los antecedentes de otros viajes de estudios anteriores,²⁰ los maestros paraban en Bruselas para conocer a Decroly o en Ginebra para formarse en el Instituto Jean Jacques Rousseau. Se ponían en contacto con modelos escolares que se relacionaban bien con la ILE, e incluso a veces regresaban con el orgullo de sentirse confirmados en sus convicciones pedagógicas. Estos maestros introdujeron las ideas de la Nueva Educación, especialmente a partir de 1918, con unos niveles de apropiación de esas prácticas escolares que tuvieron un amplio desarrollo en la Segunda República.²¹

La Edad de Plata es un término definido por Mainer para referirse a la eclosión literaria y artística que se produce en España entre 1902 y 1939 con especial incidencia en la Generación de 1927, en un proceso de florecimiento cultural de prosapia krausista.²² Pero además de una Edad de Plata literaria y artística España tuvo durante esos años una «edad de plata» científica

¹⁹ OTERO-URTAZA, E. «La renovación pedagógica en la España del siglo xix. Periodos, influencias, esperanzas y resistencias», en *Actas do V Encontro Ibérico de História da Educação. Renovação pedagógica*, Coimbra/Castelo Branco: Alma Azul, 2005, p. 93.

²⁰ OTERO-URTAZA, E. «Las primeras expediciones de maestros de la Junta para Ampliación de Estudios y sus antecedentes: los viajes de estudio de Cossío entre 1880 y 1889», *Revista de Educación*, núm. extraordinario: *Reformas e innovaciones educativas (España, 1907-1939) En el centenario de la JAE* (2007), p. 55-66.

²¹ Véase MENGUIANO RODRÍGUEZ, C., POZO ANDRÉS, M. M. «Appropriating the New: Progressive Education and its (re)constructions by Spanish schoolteachers», *Paedagogica Historica*, vol. 59, núm. 4 (2021), p. 571-590.

²² Véase MAINER, J. C. *La Edad de Plata (1902-1939). Ensayo de interpretación de un proceso cultural*, (4ª ed). Madrid: Cátedra, 1987.

(Severo Ochoa, entre otros) y especialmente para lo que estamos comentando, hubo una «edad de plata» de la educación. En un sentido amplio las tres son producto del trabajo intenso de la ILE y los discípulos de Giner, pero en el caso de la educación, supuso la aceptación y difusión de sus ideales entre el profesorado. Cuando se proclama la Segunda República en 1931, estos ideales irrumpieron con fuerza en las Escuelas Normales. Los maestros, que vieron como su sueldo y aprecio social mejoraban considerablemente, fueron muy receptivos a las iniciativas de los primeros gobiernos republicanos.

Se abordó, de manera inmediata, una drástica reforma de su formación mediante la creación de los *Cursillos de Selección Profesional* que sustituían a las oposiciones mediante un proceso que intentó compaginar la formación cultural y pedagógica con un intensivo aprendizaje práctico para poder atender a las más 27.000 escuelas que necesitaban crearse con urgencia para los niños que no estaban escolarizados. Estos cursillos se confiaron a las Escuelas Normales, pero permitiendo la colaboración de otras entidades, especialmente de las universidades, que por primera vez participarían en la formación de los maestros.

No obstante, la auténtica reforma en la formación de los maestros vendría poco después con el decreto de 29 de septiembre de 1931. El «plan profesional», así conocido, dividía el currículum en dos períodos de formación pedagógica: teórico y práctico, habida cuenta que la formación cultural quedaba para el bachillerato que por primera vez tendrían que cursar obligatoriamente los aspirantes a realizar estudios en las Escuelas Normales. La formación teórica propuesta en este plan, trataba de dotar al maestro de conocimientos y técnicas con los que desarrollar capacidades profesionales que implicaban el desarrollo de una escuela activa. El preámbulo del decreto comenzaba diciendo que el primer deber de toda democracia es «resolver plenamente el problema de la instrucción pública» y colocaba al maestro como la auténtica alma y motor de la escuela. La reforma produjo un efecto muy saludable en las Escuelas Normales con la práctica de la coeducación, la rigurosa selección de los candidatos, el excursionismo y la práctica deportiva en una dimensión desconocida hasta entonces en su formación.²³

El maestro fue definido como artífice de una nueva escuela que sería, «jardín y taller de convivencia de todas las clases sociales y todas las confesiones». Se asumía el ideal republicano de una escuela para todos (siguiendo el ejemplo

²³ OTERO-URTAZA, E. «La formazione dei maestri in Spagna», 2000, *op. cit.*, p. 143.

