

Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació
Núm. 18 (juliol-desembre, 2011), pàg. 13-36
Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana
ISSN: 1134-0258 (paper)
ISSN: 2013-9632 (digital)

DOI 10.2436/20.3009.01.83

TEMA MONOGRÀFIC

Ideologia i educació en el procés articulador entre el franquisme i la democràcia

Ideology and education in the articulation process between the Franco regime and democracy

Antoni J. Colom Cañellas
antoni.colom@uib.es
Universitat de les Illes Balears (Espanya)

Data de recepció de l'original: setembre del 2011

Data d'acceptació: octubre del 2011

RESUM

Aquesta aportació es fonamenta en les metodologies d'anàlisi de la realitat social pròpies de la sociologia crítica i en les teories de les ideologies d'A. Gramsci. A partir d'aquí s'ha intentat definir articulació entre classes socials per tal d'explicar els canvis ideològics i socials que es produïren a Espanya des dels darrers anys del franquisme i que desembocaren en la formació d'un estat democràtic. Per això hem revisat la situació politicoideològica que s'inicià amb la implantació del Pla d'estabilització econòmica de 1959 i els canvis que s'anaren produint en l'educació del país i que culminarien amb la Llei general d'educació del 1970. Al mateix temps s'ha analitzat la necessitat d'un nou marc educatiu en el si de la democràcia espanyola així com els motius que varen fer que una nova legislació no s'aprovàs fins al 1990. En darrer lloc i entre altres qüestions, hem analitzat les diferències entre ambdues lleis tot seguint la teoria de la racionalitat tecnocràtica i comunicativa de J. Habermas així com els canvis que tot això ha provocat en el terreny de les accions pedagògiques.

PARAULES CLAU: educació franquista; articulació ideològicopedagògica; educació en la democràcia; Llei general d'educació (1970); Llei orgànica general del sistema educatiu (LOGSE, 1990).

ABSTRACT

This paper, which is based on the methodologies for analysing societal circumstances characteristic of critical sociology and A. Gramsci's theories of ideology, articulates the definition of the social classes in Spain to explain the ideological and social changes that took place in the country during the closing years of the Franco regime and ended up in the formation of a democratic state. To this end, it reviews the political ideology that was launched with the implementation of the Economic Stabilisation Plan of 1959 and the changes in the country's education system that would culminate in the General Education Law of 1970. At the same time, it analyses the need for a new educational framework in the heart of Spanish democracy and the motives that induced the passage of new General Organic Education Law of 1990. Lastly, among other questions, the paper uses J. Habermas's theory of technocratic and communicative rationality to analyse the differences between the two series of laws and the changes they brought about in the field of pedagogy.

KEY WORDS: education during the Franco regime; ideological and educational articulation; education in democracy; General Education Law (1970); General Organic Education Law (LOGSE, 1990).

RESUMEN

Esta aportación se basa en las metodologías de análisis de la realidad social propias de la sociología crítica y en la teoría de Gramsci sobre las ideologías; a partir de aquí se ha intentado una definición de articulación entre clases sociales para explicar los cambios ideológicos y sociales que se fueron produciendo en España desde los últimos años del franquismo que desembocaron en la formación de un Estado democrático. Para ello hemos revisado la situación político-ideológica que se inició con la implantación del Plan de Estabilización económica de 1959 y los cambios que se fueron produciendo en la educación del país y que culminarían con la Ley General de Educación de 1970. Al mismo tiempo se ha analizado la necesidad de un nuevo marco educativo en el seno de la democracia española así como los motivos que indujeron a que

la nueva legislación se aprobase en 1990. Por último, entre otras cuestiones, hemos estudiado la diferencias habidas entre ambas leyes siguiendo para ello la teoría de la racionalidad tecnocrática y comunicativa de J. Habermas y los cambios que todo ello ha supuesto en el plano de las acciones pedagógicas.

PALABRAS CLAVE: educación franquista; articulación ideológico-educativa; educación en la democracia; Ley General de Educación (1970); Ley Orgánica General de la Educación (LOGSE, 1990).

I. MARC TEÒRIC: DEL DISCURS I DE LA IDEOLOGIA

La temàtica proposada esdevé una cruïlla en què discurs i realitat, teoria i praxi, es lliguen i es modifiquen contínuament donant raó d'una situació dialèctica que consideram que caldria precisar, i amb un poc de sort, donar-ne complida explicació, la qual cosa no està exempta de dificultats. Per exemple, hi ha afirmacions radicals amb les quals, malgrat que representin *l'ambició de la teoria* de la qual parlava Niklas Luhmann en el sentit que la teoria pot retre compte de tot, és difícil estar d'acord. És el cas de J. Lacan, que opinant al voltant dels fets polítics, afirmava que no pot existir mai cap realitat si no és mitjançant el seu discurs,¹ és a dir, el discurs, l'explicació teòrica, ocupa els llocs del fet. Nosaltres creiem que, en tot cas, el consolida, però la realitat, sens dubte, existeix independentment del discurs, malgrat que aquest, amb el temps, esdevingui explicació i potser veritable consolidació de la realitat.

Podríem estar més d'acord amb el pensament de Walter Benjamin, que considerava el passat en el si de la memòria com una reactualització col·lectiva, malgrat que el fet a recordar fos individual, ja que la memòria, deia, no és res al marge dels contextos historicosocials. Quan recordam, recordam no sols un fet sinó també el context espacial i social que són els que li donen veritable

¹ El psicoanalista estructuralista francès Jacques M. Émile LACAN (1901-1981) defensa aquesta tesi als escrits del *Seminari, 20, (Ancore)* corresponent al curs 1972-1973. Vegeu l'edició espanyola *Seminario. Libro 20. Aun.* Barcelona: Paidós, 1981. Versió original en francès a París: Seuil, 1975.

identitat.² En tot cas, citant ambdós autors, podríem dir que els fets del passat se'ns presenten al davant com a discursius i socials. O, si més no, el discurs ens dóna una visió de la realitat, i aquesta és sempre fruit de les forces socials del moment.

Si aplicam aquest pensaments —respecte al discurs i a la memòria— al camp concret de la política, trobam un bon paral·lelisme amb el que hem dit fins ara, de tal manera que Y. Stavrakis afirma que la política és idèntica a la realitat política i la realitat política, com tota realitat, està, en primer lloc, constituïda a nivell simbòlic;³ o, com ha escrit Ch. Mouffe, la política és una de les formes de trobada amb el que és real, de tal manera que la construcció social i la realitat política són els contextos en què se simbolitza la realitat.⁴ Aleshores, també és l'origen, la gènesi, d'on surt la ideologia, emanada d'aquesta simbolització.

La qüestió de la ideologia sempre ha estat un tema que ha generat interès, fonamentalment, almenys des de Hegel, que la considerà com una falsa consciència de la realitat a la qual sols s'arribava després del procés de coneixement, és a dir, l'entenia com a resultat del coneixement, però no com a veritable coneixement. Per tant, era considerada el contrari de l'experiència de la consciència, que com hom sap seria en Hegel l'inici de tot coneixement vertader, ja que aquest no és sinó un aspecte elaborat de l'Esperit o de l'Absolut. Cal dir, malgrat tot, que K. Marx, a *La ideologia alemana*, també parlà de la ideologia com a «falsa consciència» quan critica el hegelianisme, si bé en aquest cas oposava al sentit de «consciència» el de «ser conscient», i aleshores donava importància als fets dels homes com a creadors d'ideologia i no pas al fruit d'un esperit abstracte que impregna la realitat. Creiem que el text següent és clarificador de la volta que Marx va fer donar al hegelianisme: «La consciencia no puede ser nunca otra cosa que el ser consciente y el ser de los hombres es su proceso de vida real. Y si en toda la ideología los hombres y sus relaciones aparecen invertidos como en la cámara oscura, este fenómeno responde a su proceso histórico de vida, como la inversión de los objetos al proyectarse sobre la retina responde a su proceso de vida directamente físico. Totalmente al con-

² La tesi de Walter BENJAMIN (1882-1940) sobre la memòria històrica es troba a «Sobre algunos motivos en Baudelaire»; «El París del segundo imperio en Baudelaire»; «Tesis sobre la filosofía de la historia»; «Sobre el concepto de historia». A: *Obras*, llibre II, vol. 1. Madrid: Abada, 2008. També és interessant consultar «Eduard Fuchs, coleccionista e historiador». A: *Obras*, llibre II, vol. 2. Madrid: Abada, 2009.

³ Vegeu en concret Yannis STAVRAKAKIS. *Lacan y lo político*. Buenos Aires: Prometeo, 2007, pàg. 112.

⁴ MOUFFE, Chantal. *En torno a lo político*. Buenos Aires: FCE, 2009, pàg. 15.

trario de lo que ocurre en la filosofía alemana que descende del cielo a la tierra, aquí se asciende de la tierra al cielo... se parte del hombre que realmente actúa y a partir de su proceso de vida real, se expone también el desarrollo de los reflejos y ecos ideológicos de este proceso de vida».⁵

O sia, la ideologia es converteix en tot cas en consciència de la praxi, que en Marx és consciència col·lectiva, car la consciència de la situació de la realitat sols es dóna mitjançant les relacions socials. Recordem que W. Benjamin, en un procés semblant, considerava el record individual en el si de la realitat i de les relacions socials. No hi ha història ni ideologia fora de les forces socials.

Per la seva part, els autors de l'Escola de Frankfurt, abandonaren la terminologia hegelianomarxista —ideologia com a falsa consciència o com a consciència de la situació de les relacions socials— per concretar clarament el paper de les diverses classes socials. Podríem dir que mitjançant aquesta tasca historificaren els processos socials, i en conseqüència, socialitzaren la Història.

En aquest escenari, la ideologia és l'instrument que utilitza la burgesia per dominar la societat des de l'estat, i per tant, es manifesta com a constitutiva dels processos socials⁶ orientats a la reproducció de la classe dominant i el manteniment de les seves relacions de domini envers les altres classes. Per tant, una aproximació del marxisme crític a la nostra temàtica voldria dir que la ideologia ha de ser concebuda com a origen i efecte de les pràctiques socials i institucionals que operen en el si d'una societat mitjançant les relacions de dominància.⁷ Més envant i de la mà de J. Habermas reactualitzarem aquests criteris.

De tota manera, aquests posicionaments donaren peu perquè Antonio Gramsci desenvolupés la seva teoria sobre les classes hegemòniques, potser un dels aspectes clau de la seva obra, i també dels nostres interessos centrats en els canvis educatius a Espanya, car esdevindrà un model explicatiu gairebé exemplar. En Gramsci la ideologia és un terme extensiu que envaeix qualsevol realitat d'una societat i no sols les relacions socials. Així, l'art, el dret, juntament, és clar, amb les relacions econòmiques i, en general, amb qualsevol altra manifestació social, estan contaminades ideològicament. Si l'hegemonia

⁵ MARX, Karl. *La ideología alemana*. Buenos Aires: Grijalbo, 1969, pàg. 15.

⁶ KURT, Lenk. *El concepto de ideología. Comentario crítico y selección sistemática de textos*. Buenos Aires: Amorrortu, 2002.

⁷ Vegeu GIROUX, Henry A. *Teoría y resistencia en educación: una pedagogía para la oposición*. 6a edició. Mèxic: Siglo XXI, 2004, pàg. 187.

es refereix al contingut de les relacions polítiques entre les classes socials, aleshores també assolirà una importància cultural que no es pot deixar de banda, ja que l'accés d'un grup social a una situació de dominància implica instal·lar una nova cultura, àdhuc una nova concepció del món i de la vida, d'acord amb els interessos i necessitats d'aquesta nova classe. És per això mateix que la classe hegemònica posseeix no sols la ideologia pròpiament dita sinó també l'estructura ideològica, o sia, les institucions de les quals emana la ideologia així com el material ideològic o els elements tangibles —mitjans— posseïdors de la capacitat de difondre la ideologia.⁸

D'aquesta manera, cal tenir present que el franquisme, com a realitat política que fou, creà un discurs i una simbologia que li donava visibilitat i existència i de la qual es va desprendre la ideologia que les noves classes recentment arribades al poder imposaren a manera de nova cultura per a tota la societat. A la vegada, a més del seu contingut ideològic, crearen també una estructura ideològica pròpia d'alta densitat (Secretaria General del Movimiento, Frente de Juventudes, Sección Femenina, el partit i els sindicats únics, etc.), així com bastant material ideològic (premsa, revistes, diversos tipus de campanyes publicitàries, llibres escolars, assignatures de formació política, la televisió des del seu sorgiment, etc.). Òbviament, el sistema educatiu esdevingué des del primer moment un veritable model de la teoria gramsciana de la ideologia, atès que fou una font creadora d'ideologia, a la vegada que es convertí en una institució —estructura— ideològica, que disposà sempre de material específic de caire ideològic.