de la *Einheitsschule*). Los maestros empezaron a verse a sí mismos como un colectivo profesional muy respetado y útil a la modernización del país. Convirtieron la escuela en un espacio esencial para el aprendizaje de una ciudadanía democrática²⁴ y participaron con entusiasmo y generosidad en las Misiones Pedagógicas que llevaban el espíritu de la República hasta las aldeas más incomunicadas.²⁵ No obstante, la aplicación del plan profesional produjo fuertes polémicas. En primer lugar, la distancia que tenía en sus planteamientos pedagógicos con los anteriores era tan grande que creaba agravios comparativos dentro del cuerpo de maestros. Cualquier maestro de los planes anteriores para ejercer en la escuela pública, mediante oposición, tenía que graduarse en el nuevo título. Luego, la práctica de la coeducación produjo un rechazo frontal en los sectores católicos conservadores, que veían no sólo desaparecer la enseñanza del catecismo en las escuelas sino que además creían que la convivencia entre chicos y chicas a esa edad era pernicioso. La imagen de un maestro «neutral» en lo religioso molestaba profundamente a los obispos y para algunos integristas los nuevos maestros eran peligrosos y perturbadores. Ciertamente, la improvisación con que se abordó la sustitución de la enseñanza de las congregaciones religiosas obligó a utilizar a los *cursillistas*, en los que primaba más la adhesión republicana que una preparación efectiva, no sólo cultural sino también psicológica para desempeñar la docencia en el mundo rural. Las actitudes abiertamente laicas y la falta de cierta elemental prudencia en muchos de ellos, chocaba en las aldeas y villas con un campesinado fervientemente católico que no aceptaba el espíritu civil, y a veces revolucionario, con el que llegaban: endurecían las divisiones políticas y los odios tribales.²⁶

La oposición de la Iglesia Católica a estas corrientes educativas laicas aumentó por la prohibición gubernamental en 1933 de que las órdenes religiosas pudiesen dedicarse a la enseñanza. Esto llevó a que no solo el clero sino también significados sectores católicos se fuesen alejando hacia las posiciones conservadoras más extremistas y viesen el golpe militar de Franco

²⁴ POZO ANDRÉS, M. M. «Educación para la ciudadanía democrática en la Segunda República: Un intento de construcción de la identidad nacional desde la escuela», *Historia de la Educación*, núm. 27 (2008), p. 105-135.

²⁵ OTERO-URTAZA, E. «The Educational Missions under the Second Republic in Spain (1931-1936): a framework for popular education», en BRASTER, S., SIMON, F., GROSVENOR, I. (eds). *A history of popular education: educating the people of the world*, London/New York: Routledge, 2013, p. 207-220.

²⁶ OTERO-URTAZA, E. *Manuel Bartolomé Cossío. Pensamiento pedagógico y acción educativa*, Madrid: CIDE, 1994, p. 274.

como una liberación. Lo que más asustaba a los sectores católicos, de todas las medidas que tomaron los gobiernos republicanos entre 1931 y 1933 para secularizar la sociedad, fue la instauración de una escuela laica que «recogía las principales corrientes de innovación pedagógica del momento, se resumía en escuela laica, unificada y coeducativa». Frente a ella «los católicos eran partidarios de una enseñanza confesional, elitista y segregacionista, a partir de la encíclica *Divini Illius Magistri* de Pío XI.»²⁷

No es posible una posición equidistante: los centros religiosos eran fundamentalistas y el clero contrario a la democracia. La Iglesia Católica estaba contemplando la ruina de su poder y un modo de vida que había sido consustancial con la idea de España durante siglos. La República por su parte estaba defendiendo un modelo de educación estatal y de servicio público que quería modernizar las estructuras políticas, formar en la libertad de pensamiento y hacer un país próspero para toda la población, pero el enfrentamiento con las órdenes religiosas aceleró la conspiración eclesiástica contra la democracia.

2.3. *Del franquismo a la recuperación de la democracia*

Se podría explicar la sublevación franquista simplemente por el odio que suscitaba entre sus filas la idea de España que había construido Francisco Giner y sus discípulos. Hay varios libros como *Los intelectuales y la tragedia española* de Enrique Suñer en 1937, *Perdida de la Universidad Española*, de Joaquín de Entrambasaguas en 1938, y el más conocido y de autoría coral: *Una poderosa fuerza secreta: la Institución Libre de Enseñanza*, publicado en 1940 que hacen responsables a los institucionistas de la introducción de ideas que ayudaron a descristianizar el país apoderándose del sistema educativo.²⁸ Sus afirmaciones reflejan todo el rencor que les producía el éxito de la ILE en los años posteriores a la creación de la Junta para Ampliación de Estudios en 1907, en la que lograron un gran influjo en las Escuelas Normales y el servicio de inspección educativa, ocupando importantes puestos en la estructura de

²⁷ MORENO SECO, M. «La política religiosa y la educación laica en la Segunda República», *Pasado y Memoria. Revista de Historia Contemporánea*, núm. 2 (2003), p. 96.