2. LA REALITAT HISTÒRICA

Un moment decisiu en l'evolució del franquisme, i que a la llarga determinarà el fet educatiu els darrers anys del règim, fou l'anomenat Pla d'estabilització de 1959. Tot començà amb la renovació del govern que el dictador va fer el 1957 seguint els consells de l'almirall Carrero Blanco, gràcies a la qual aconseguí que personalitats ben preparades intel·lectualment i integrants de

⁸ Vegeu GRUPPI, Luciano. *El Concepto de hegemonía en Gramsci*. Mèxic: Cultura Popular, 1988, pàg. 13 i següents; KURT, Lenk. *El concepto de ideología. Comentario crítico y selección sistemática de textos*. Opusc. cit. pàg. 28. També és interessant consultar per la mateixa qüestió: DIAZ-SALAZAR, Rafael. *El proyecto de Gramsci*. Barcelona: Anthropos, 1991, pàg. 225 i seg.; BUCI-GLUCKSMANN, Christine. *Gramsci y el Estado. Hacia una teoría materialista de la filosofía*. 4a edició. Mèxic: Siglo XXI, 1979, pàg. 221 i seg.; MACCIOCCHI, Maria-Antonieta. *A favor de Gramsci*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977, pàg. 146 i seg.

l'Opus Dei, com aleshores eren Alberto Ullastres, Mariano Rubio i Laureano López Rodó, ocupassin càrrecs importants en les àrees d'influència econòmica del govern. Amb aquest fet es finalitzava l'economia autàrquica seguida fins aleshores pels sectors nacionals-falangistes del règim i que dugueren el país a uns nivells de degeneració econòmica força perillosos; per exemple, el 1956, la inflació superava els 15 punts, el deute públic augmentà de forma molt perillosa de la mateixa manera que el dèficit comercial, fins a tal punt que es feia inviable, a curt termini, la recepció de productes de primera necessitat, principalment quan les reserves monetàries del Banc d'Espanya arribaven al seu punt més baix.

L'esmentat pla d'estabilització fou l'intent per resoldre aquesta dramàtica situació, i ara, al cap del temps, el que més ens sorprèn és veure com la reacció de l'economia no es va fer esperar ja que ben prest, al cap de pocs mesos, el canvi produït era gairebé copernicà. Els tecnòcrates de l'Opus iniciaren la seva tasca donant estabilitat a la pesseta de tal manera que la varen depreciar un 50% davant el dòlar, és a dir, li feren perdre de cop la meitat del seu valor en els mercats internacionals. Per disminuir la inflació, es congelaren els crèdits bancaris i els sous dels treballadors, i al mateix temps es van apujar els tipus d'interès, de tal manera que el resultat de tot això fou òbviament una disminució del consum intern. Per capitalitzar l'Estat es va modificar la legislació proteccionista vigent fins aleshores —rèmora de l'Estat autàrquic dels tradicionalistes— i s'obrí el país a les inversions estrangeres. A la vegada es posà en marxa una certa reforma fiscal i es limità la despesa pública. En definitiva, el que es va voler fer —i amb èxit— fou netejar l'economia espanyola i llançar-la als mercats internacionals.

Entre totes les mesures preses, les que varen tenir més conseqüències a l'hora de aconseguir el desenvolupament que es perseguia foren, per una banda, el canvi econòmic que implicava concloure les formes econòmiques de caire intern, pròpies de l'autarquia dels anys precedents, i per l'altra, iniciar l'obertura de l'economia cap a la dinàmica econòmica internacional. Amb això es liberalitzava l'economia espanyola fins ara controlada per l'oligarquia terratinent, pels polítics falangistes, pel poder militar que prest es creà a l'ombra del dictador, i per una Església plena de prerrogatives, entre les quals també hi havia les de tipus econòmic.

L'operació fou, segons el parer dels historiadors —hi ha consens en això—, un èxit, ja que el mateix 1959 es produí un superàvit comercial de més de vuitanta milions de dòlars; les reserves exteriors en sols un any arribaren als 500 milions de dòlars partint d'un dèficit de 2 milions; la inflació va fer una

baixada espectacular i va arribar ben prest a menys del 2,5%. Al mateix temps, Espanya s'obria al turisme, amb la qual cosa, els anys posteriors, augmentaria el fons de divises de manera espectacular. Així, amb altres inversions estrangeres, s'iniciaria la industrialització del país amb el model propi del multinacionalisme econòmic. En definitiva, aquest pla va fer que Espanya s'incorporàs definitivament a l'economia de mercat.

Ara bé, també va haver-hi efectes negatius com a conseqüència de les mesures adoptades, fonamentalment la congelació de salaris, la disminució de la producció i el consum intern, i conseqüentment, una pujada extraordinària de l'atur. D'aquesta situació sorgirà el corrent migratori espanyol, principalment cap a Europa, de persones que cercaven un lloc de treball per poder sobreviure. Els estalvis en forma de divises que per aquest motiu arribaren a Espanya sols feren augmentar la capitalització de l'Estat de tal manera que Espanya fou al llarg de la dècada dels anys seixanta el país que després del Japó va créixer més en tot el món.⁹

A partir d'aquests fets, i per tal de donar continuïtat a la política estabilitzadora sorgida el 1959, es van aplicar els anomenats *planes de desarrollo* amb els quals s'intentà racionalitzar el desenvolupament de l'economia espanyola, millorar-ne la infraestructura tecnologicoproductiva, tenir cura del desenvolupament de les zones geogràfiques econòmicament més abandonades —els anomenats *polos de desarrollo*, que en general no compliren amb les seves expectatives— i obrir definitivament Espanya als mercats internacionals. Malgrat tot, les taxes d'atur al llarg de la dècada s'anaren dissimulant gràcies al fort corrent migratori que no s'aturà en aquells anys, i al fet de mantenir una producció en absolut rendible i que sols tenia com a fi ocupar llocs de treball. Això obligaria a la dècada dels anys vuitanta, en plena democràcia, a dur a terme l'anomenada reconversió industrial.

⁹ Es dona una gran unanimitat en les xifres aportades per tots els especialistes que han tractat aquest moment de la història d'Espanya. Fins i tot Ramón Tamames, en aquells moments gens dubtós del seu distanciament amb el règim, avala el que hem dit, si bé incideix de manera crítica en les conseqüències negatives d'aquest pla, fonamentalment l'atur i la necessitat de l'emigració per sobreviure. En general, i per tal de comprovar el que hem dit, es pot consultar: TAMAMES, Ramón y RUEDA, Antonio. *Introducción a la economía española*. 26a edició. Madrid: Alianza, 2005; REQUEIJO, Jaime. «La era del quantum: 1960-1974», *Información comercial española*. [Madrid], Núm. 826, mayo-junio, 2008, pàg. 25-37; BARCIELA LÓPEZ, Carlos. *Historia económica de España. Siglos x-xx*. Barcelona: Crítica, 2003; CARRERA, Albert i TAFUNELL, Xavier. *Historia económica de la España contemporánea*. Barcelona: Crítica, 2004; PAYNE, Stanley. *El primer franquismo*. Madrid: Temas de Hoy, 1999; BRESAS, José Antonio i TUÑÓN DE LARA, Manuel. *España bajo la dictadura franquista*. Barcelona: Labor. També es interessant consultar el *Boletín Oficial del Estado* (BOE) del 20 de juliol de 1959.

3. EL SENTIT DE L'ARTICULACIÓ

Tornant de bell nou a l'àmbit ideològic, quines conseqüències podia tenir aquest canvi d'orientació de l'economia espanyola? En el fons, i en primer lloc, ens atrevirem a dir que una pèrdua del control ideològic més tradicionalista del règim, ja que d'alguna manera l'obertura cap a l'exterior de l'economia espanyola va dur implícitament, al llarg de la dècada dels seixanta, unes modificacions en els costums, en les formes de vida i en la ideologia, almenys en el si de les poblacions més properes a les noves formes econòmiques que es donaven —turisme, treballadors més qualificats que feien feina a les multinacionals (sorgiment del sindicat Comissions Obreres), els emigrants i el seu cercle d'influències, etc.—. De tota manera i paral·lelament, el règim continuava marcant un rígid control polític tot expandint el seu contingut ideològic, utilitzant ara la televisió, sempre orquestrada amb les finalitats de la política franquista.

Cal dir que al general Franco li costà bastants esforços donar la seva confiança al nou grup econòmic que li proposà Carrero Blanco, fonamentalment pel perill que suposava la pèrdua de la ideologia més pròpia del règim: tradicionalisme, falangisme, religiositat, etc. En aquesta situació, la proposta econòmicotecnicista que implicava el pla d'estabilització duia també, i en paral·lel, un contingut ideològic gens menyspreable, si bé en un sentit diferent al que hi havia hagut fins aleshores, i que consideram que cal analitzar.

La por que tenia el règim era deixar en mans de persones no vinculades al Movimiento, un instrument de gran força política com era l'economia, si bé a la vegada, com que estaven vigilades pels ideòlegs —potser Girón de Velasco com a capdavanter, etern ministre de Governació de Franco (Interior, diríem ara)— s'acceptà l'apoliticisme del grup opusdeista i es posà confiança en els seus coneixements tècnics. D'aquesta manera, s'inaugurava a Espanya l'acció dels tecnòcrates, és a dir, gent que arribava al poder per la seva qualificació personal, més que per la seva ideologia o protagonisme polític.

En tot cas pensaven que un bon futur econòmic duria, per si mateix, major benestar social, i en conseqüència, la disminució de les tensions polítiques, fins i tot, l'enfortiment del règim, o en el pitjor dels casos, l'apatia política en l'àmbit social. En tot cas, la dictadura, sempre vigilant, tenia els seus mitjans perquè la cosa no es desviàs d'aquesta perspectiva. O sia, mitjançant el pla d'estabilització de 1959, feia la seva aparició una nova proposta ideològica, el tecnocratism, és a dir, aconseguir eficàcia com a únic propòsit, o si més no, la consolidació de la ideologia entesa ara com la consecució de finalitats i objec-

tius —la paranoia quantitativista en l'economia— en definitiva, la ideologia dels fets, o sia, l'aparent no ideologia.¹⁰

D'aquesta manera, a la dècada dels anys seixanta es comença a fer visible l'articulació ideològica a Espanya. Ara bé, a que anomenam articulació? Dins la dialèctica crítica s'entén per *articulació* l'encontre d'una ideologia (o classe social), que encara té un estatus de dominància, amb una altra que de manera ascendent comença a posar en perill la situació dominant d'aquella, fonamentalment perquè la ideologia encara dominant, sense tenir en compte les conseqüències, obrirà enclotxes en el seu sistema de valors les quals seran aprofitades per la ideologia ascendent en el seu intent substitutiu. Per tant, es diu que l'articulació s'ha acomplert quan es dona la substitució ideològica en l'àmbit de dominància social.

La nostra tesi és que, a la dècada dels seixanta, l'obertura econòmica possibilità l'inici d'un canvi ideològic en la població espanyola que a poc a poc va anar amenaçant la ideologia dominant del franquisme. Arribà un moment en què, si es mantingué, no fou per la seva reproducció ideològica, cada vegada més feble, sinó per l'acurada activitat dels sistemes repressius de l'Estat. A més, l'articulació de què parlam es facilità sobre manera per la desideologització tecnocràtica que a la vegada, vist el progrés econòmic i en general social del país obert ja al món, va fer que les fonts ideològiques primigènies del Movimiento, anassin perdent protagonisme i identitat reproductiva. L'anomenat, anys més tard, franquisme sociològic és l'evidència del que diem; generacions que visqueren els darrers anys de la dictadura i que ja no estaven, ideològicament parlant, implicades en les coordenades del règim. El canvi era qüestió de temps, de tal manera que l'articulació ideològica s'acomplí amb la desaparició física del dictador. És per això que diem que una articulació representa el moment crucial en les societats en què es fa palesa la dialèctica explicativa dels desenvolupaments ideològics.

4. ARTICULACIÓ I EDUCACIÓ. ELS PROCESSOS EDUCATIUS DEL FRANQUISME

L'educació, ho hem vist quan citàvem Gramsci, és un sistema que s'integra en el si del sistema ideològic amb plena funcionalitat, perquè tanmateix és

¹⁰ Per exemple: la campanya televisiva que volia commemorar el xxv aniversari del règim franquista, que es titulà «Vint-i-cinc anys de pau», es fonamentà en gran part en l'anàlisi comparativa dels paràmetres aconseguits per l'economia espanyola entre dues dates determinades.

representatiu de la ideologia dominant de la societat. Aleshores, quan concorren posicions enfrontades o diferents està igualment sotmès, de manera paral·lela, a la possibilitat articulador dels fenòmens ideològics.

L'etapa autàrquica —fins al 1957— s'esdevingué, pel que fa a l'educació, en un sistema escolar feble i empobrit, sense pretensions, de tal manera que, per una banda l'Estat defugí en gran part les seves responsabilitats envers l'educació a favor de l'Església:¹¹ «Se reconoce a la Iglesia el derecho que de manera supereminente, e independiente de toda potestad terrena, le corresponde para la educación por títulos de orden sobrenatural, y la potestad que le compete, acumulativamente con el Estado, de fundar escuelas de cualquier grado, y por tanto primarias y del magisterio, con carácter de públicas en armonía con la naturaleza jurídica de la Iglesia como sociedad perfecta y soberana».¹²

D'altra banda, es mantenia un sistema adequat al plantejament polític del tradicionalisme més recalitrant, tal com demostra l'existència d'un ensenyament primari obligatori sols dels set als dotze anys i un batxillerat de set anys amb un examen d'ingrés. O sia, es tractava d'un sistema que reproduïa l'escassa necessitat de preparació professional d'un país on l'economia mirava cap a l'interior, que no requeria competitivitat, que volia en definitiva perllongar la diferència abismal entre les classes socials i on es donava, en conseqüència, una separació radical entre les oportunitats educatives per a l'oligarquia dominant i la classe obrera. A aquesta li era impossible pagar set anys d'estudis de caire mitjà als seus fills, que a més havien de superar un examen d'ingrés en una edat tan primerenca com era la dels nou o deu anys (es donaven ambdues possibilitats). En canvi s'accedia a la universitat sense cap tipus de prova. Com hom pot comprovar, era un sistema pensat per a les classes dominants, que eren les úniques que podien tenir accés a un ensenyament privat de qualitat que els assegurava l'entrada als estudis superiors.