²⁸ OTERO CARVAJAL, L. E. «La destrucción de la ciencia en España. Las consecuencias del triunfo militar de la España franquista», *Historia y Comunicación Social*, núm. 6 (2001), p. 167. No ahorra calificativos el autor del artículo para definir el tono de estos libros, cuyos niveles de descalificación “se deslizaron por los escabrosos territorios de la ofensa personal, la injuria y la falsedad”.

la administración. El problema había sido, no ya que los maestros no fuesen dóciles a las enseñanzas de la Iglesia Católica, sino que la ILE había hecho suyos a *los profesores de los maestros de los niños*. En realidad, los conservadores que se unieron al golpe militar de 1936 lo que no soportaban, era que los disidentes del catolicismo hubieran llegado tan lejos en su influencia, y que muchos maestros asumieran el pensamiento educativo de la ILE. Los franquistas se propusieron crear un modelo de maestro, depositario y sembrador del ideal cristiano, representante de un pueblo «que se había decidido a aplastar el materialismo ruso, ateo y salvaje.»²⁹

Al contrario que Mussolini, y quizá Salazar en Portugal, que mantuvieron una férrea vigilancia sobre el sistema educativo primario, Franco dejó el control de la educación primaria en manos del clero católico cuya pedagogía tradicionalista tenía unas claves doctrinales que no estaba dispuesta a subordinar a ninguna teoría emergente.³⁰ La Iglesia Católica había mantenido una gran hostilidad contra el pensamiento secularizador de la República y fue un elemento decisivo de la victoria franquista en la retaguardia. Tras la Guerra Civil, no hubo un colectivo que fuese depurado tan drásticamente como el de los maestros primarios.³¹ Al régimen totalitario de Franco, no suele denominársele como fascista, sino como «nacional-católico». El clero y las asociaciones católicas más conservadoras fueron los grandes protagonistas de las ideas educativas que se desarrollaron en el franquismo, de la preparación de los maestros y del control de las escuelas. Sin duda, hay matices que deben ser señalados: había un clero tradicional que había luchado de una forma arcaica contra el influjo de la ILE. Pero frente a ese clero apareció otro de formas más complejas que quería ganar la batalla a la laicidad y al librepensamiento. El Opus Dei fue tomando posiciones no solo en el entorno de Franco, sino en la universidad y en los altos organismos del Estado. Así, frente a quienes habían sido los grandes adversarios de la ILE antes de la Guerra Civil –la Asociación Católica de Propagandistas, fundada en 1908– el Opus Dei se alzó como constructor de una nueva religiosidad neointegrista, adaptada

²⁹ SEVILLANO, F. «Guerra y nación: imágenes del enemigo y movilización patriótica en la guerra civil española», *El Argonauta Español*, núm. 12 (2015). <https://journals.openedition.org/argonauta/2140>.

³⁰ ZAGO, G., CANALES, A. F. «Gentile in Spain: an historiographical mirage», *History of Education and Children Literature*, vol. 16, núm. 1 (2021), p. 204-206.

³¹ RAMOS ZAMORA, S. «Control y represión. Estudio comparado de los resultados de la depuración del magisterio primario en España», *Revista Complutense de Educación*, vol. 17, núm. 1 (2006), p. 169-182.

al capitalismo global.³² Víctor García Hoz, su pedagogo más reconocido, marcó el rumbo de la formación de las nuevas generaciones de inspectores de educación y formadores de maestros tras la restauración de los estudios pedagógicos universitarios en 1944 y liderar el proceso de su discurso frente a otras opciones dentro del régimen franquista.³³

García Hoz ideó un sistema que denominó «educación personalizada» y una nueva disciplina pedagógica: la «pedagogía diferencial». Su tesis básica es que la educación depende de «una aceptación mutua entre el educador y el educando», donde lo más importante es «educar en función de la persona», que es un «*quién* distinto.»³⁴ En resumen, todos somos desiguales, y debemos ser educados de una manera singular. Aunque en algunos aspectos, pudiese recordar a la pedagogía de Giner, lo que se buscaba realmente era discriminar la educación de los escolares y jóvenes, según su sexo, capacidad intelectual, e implícitamente por la posibilidad de captación o no al fervor de su congregación religiosa. Las referencias de la pedagogía franquista, a partir de 1953, fueron cambiando poco a poco hacia las corrientes conductistas norteamericanas. En ese contexto, los nuevos pedagogos del franquismo buscaban una base intelectual «científica» contraria a las posiciones progresistas y laicas anteriores a la Guerra Civil, aunque recurriendo a elementos que la modernizaban.³⁵ Y en consecuencia se pasó de un modelo de *maestro-apóstol* a otro de *maestro-especialista*.³⁶

En realidad García Hoz establecía un ideal educativo que obviaba cualquier contenido ideológico pero condicionado a una religiosidad que no podía ser cuestionada. Así, los «opusdeístas», en ausencia de la democracia, pudieron realizar el cambio de pasar de un modelo escolar del siglo XIX a la ley de 1970, cuya orientación superaba «el viejo modelo del nacionalcatolicismo» y «vislumbraba una apertura de sus estructuras internas impregnado por un

³² STEINLEEN, C. «La ética neointegrista del Opus Dei», *Si Somos Americanos, Revista de Estudios Transfronterizos*, vol. 11, núm. 2 (2011), p.143-155.