Aquesta situació ha estat tradicionalment estudiada per la sociologia. De fet, era el que Max Weber anomenava el *tancament social* o procés pel qual una

¹¹ Fonamentalment en l'educació de les elits. El cas de Mallorca és paradigmàtic ja que l'Estat, des del 1836 fins al 1970, va mantenir un sol institut de segon ensenyament. Sens dubte en aquest període de temps —134 anys— les necessitats d'educació en aquest nivell anaren augmentant, però en mantenir l'oferta estatal tal com estava a l'inici del segon terç del segle XIX, ens demostra clarament que l'Estat defugí les seves obligacions i deixà l'educació de les elits en mans dels col·legis privats, que en el cas de l'illa, foren, després de la Guerra Civil, de caire religiós. Aquest model va tenir el seu paral·lelisme en altres indrets de l'Estat espanyol.

¹² Vegeu «Preàmbulo» de la Ley de enseñanza primaria. BOE, 17 juliol de 1945. Aleshores era ministre José Ibáñez Martín.

comunitat tanca les portes d'accés a béns socials a la resta de la societat, la qual cosa suposa parlar d'una veritable discriminació, aplicada, en aquest cas, a les possibilitats educatives.¹³ El següent text, si bé generat en un altre context, es pot aplicar perfectament al cas espanyol en els anys als quals ens referim: «la idea de cierre estaba asociada con la monopolización de saberes y, a su vez, los procesos de enseñanza/aprendizaje eran reducidos a una acción comunicativa de transmisión de conocimientos. Las diferencias en los aprendizajes eran resultado de prácticas monopolizadoras que limitaban o impedían ciertos sectores, acceder al conocimiento socialmente valorado. Esta idea suponía también cierta segregación y separación de los públicos escolares, ya que en algunas escuelas a las que asistían los sectores dominantes, la transmisión escolar daba acceso a saberes relevantes, y en otras escuelas frecuentadas por los sectores medios y bajos de la población, la práctica escolar impedía este acceso o hacía circular saberes degradados o socialmente irrelevantes».¹⁴

Malgrat que aquesta era la realitat d'aquells moments, hem de dir que una llei promulgada pel que era aleshores ministre d'Instrucció Pública —Joaquín Ruiz Giménez—¹⁵ referida a una nova organització del batxillerat —26 de febrer de 1953— esdevingué, a la llarga, de vital importància per a la transformació de les mentalitats en la societat espanyola. La possibilitat de cursar un batxillerat de quatre anys (anomenat batxiller elemental) juntament amb la millora econòmica de la dècada següent, va possibilitar una democratització de l'ensenyament i de la cultura que als anys setanta es manifestaria ja de manera llampant. En aquest sentit, val a dir que amb aquest canvi s'iniciava la ruptura de l'esmentat *tancament social* weberian i s'obria una —altra, a més de l'econòmica— enclotxa en el sistema dominant que també propiciaria l'articulació de la qual parlam.

De tota manera i altra vegada, els processos de canvi ideològic són més lents que els de caire econòmic, almenys pel que fa a l'educació primària i secundària, ja que a la universitat, a la segona part de la dècada dels anys seixanta, assistirem a un augment considerable d'estudiants que posaran en

¹³ Vegeu BRASLAWSKY, Cecilia. *La discriminación educativa en Argentina*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 1985, sobretot el capítol tercer.

¹⁴ TIRAMONTI, Guillermina y MONTES, Nancy (compiladores). *La escuela media en debate*. Buenos Aires: Manatí y Flasco, 2009, pàg. 27.

¹⁵ El paper que jugà aquest ministre està breument analitzat, juntament amb una visió de l'educació en les primeres etapes del franquisme, a: MARTÍN DE LA GUARDA, Ricardo M. y PÉREZ SÁNCHEZ, Guillermo, cap. 33, pàg. 779-828; PAREDES, FRANCISCO J. *Historia contemporánea de España*, 2a edic, 4a reimpressió. Barcelona: Ariel 2008; en concret l'anàlisi de l'obra de Ruiz Giménez es troba a les pàg. 791 i seg.

evidència l'anquilosada universitat espanyola, a la vegada que s'inicià un enfrontament, ara públic i notori, amb el règim. En tot cas, val a dir que no va ser a finals dels anys seixanta, després que es consolidàs el turisme de masses i anàs augmentant la quantitat de divises que enviaven els emigrants, que es va considerar la necessitat d'adaptar la formació de la societat espanyola a la nova realitat econòmica del país, així com al model educatiu que des de feia anys anava propulsant arreu, també des d'una perspectiva tecnocràtica, la UNESCO.

Aquesta reforma va tenir uns precedents que normalment s'obliden i que consideram que tenen una importància cabdal per entendre la continuïtat de la política educativa del franquisme i la nova llei amb la qual es dotà el règim el 1970. La nova llei s'anava gestant a poc a poc sota el paraigua de la direccionalitat tecnocràtica de l'economia espanyola. La creació del CEDODEP (Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria) i la publicació de la revista *Vida Escolar*, que arribava a totes les escoles de l'Estat, varen fer una tasca exemplar de canvi dels vells esquemes propis de la pedagogia de l'autarquia. Les innovacions educatives de què retia compte i l'aposta pel que en aquells moments s'anomenava les *unidades didácticas*, molt rigoroses formalment, foren en veritat una preparació continuada del magisteri per al futur pedagògic que no tardaria a arribar. Així, sent ministre d'educació Manuel Lora Tamayo, s'afegiren, l'any 1966, dos cursos més d'ensenyament primari no obligatoris i va començar a incloure's l'assignatura d'anglès a l'ensenyament primari. De tota manera, fou (a partir de 1968)¹⁶ el seu successor en el càrrec, José Luis Villar Palasí, home també proper a l'Opus Dei i de mentalitat tecnòcrata, qui, juntament amb el seu subsecretari Ricardo Díez Hotchleitner, home bregat en diverses institucions internacionals, va fer una passa envant publicant el que s'anomenà *Libro blanco de la educación en España*, en què es plantejaven les línies de treball de la futura educació del país, les quals quedaren definitivament plasmades en la Llei de 1970, o Ley general de educación y financiamiento de la reforma educativa.