³³ CANALES SERRANO, A. F., ÁLVAREZ GONZÁLEZ, Y. «Las cátedras de la Sección de Pedagogía de la Universidad de Madrid bajo el primer franquismo», *Revista de Educación*, núm. 89 (2020), p. 113.

³⁴ PÉREZ GUERRERO, J., AHEDO RUIZ, J. «La educación personalizada según García Hoz», *Revista Complutense de Educación*, vol. 31, núm. 2 (2020), p. 155.

³⁵ POZO ANDRÉS, M. M., BRASTER, S. «The Reinvention of the New Education Movement in the Franco Dictatorship (Spain, 1936–1976)», *Paedagogica Historica*, vol. 42, núm. 1-2 (2006), p. 109-126.

³⁶ GONZÁLEZ DELGADO, M.; GROVES, T. «Influencias extranjeras en la formación del profesorado en el franquismo», en MARTÍN-SÁNCHEZ, M.; GROVES, T. *La formación del profesorado. Nuevos enfoques desde la Teoría y la Historia de la Educación*, Salamanca: FahrenHause, 2017, pp. 51-64.

discurso político que viraba entre la ruptura y la alianza, y avecinaba la llegada de la transición a la democracia parlamentaria en España». ³⁷ No obstante, su influencia real en los maestros públicos fue pequeña. La propia expansión de la ley empezó a levantar movimientos contrarios a la pedagogía franquista con la difusión de las ideas de Paulo Freire, Ivan Illich, Neill, Lobrot, Goodman o Milani, autores muy leídos por los estudiantes durante esos años, pero que en ningún caso eran explicados, ni citados por sus profesores. Mientras, en la alta administración educativa, los tecnócratas trataban de gestionar los cambios que liquidaron un modelo de enseñanza decrépito, los jóvenes maestros se incorporaban ya en un tiempo en que el recuerdo de la Guerra Civil se diluía: buscaban otros anclajes ideológicos fuera de la estrechez de la dictadura. Además, en 1971 se levantó la prohibición de que los sexos se formasen de forma separada y por primera vez, desde la Segunda República, chicos y chicas que aspiraban a ser maestros, podían convivir en unas mismas aulas. No se hizo sin ciertas resistencias del clero y los grupos más fieles al dictador, pero el país estaba cambiando de una manera rapidísima, después de 1968, con las protestas estudiantiles, la irrupción de la música pop y una mayor conciencia política, que constituyeron el capítulo español de lo que Balestrini y Moroni denominaron «la horda de oro». ³⁸

Las escuelas de magisterio se incorporaron a las universidades por un decreto en 1972, pero sólo afectó a su dependencia administrativa. El profesorado se traspasó en su integridad lo que ya produjo un primer problema: la inmensa mayoría no tenía condiciones ni hábitos de trabajo de profesores de educación superior. Muchos rectores pensaban que aquello era una acción delirante y provisional. Creían que regresaría un tiempo en que algún político sensato borraría la formación de maestros del ámbito universitario. Durante los diez años siguientes, más que integradas, las escuelas de formación de profesores estuvieron yuxtapuestas a las estructuras universitarias. La universidad miraba al profesorado que formaba a los maestros con mucha displicencia. Hasta

³⁷ DELGADO-GRANADOS, P. «La Ley General de Educación en la memoria: del reconocimiento a la negación», *Historia y Memoria de la Educación*, núm. 14 (2021), p. 305.

³⁸ BALESTRINI, N., MORONI, P. *La Horda de Oro 1968-1977. La gran ola revolucionaria y creativa, política y existencial*, Madrid: Traficantes de sueños, 2006. El libro hace un análisis de la situación política y cultural de Italia entre 1960 y 1977 que puede ser trasladada a España que, aunque estaba sumida en una dictadura, tenía también un movimiento subversivo contra un orden capitalista autoritario. La lucha en la calle creó movimientos juveniles y artísticos que hospedaron los cambios sociales que se manifestaron en los últimos años del franquismo y el comienzo de la transición democrática, dentro de un ambiente de rebeldía mundial que aunque tuvo éxitos, en general parciales y efímeros, incidieron según afirmaba Sergio Bianchi «de manera irreversible sobre la generalidad de los códigos de las relaciones sociales» p. 241.

1983, hay un penoso período de carencia que se refleja en todos los planos de la vida de estos centros. Las universidades no sentían la formación de maestros como cosa suya: los profesores que formaban maestros no participaban en la vida académica institucionalizada ni tenían presencia en los órganos de gobierno. La resistencia del aparato franquista docente era todavía muy fuerte y el profesorado joven estaba en situación precaria, muy mal pagado. Este último, con pocas perspectivas profesionales, buscaba un marco pedagógico con el que distanciarse de las concepciones franquistas, en cuyos libros de texto prevalecía una orientación tradicional, patriótica y católica.³⁹

Con el plan «experimental» de 1971, la formación del maestro, convertida ahora en una diplomatura universitaria que se cursaba en tres años, dejó de ser un título de carácter unitario.⁴⁰ La formación de maestros «especialistas» dejaba fuera de juego a un maestro generalista centrado en los aprendizajes instrumentales, que pronto se echaría en falta, al mismo tiempo que obligaba a elevar el contenido cultural del currículum de los nuevos especialistas. El plan, conforme a la pedagogía oficial del tardofranquismo, ofrecía una visión puramente «técnica» de la enseñanza. Se ponía un especial énfasis en la eficacia de los medios empleados, midiéndose el éxito en términos cuantificables: se trataba de que los alumnos conociesen las formas y métodos más eficientes que llevaban a alcanzar los objetivos propuestos, sin cuestionar los valores y los contextos de aprendizaje; las prácticas sólo se entendían como un adiestramiento en competencias que incidían en la conducta. «El significado de ser profesor, desde esta perspectiva significa identificar el conocimiento correcto, descomponerlo en unidades manejables y transmitirlo a los estudiantes de forma eficaz.»⁴¹ El plan, que nació como «experimental», duró más de veinte años durante los cuales los cambios políticos, el fallecimiento del General Franco y la recuperación democrática, cambiaron completamente el escenario político.

³⁹ RUÍZ BERRIO, J.; RAMOS, S.; RABAZAS, T. «The Reception of New Education in Spain by means of Manuals on the History of Education for Teacher Training Colleges (1898-1976)», *Paedagogica Historica*, vol. 42, núm. 1-2 (2006), p. 127-141.

⁴⁰ OTERO-URTAZA, «La formazione dei maestri in Spagna, 2000, *op. cit.*, p.147.

⁴¹ ANGUITA MARTÍNEZ, R. Algunas claves de la historia de la formación del profesorado en España para comprender el presente», *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, núm. 30 (1997), p. 107.

3. UN PROBLEMA NO RESUELTO

Tras la muerte de Franco, el debate para llegar a un acuerdo sobre el modelo educativo que debía prevalecer en el texto constitucional fue tortuoso. La discusión fue más ideológica que pedagógica: la derecha estuvo muy interesada en proteger los intereses de la Iglesia Católica, mientras la izquierda mostró un desconocimiento abrumador del significado de la escuela para todos y de la espléndida herencia educativa española que había sido devastada por el franquismo. Finalmente, después de ardientes debates, el artículo 27.3 de la Constitución estableció una norma que sería la espina clavada que sigue haciendo imposible un acuerdo: «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». Este mandato, en la práctica, impide una escuela común, interclasista y laica, privilegiando a la Iglesia Católica. La aplicación de esta medida fue realizada por el ministro Otero Novas, que atacó la idea de la «escuela única» como «totalitaria» y llegó a afirmar que la posición liberal era la posición cristiana, defendida por los obispos.⁴² Lo que en definitiva dejaba a la educación como una cuestión de mercado, que era lo que los políticos conservadores entendían como posición «liberal»: cada cual es libre para elegir los valores morales y religiosos de sus hijos, y por tanto los padres podrán escoger el colegio que esté de acuerdo con sus convicciones. Así, a la escuela para todos que proporciona la «igualdad de oportunidades» como creación propia del liberalismo clásico se la consideraba como una idea «totalitaria». Mientras la institución que había considerado el liberalismo como grave pecado, la Iglesia Católica, defiende ahora una escuela en régimen de mercado.