Aquest nou marc legislatiu democratitzà àmpliament l'ensenyament i a la vegada va elevar-ne la qualitat. Un ensenyament obligatori de vuit anys i un

¹⁶ El ministre Lora Tamayo fou destituït en no poder fer front als moviments universitaris, que de manera seriosa començaren la Caputxinada de 1965 a Sarrià, Barcelona, i que a partir de 1966 s'estengueren per gairebé totes les universitats espanyoles. Potser fou el curs 1968-1969 que es produí la culminació d'aquests moviments, l'inici dels quals va ser la negativa a la filiació obligatòria al SEU o sindicat únic universitari. A partir d'aquí els nous sindicats, molt polititzats per l'esquerra radical, intentaren des de dintre una transformació democràtica i autònoma de la universitat.

batxillerat de tres anys, més un curs d'orientació universitària, transformaven per primera vegada l'estructura del nostre sistema d'educació gairebé vigent des de la Llei Moyano de 1857, o fins i tot, des de la Llei d'instrucció pública de 1845 de Francisco Pidal i Antonio de Zárata. A més, substituï definitivament el francès per l'anglès com a idioma d'estudi, i introduí com a assignatura obligatòria la llengua pròpia a les províncies que en tenien. Malgrat tot, la crisi econòmica de caire mundial del 1973 va impossibilitar el seu finançament acurat, la qual cosa obligà a un possibilisme que de fet es feia fora dels objectius que la Llei s'assignava.

De tota manera, el nostre objectiu no és fer-ne un estudi pedagògicolegal, sinó en tot cas anar descobrint com en aquesta nova llei també trobam, en el pla ideològic, el sentit tecnocràtic que els economistes del Pla d'estabilització de 1959 implementaren en l'economia espanyola. De fet, ambdues propostes obeeixen a uns mateixos criteris ideològics. Farem una anàlisi de la proposta ideològicoeducativa amb la qual el règim s'enfrontava a les forces més liberals de la societat espanyola, o sia a la ideologia ascendent que prest s'articulària amb la mateixa llei de 1970.

Aquesta llei és un model gairebé perfecte de la ideologia tecnocràtica aplicada a l'educació. De fet, segueix un model patrocinat per la UNESCO i que fou aplicat a molts països tant d'Àsia, com d'Europa o Amèrica Llatina, que res tenien a veure l'un amb l'altre. Per tant, la racionalitat tecnocràtica es feia força visible. Efectivament, eren la ciència —en aquest cas el conductisme— i les seves tecnologies —la programació, els objectius, etc.— que legitimaven aquest projecte i no pas els condicionants socials, econòmics, culturals... dels països on s'aplicava. Aquesta fonamentació científicotecnològica es presentava també com a garantia de neutralitat ideològica —era un model vàlid per tot-hom— plenament desideologitzat, si bé això —paradoxalment— assegurava a la vegada la seva capacitat reproductora en el pla d'una nova concepció de la ideologia: la raó, l'argumentació emanen de la ciència que és, per tant, la veritat. Nosaltres som els experts, aleshores vosaltres deixeu-vos conduir pels qui realment en saben, és a dir, pels qui a la vegada ocupaven el poder.

Estem davant un cas típic del que J. Habermas anomena racionalitat en funció de finalitats, les quals sempre s'associen a necessitats de control i de domini de la realitat.¹⁷ Com ve a dir el mateix autor, la natura de la racionalitat depèn de l'ús que es fa del saber, i no del fet de posseir-lo. Per tant, el sentit de

¹⁷ HABERMAS, Jürgen. *Ciencia y técnica como ideología*. Madrid: Tecnos, 1984.

la racionalitat depèn, gairebé exclusivament, de la utilització que es fa de les seves proposicions. I òbviament, la Llei del 1970 estava orientada a la finalitat del manteniment del règim, tal com prest s'evidencià en les publicacions que la fonamentaven científicament, la majoria en mans d'editorials pròpies o properes a l'Opus Dei (Rialp, Magisterio Español, Eunsa...), o en traduccions d'obres nord-americanes fetes a l'estranger —en bona part per l'editorial Paidós de Buenos Aires, així com l'editorial Trillas de Mèxic, que a la vegada es dedicava a la publicació de llibres escolars apropiats al sistema educatiu mexicà, que aleshores depenia d'una llei semblant i molt propera a la que comentam. També a Espanya la producció científica de caire pedagògic que fonamentava la Llei estava en mans de les editorials que a la vegada publicaven els llibres de text adaptats al nou marc educatiu, com era el cas de les editorials Santillana i Anaya. Per tant, podem dir que la tecnocràcia ara troba la seva essència en ser la ideologia sense ideologia per fer veure que el seu objectiu no és ideològic sinó sols científic, el resultat del qual és, en tot cas, una forma més subtil de reproducció; el coneixement d'uns quants com a element de domini de la majoria.

5. EL SORGIMENT DE LES NOVES IDEOLOGIES PEDAGÒGIQUES O L'INICI ARTICULANT

Un nou vector per a la regeneració ideològica de la pedagogia espanyola, fora, doncs, dels preceptes franquistes, fou introduït en el món professional de l'educació, gràcies a la Llei de premsa de 1966 (M. Fraga Iribarne), que possibilità la publicació d'unes temàtiques els impactes de les quals començaren a ser significatius al voltant del 1970. Al mateix temps caldria destacar la implantació del nou pla d'estudis de Magisteri (pla del 1967), que possibilità, per primera vegada des de la República, disposar d'un professorat primari amb un nivell cultural significatiu —s'havia de tenir el batxillerat superior de sis anys— i una formació professional que com diem feia temps que no es donava a Espanya —dos anys d'estudis teòrics i tot un curs de pràctiques— i que obria noves perspectives culturals amb assignatures com Sociologia de l'Educació o Filosofia de l'Educació. Si, com ja hem dit, una articulació o enfrontament d'interessos i d'ideologia sols és possible per fallides del sistema dominant, sens dubte, aquest nou pla de magisteri, la nova llei de premsa, juntament amb les reformes del ministeri de J. Ruiz Giménez (a més de les conseqüències del pla d'estabilització) obriren encara més el camí a la introducció d'un nou tarannà a l'ensenyament. En aquest sentit, destacaríem una producció bibliogràfica que també ajudaria a obrir les portes, fonamentalment parlaríem de:

- La nova bibliografia sobre sociologia de l'educació, que va fer possible tenir a l'abast assaigs de caire marxista aplicats a les realitats educatives, fins i tot amb textos força radicals, tal com varen ser en el seu moment les obres de Baudelot i Establet o de Bourdieu i Passeron referides fonamentalment a França.¹⁸ També, en l'àmbit intern, cal destacar el paper que jugà per la seva gran difusió el llibre de Romero Peñas i González Anleo, que tractava de qüestions com l'economia, les classes socials a la Unió Soviètica i als Estats Units, l'educació com a procés social, la socialització política, o la democratització de l'ensenyament (pàg. 137 i seg.);¹⁹ a la mateixa època, Alberto Moncada denunciava la influència política de l'Opus Dei.²⁰ També en el context d'obres sociològicoeducatives, cal parlar de diverses monografies sobre el canvi social, fonamentalment d'autors estrangers que tractaven una qüestió que, com es comprendrà, interessava sobre manera en aquell temps.²¹
- La bibliografia sobre la contestació juvenil que volia reflectir el fenomen es donava a tot el món en aquells moments en el si de les universitats (el 1966, a Berkeley; el 1967, a Berlín; 1968m a París...),²² i que confirmava la possibilitat de la revolta, tal com ocorria també a les universitats espanyoles. De tota manera, una obra emblemàtica de J. L. López Aranguren

¹⁸ Vegeu en concret BAUDELLOT, Christian i ESTABLET, Roger. *La escuela capitalista en Francia*. Madrid: Siglo XXI, 1974, o BOURDIEU, Pierre i PASSERON, Jean Claude. *La reproducción*. París: Minuit, 1970. La publicació d'aquesta obra no fou possible a Espanya fins a l'any 1977, a Laia, de Barcelona.

¹⁹ ROMERO PEÑAS, José Luis i GONZÁLEZ ANLEO, Juan. *Sociología para educadores*. Madrid: Cincel, 1974.

²⁰ MONCADA, ALBERTO. *El Opus Dei. Una interpretación*. Madrid: Índice, 1974. A més cal consultar, del mateix autor, seguint el tema que tractam, *Sociología de la educación*. Madrid: Cuadernos para el Diálogo, 1976.

²¹ Vegeu, per exemple, REBUL, Olivier. *¿Transformar la sociedad? ¿Transformar la educación?* Madrid: Narcea, 1972; KING, Edmund. *La educación y el cambio social*. Buenos Aires: El Ateneo, 1972, i fonamentalment COOMBS, Philips. *La crisis mundial de la educación*. Barcelona: Península, 1971, ja que obrí, entre nosaltres una finestra als sistemes educatius internacionals, així com a les polítiques educatives i economicològiques que s'aplicaven a l'estranger. Com no podia ser d'altra manera, una editorial controlada per l'Opus Dei, en el sentit tecnocràtic oficial, publicava sobre la qüestió del canvi social el llibre de SANABRIA, José María. *La educación en la sociedad industrial*. Pamplona: EUNSA, 1969.

²² Vegeu, per exemple, ERICKSON, Erik. *La juventud en el mundo moderno*. Buenos Aires: Paidós, 1968; FEUER, Levis. *El cuestionamiento estudiantil del establishment*. Buenos Aires: Paidós, 1969, i també: *Los movimientos estudiantiles*. Buenos Aires: Paidós, 1972; GOODMAN, Paul. *Problemas de la juventud en la sociedad organizada*. Barcelona: Península, 1971; DE MIGUEL, Amando. *Diagnóstico de la universidad*. Madrid: Guadarrama, 1972; GARRIGÓ, Antonio. *La rebeldía universitaria*. Madrid: Guadarrama, 1972; MENDEL, Gerard. *La crisis de las generaciones*. Barcelona: Península, 1973; ONIMUS, Jean. *Rebelión juvenil. La asfixia y el grito*. Madrid: Marova, 1973; GÓMEZ PÉREZ, Rafael. *Universidad problema político*. Pamplona: EUNSA, 1974; ROSZAK, Theodore [et al.]. *La contestación universitaria*. Barcelona: Península, 1974.

fou la primera que obrí els ulls als estudiants universitaris espanyols;²³ a més suposà una font valuosa d'informació sobre la realitat juvenil als països democràtics tot evidenciant a la vegada les diferències aclaparadores que es donaven sota la dictadura en referència amb la condició en què es trobava la joventut.

- El que ben bé podríem anomenar les pedagogies ideològiques o pedagogies salvatges, com deia G. Avanzini,²⁴ que aquests anys foren motiu d'interès editorial i prou conegudes a la universitat. Fem referència als llibres sobre experiències fonamentalment antiautoritàries, com podrien ser, aleshores, la pedagogia institucional francesa o l'experiència de Summerhill, així com les de caire més anarquista, com foren les comunes infantils alemanyes, o simplement antisistema, com l'obra de Paolo Freire o Lorenzo Milani, totes en definitiva teories i pràctiques educatives amb una forta càrrega ideològica i que sempre consideraren l'educació com un àmbit d'enfrontament al poder establert des de posicions crítiques de caire marxista, anarquista i, en definitiva, alternatives.
- La bibliografia sobre el bilingüisme. Amb uns altres registres, també en aquests anys, es va fer palesa la necessitat d'aprofundir més en el tema de les identitats lingüístiques i nacionals. Aquest fenomen editorial es donà principalment a Catalunya i després es va estendre per les altres regions de llengua catalana, així com a Galícia i el País Basc.²⁵ En tot cas representaren un altre front que s'obria al règim amb demandes que anaven en contra del que s'havia anat defensant acuradament des de les polítiques oficials, també repressores de les identitats i els trets propis.

D'altra banda, caldria citar dos autors traduïts en aquests anys i que per motius molt diversos aportaren també noves perspectives ideològiques absolutament enfrontades a les pròpies del franquisme. Faig referència a B.

²³ Es tracta de LÓPEZ ARANGUREN, Jose Luís. *La juventud europea y otros ensayos*. Barcelona: Seix Barral, 1966.

²⁴ Vegeu AVANZINI, Guy. *La pedagogia en el siglo xx*. Madrid: Narcea, 1977.

²⁵ Per exemple, NINYOLES, Rafel. *Idioma i prejudici*. Palma: Moll, 1971, així com VALLVERDÚ, Francesc. *Ensayos sobre el bilingüismo*. Barcelona: Ariel, 1972, potser els dos primers llibres sobre bilingüisme publicats sota el franquisme. A la vegada també es podria fer esment de GARCIA SEVILLA, Lluís i GARAU, Víctor. *La llengua i l'escola a les Balears*. Palma: Obra Cultural Balear, 1973; GAY, Joan; PASCUAL, Àngels i QUITLET, Rosa. *Societat catalana i reforma escolar*. Barcelona: Laia, 1973. També per la seva significació caldria esmentar els seminaris sobre bilingüisme que organitzà l'ICE de la Universitat de Barcelona a partir del 1974, dirigits aleshores pel Dr. Miquel Siguan.