El resultado de esta decisión ha sido esa sucesión de leyes de educación, – cada vez que hay elecciones– que indican la enorme divergencia que hay entre la derecha y la izquierda para poder construir un sistema educativo pactado. En los primeros años de la democracia, tras la muerte de Franco, surgieron un conjunto de movimientos de renovación pedagógica que querían modernizar la educación, ser la vanguardia de una nueva educación democrática, muy activos para recuperar unas señas de identidad progresistas pero fueron ineficaces ante la estrategia que desarrollaron los obispos. La Iglesia Católica estaba ya muy prevenida para los cambios y maniobró para retener sus

⁴² OTERO NOVAS, J. M. «La resistencia contra la libertad de enseñanza», en *Educación. Una incógnita en el cambio actual*, Bilbao: Universidad de Deusto, 1998, p. 17-34.

privilegios. No solo logró el ya mencionado artículo 27.3 sino que se la mencionase explícitamente en el artículo 16.3. Además, casi de inmediato a la promulgación de la Constitución se firmó un acuerdo entre el gobierno español y el Vaticano el 3 de enero de 1979 que exige que «la educación que se imparta en los centros docentes públicos será respetuosa con los valores de la ética cristiana», siendo en todos ellos obligatoria la oferta de una materia de religión católica confesional y, por supuesto, en todos los grados de formación de maestros.

Hoy, la enseñanza confesional católica en las Facultades de Educación sigue siendo de oferta obligatoria. Es una materia optativa muy elegida, más porque conduce a un puesto de trabajo seguro que por un interés espiritual. Los estudiantes saben que en todas las escuelas hacen falta profesores de doctrina católica. Según Cruz Orozco los religiosos descendieron en España un 25% entre 2007 y 2019 y, por tanto, es una forma de entrar en el sistema sin someterse a un proceso selectivo (el 73% de los jóvenes manifestaba en 2008 que no iba nunca a misa)⁴³. La influencia eclesiástica en las Facultades de Educación públicas es actualmente muy débil. No obstante, el interés por seguir presente en los planos de estudios es muy persistente: es una posición de poder.

La Iglesia Católica vivió un momento de gran inquietud cuando se formó el primer gobierno socialista en 1982, tras la muerte de Franco. El clero estaba acostumbrado a que los distintos gobiernos anteriores no les pusiesen trabas a sus deseos: las autoridades se limitaban a firmar los decretos, ya redactados que les presentaban los emisarios de los obispos. José María Maravall, ministro de Educación de Felipe González, recordaba la impresión que le produjo el ambiente clerical que envolvía al Ministerio de Educación:

«Cuando yo llegué a la sede del Ministerio, lo primero que me encontré, por ejemplo, fue a representantes de la Conferencia Episcopal que se escondían detrás de las cortinas ¡Aunque parezca mentira, así era!»,⁴⁴

En realidad, el paso de una cultura totalitaria a los esquemas democráticos del Estado de Derecho no se hizo de una manera plena en los años subsiguientes a los primeros gobiernos democráticos. El pacto

⁴³ CRUZ OROZCO, J. I. «Frente a la desamortización silenciosa. Estrategias de la enseñanza católica española», *Educación XXI*, vol. 24, núm. 2 (2021), p. 403.

⁴⁴ IGLESIAS, M. A. *La memoria recuperada. Lo que nunca han contado Felipe González y los dirigentes socialistas*, Madrid: Aguilar, 2003, p. 44-45.

constitucional no supuso una condena clara del franquismo y ello creó conflictos y malentendidos que siguen arrastrándose y que en parte explican el auge que ha tenido últimamente la ultraderecha. En España no hay un relato claro de rechazo al franquismo en el sistema educativo. La izquierda política ha sido incapaz de construirlo, y si bien la derecha sigue lastrada por su incapacidad para condenarlo, ha encontrado en el neoliberalismo un anclaje con el que restablecer una escena que justifica la segregación en las aulas. Los conservadores han elaborado un discurso en el que consideran que la «libre elección de centro» es un movimiento internacional que presentan como inexorable; que garantiza el «pluralismo intercentros» pero que a su vez rechaza el «pluralismo intracentros» o acaso admitiéndolo únicamente en las escuelas públicas, que atendería «a las clases bajas, inmigrantes, alumnos con necesidades educativas especiales, problemáticos o de bajo rendimiento académico y, en definitiva, a quienes sean rechazados por el sector privado o no hallen acomodo en el mismo, o bien aquellas zonas, como las rurales, que no son rentables para la iniciativa privada».⁴⁵

¿Repercute este debate en las Facultades de Educación? Actualmente la formación de los maestros en España sigue con bastante aplicación pautas constructivistas y se explican las teorías críticas, visibles en la bibliografía de los programas de estudio, pero se aprenden con procedimientos tradicionales. Luego, hay una ausencia grande de formación humanística, de desarrollo de las capacidades de pensamiento y las habilidades que proporciona una buena educación ciudadana: hay una escasa formación práctica en la democracia, visible en su falta de interés en participar en las instituciones académicas, que con frecuencia quedan sin la representación estudiantil. ¿A qué es debida esta falta de interés de los estudiantes por participar en las decisiones académicas que les afectan? Posiblemente a que a una parte importante del profesorado que los forma carece de vocación educadora. Actúan como funcionarios eficientes, atentos a sus obligaciones y a su carrera académica, pero sin ideales educativos. Mientras, en las universidades privadas, en gran parte en manos de organizaciones de la Iglesia Católica, se fomenta un pensamiento neoliberal y doctrinario cuya meta es la privatización completa del sistema educativo. En 2004 tuve ocasión de asistir a un seminario sobre Familia, Educación y Sociedad Civil al que acudieron varios educadores muy conservadores. Uno de ellos exclamó en un debate: «¡No queremos que el gobierno meta en

⁴⁵ VIÑAO, A. «El desmantelamiento del derecho a la educación: discursos y estrategias neoconservadoras», *AREAS. Revista Internacional de Ciencias Sociales*, núm. 31 (2012), p. 102.

nuestros colegios a la basura social!». No es una cuestión baladí, en realidad así piensa una parte importante de la derecha española y sus asociaciones afines de padres. Ellos quieren que el gobierno subvencione a sus colegios, pero no quieren pobres, ni inmigrantes, ni niños problemáticos o familias insumisas. La situación actual es tan escandalosa que ESADE, cuyas señas de identidad no son precisamente socialdemócratas, ha llamado la atención sobre el problema de la segregación escolar, una de las más altas de Europa.⁴⁶

Con el neoliberalismo, la educación deja de ser un bien público para convertirse en un bien de consumo.⁴⁷ Se apropian del compromiso que tenía el liberalismo con las virtudes de la educación y la convierte en una fuente de ingresos para el capitalismo parasitario.⁴⁸ El conocimiento no es ya una certeza racional que se construye por complejas redes de pensadores, sino un mercado que debe ser reordenado para que salga más barato y rentable.⁴⁹ En España esto se traduce en que las universidades pueden comprarse y venderse cuando están fundadas con «ánimo de lucro», sin respeto a la investigación, a la libertad de pensamiento, a las expectativas de los estudiantes o los grupos de interés. Existen casos de escuelas, en las que de repente las familias se encontraron de un día para otro que cambiaba de dueño y el proyecto educativo quedaba en manos de grupos religiosos intransigentes. Hay una contradicción muy fuerte entre el valor de la profesionalidad académica y los intereses del mercado ideológico. Como indica Olssen,⁵⁰ es necesario reafirmar la profesionalidad, pero no solo por la necesidad de unos valores globales en la educación que permitan convivir con las incertidumbres, sino también por la preservación de esos valores que merecen ser transferidos, decantados por la sedimentación de la experiencia y la memoria.

El neoliberalismo, señala Viñao, es un pensamiento profundamente conservador que defiende, por una parte, unas medidas encaminadas al

⁴⁶ FERRER, A., GORTAZAR, L. «Diversidad y libertad: Reducir la segregación escolar respetando la capacidad de elección de centro», ESADE: Center of Economic Policy/Save the Children, 2021, p. 3-7. Recuperado en: <https://www.esade.edu/ecpol/es/publicaciones/segregacion-escolar-esadeecpol/>.

⁴⁷ MAYO, P. «Politics of education», *Xjenza Online: Science Journal of the Malta Chamber of Scientists*, núm. 9 (2021), p. 117-118. Recuperado en: <https://www.um.edu.mt/library/oar/handle/123456789/89980>.

⁴⁸ Véase WAYNE, M. «Neoliberalism and the End of Education», en ABRAHAM-HAMANOIEL, A. et al. (eds.). *Liberalism in neoliberal Times. Dimensions, Contradictions, Limits*, London: Goldsmiths Press, 2017.

⁴⁹ WARD, STEVEN C. *Neoliberalism and de Global Restructuring of Knowledge and Education*, New York/Oxford: Routledge, 2012, p. 101-128.

⁵⁰ Véase OLSEN, M. *Liberalism, Neoliberalism, Social Democracy. Thin Communitarian Perspectives on Political Philosophy and Education*, New York & London: Routledge, 2010.

debilitamiento social del derecho a la educación: «desregulación, supresión o reducción del sector público, libre elección del centro docente, privatización, competencia de los centros docentes en un mercado educativo, externalización, mercantilización, subjetivación de responsabilidades, consideración de las familias y alumnos como clientes, etc.» Por otra, establece un discurso y estrategias netamente conservadoras: «regulación detallista de un currículum basado sobre todo en el aprendizaje de unos contenidos determinados, control, orden, estandarización, rendición de cuentas y control de resultados, predominio y formas de pensar tradicionales, jerarquización, burocratización, reforzamiento de las estructuras y modos autoritarios del gobierno y gestión, así como de la índole selectiva de los sistemas educativos.»⁵¹ Se trata de favorecer a la enseñanza privada, y a las empresas asociadas a ella, pero en el caso de España mantiene un atributo peculiar: asegurar la oferta de enseñanza de carácter confesional católico. No es simplemente preservar sus escuelas sino que no sea posible establecer en las demás otras formas de pensar, con capacidad y fuerza para generalizarse. El nacionalismo español, autoritario y conservador, concluye Viñao, «ha encontrado en el discurso neoliberal, en alianza espuria, un aliado que le permite pasar de una situación de monopolio ideológico a otra de oligopolio hegemónico.»⁵² Lo que garantiza a la Iglesia Católica un papel preponderante en el sistema educativo: participan de manera privilegiada en el mercado.

¿Se han impregnado los nuevos maestros españoles, o de los jóvenes que aspiran a serlo, de la mentalidad neoliberal? No hay indicios claros de que tal fenómeno esté ocurriendo en las universidades públicas, pero sí es muy visible en la política escolar: los conservadores están privatizando el sistema en las comunidades autónomas en las que gobiernan desde hace varias legislaturas. Desde los planes de 2007, que suprimieron otra vez los títulos de «maestro especialista», la formación es «profesional», dándole un valor mayor a la formación práctica, entendida como pericia para la enseñanza, lo cual no garantiza, en sí mismo, un modelo de profesor perspicaz y sensato. Hay además en España un grave problema para construir un relato histórico común, no ya por la tendencia centrífuga de algunas comunidades autónomas, sino porque el relato del pasado sigue dividiendo a muchos españoles.

⁵¹ VIÑAO, A. «El modelo neoconservador de gobernanza escolar: Principios, estrategias y consecuencias en España», en COLLET, J., TORT, A. (coord.). *La gobernanza escolar democrática*, Madrid: Morata, 2016, p. 41-42.

⁵² *Ibid.*, p. 62.

En 1990, España estaba lejos de pensar en los fenómenos de la inmigración y los problemas que provocaba el multiculturalismo, pero ahora es fácil encontrarse en cualquier colegio público niños de familias inmigrantes, con religiones y culturas diversas, y no hay programas específicos en la formación inicial del profesorado para atenderlos. No hay planes de formación para maestros que pudieran trabajar con minorías postergadas como el pueblo gitano que sigue viviendo en una gran marginación, aunque sí para casos extremos, como la identidad transgénero, que son poco frecuentes en la escuela. ¿Podría entenderse que la presencia de temas extremos y marginales en su formación es una moda que preserva el corazón de una ideología neoliberal?

En las Facultades donde se forman los maestros estos debates han empezado a ser habituales pero fuera de ellas, en los colegios católicos y los movimientos de ultraderecha, estas cuestiones son rechazadas radicalmente. Hasta el punto de que en algunas comunidades se ha querido establecer una norma legal -el «PIN parental»- que permitiría a los padres rechazar llevar a sus hijos a determinadas actividades escolares que estén en contra de sus convicciones morales o religiosas. No obstante, los estudios recientes apuntan a que los jóvenes que se forman para ser maestros tienen valores axiológicos centrados en «un modelo educativo democrático, inclusivo y asentado en la justicia social.»⁵³ En realidad el neoliberalismo ha entrado poco en las Facultades de Educación públicas, aunque hay una gran presión conservadora para deslegitimar una educación para todos, con un tronco común sin segregaciones tempranas.

Finalmente cabe preguntarse si la situación española tiene rasgos comunes a lo que está ocurriendo en otros países. Las luchas por el control del sistema educativo tienen una larga historia transnacional, pero no siempre sabemos que pasa en la mente de los profesores cuando se producen esos cambios: si los aceptan superficialmente o disimulan esperando tiempos mejores. En el franquismo, los maestros disidentes tenían que ocultar sus pensamientos para no perder su puesto de trabajo, pero ahora las opiniones son diáfanas. No son pocos los maestros que rechazan la inclusión y la idea de integrar en las aulas a todos los niños, y hay formas de segregación encubiertas en escuelas públicas que la propia administración transige.

⁵³ SONLLEVA VELASCO, M., SANZ SIMÓN, C., MARTÍNEZ SCOTT, S., «Testimonios de la escuela contemporánea para la formación del profesorado. Una apuesta por la memoria silenciada», *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, vol. 1, núm. 3 (2020), p. 267.

Los jóvenes que quieren ser maestros están, idealmente, en contra de la segregación escolar y una escolaridad mercantil. De forma racional aceptan que las escuelas son lugares que deben acoger a todos los niños y niñas, pero las Facultades de Educación no los están preparando para encontrarse con situaciones que exigen no solo una formación cívica e incluso moral para desarrollarse como educadores, sino de habilidades prácticas que les permitan resolver los problemas del día a día en escuelas cada vez más multiculturales, y a la vez responder con contundencia al discurso segregador del neoliberalismo. No hay todavía en España un discurso teórico bien construido que pueda responder a estos retos.