Suchodolski,²⁶ i la seva pedagogia marxista i humanista, i a E. Faure,²⁷ que ens ensenya les possibilitats socials i comunitàries —democràtiques— de l'educació.

6. ARTICULACIÓ I EDUCACIÓ. ELS PROCESSOS EDUCATIUS DE LA DEMOCRÀCIA

La mort del dictador, el 20 de novembre de 1975, deixà un país fet malbé pel que fa a l'economia. Les diverses crisis del petroli a causa de les guerres entre els àrabs i Israel propiciaren fortes pujades en els preus dels combustibles —el 1973, 1975 i 1979 fonamentalment—. Tot plegat va fer que el nivell de la inflació pujàs al voltant del 30%. A la vegada es vivia una etapa transitòria, convulsa, amb el problema polític de com liquidar el règim del Movimiento, el descontentament dels militars, les activitats terroristes d'ETA, els GRAPO, i els grups d'extrema dreta, etc. Davant d'aquesta situació, el cap del Govern —Adolfo Suárez— aplicà tots els seus esforços a dur a terme i culminar la reforma política amb l'aprovació consensuada de la Constitució actual. Tot això va fer que el tema educatiu no fos precisament un tema urgent, malgrat que la universitat espanyola, davant tota la problemàtica del moment, encara visqués uns anys convulsos tant pel que fa a l'alumnat com al professorat, en aquest cas a causa de la incorporació d'un gran nombre de professors no numeraris (PNN) —més de 40.000— amb una precarietat econòmica i laboral del tot injusta.

El curt govern del segon president democràtic —Leopoldo Calvo Sotelo— va haver de solucionar la situació després de la feta del tinent coronel Tejero i mantenir de la millor manera possible la desfeta del seu partit, la UCD.²⁸ Serà a partir de les eleccions d'octubre de 1982, en què guanyarà el PSOE,

²⁶ Vegeu SUCHODOLSKI, Bodgan. *Tratado de pedagogía*. Barcelona: Península, 1971, i també del mateix autor, *Fundamentos de pedagogía socialista*. Barcelona: Laia, 1974. Anys abans s'havia publicat en castellà un altre llibre d'aquest autor, *Teoría marxista de la educación*. Mèxic: Grijalbo, 1966, si bé arribà a Espanya més tard, ja en plena transició democràtica. També cal dir que la seva circulació fou realment minoritària.

²⁷ FAURE, Edgar. *Aprender a ser*. Madrid: Alianza, 1973.

²⁸ Cal advertir, que en temps de la UCD, en els seus governs constitucionals (1978-1982), es legislà sobre educació, en concret ens referim a la LOECE o Llei orgànica de l'estatut de centres escolars, de 19 de juny de 1980, que fou en gran part declarada anticonstitucional (sentència de 13 de febrer de 1981), i després, el 1982, amb el triomf del PSOE, retirada totalment i, per tant, mai aplicada, i a la LAU, o Llei d'autonomia universitària, que sols quedà en projecte, car fou retirada de la seva discussió en el Parlament, a l'abril de 1982. És per aquestes vicissituds i perquè, tanmateix, no varen tenir cap tipus d'incidència, els motius pels quals no en fem esment en el text. Per una ampliació d'aquests fets vegeu: COLOM, Antoni J. i DOMINGUEZ, Emilia. *Introducción a la Política de la Educación*. Barcelona: Ariel, 1997, pàg. 128-131.

que es podrà refer l'interès per modificar el sistema educatiu. De tota manera, encara hi havia problemes a resoldre que afectarien a aquesta reforma, el principal dels quals era posar remei a la terrible situació econòmica que venia d'un passat llunyà. La reconversió industrial, el tancament o la privatització d'empreses públiques absolutament deficitàries, com hom pot comprendre, varen ser les tasques prioritàries. Ara bé, malgrat tot, Felipe González, posà al capdavant del Ministeri d'Educació (1982-1988) un jove catedràtic de la Facultat de Ciències Polítiques de la Universitat Complutense —aleshores José M. Maravall tenia quaranta anys— bon coneixedor de l'educació anglesa (s'havia format a Oxford), i que ben prest inicià el que podríem anomenar *reconversió educativa*.

De fet, dues varen ser les primeres propostes del seu Ministeri: per una part, la reforma de la universitat, anquilosada en lleis i decrets que no tenien res a veure amb el nou Estat democràtic; i per l'altra, l'oficialització dels grups de renovació educativa, alguns dels quals havien estat molt contestataris en els darrers anys. Les reformes de la resta del sistema educatiu també començaren prest però sols amb l'aplicació de plans experimentals o parcials, de manera que l'ordenament legal encara tardà —bàsicament a causa dels problemes econòmics— bastants anys, car no va ser fins al 1990 (el 3 d'octubre, es va publicar al BOE l'endemà) que va veure la llum la que seria la primera llei democràtica d'educació, anomenada LOGSE (Llei orgànica general del sistema educatiu), i que substituïa la llei de 1970. De tota manera és, com a mínim, curiós que es qualificàs de *general* quan l'esmentada ordenació no incloïa l'ensenyament universitari.

Aquesta primera llei de la democràcia espanyola tornava a modificar de manera substancial l'estructura del sistema educatiu ara dividit en les etapes següents: educació infantil (de zero a sis anys, mitjançant dos cicles de tres anys cada un, gratuïta però no obligatòria); educació primària obligatòria (del sis als dotze anys, amb tres cicles de dos cursos cadascun); l'educació secundària obligatòria, ESO, (dels dotze als setze anys, al llarg de dos cicles de dos anys) i, per últim, dos anys de batxillerat amb especialitats en arts, tecnologia, ciències de la salut i humanitats, o bé, dos graus o nivells de formació professional.

Òbviament, si la Llei general d'educació (LGE) del 1970 responia al fet de la internacionalització de la nostra economia, com a fruit de l'èxit del pla d'estabilització impulsat pel turisme i per les divises dels emigrants, ara la LOGSE naixia amb vocació d'integrar Espanya en els plantejaments educatius típics i necessaris d'una democràcia i, a la vegada, en el si de les economies més avançades i competitives tal com exigia l'ingrés recent a la Unió Europea (1986).

De tota manera, també cal tenir en compte que la LOGSE²⁹ significà posar en marxa un sistema educatiu de caire democràtic i constitucional, tal com es mostrà en l'organització i gestió dels centres educatius, a la vegada que s'adaptà a la nova territorialització descentralitzada de l'estat de les autonomies. Aquest sentit democratitzador va fer que es canviàs el sistema dirigista, acrític —per objectius— i tecnòcrata de la Llei general d'educació de 1970 per una altra concepció pedagògica més lliure, amb un ensenyament constructivista més que no pas directiu, en què els objectius se substituïen per procediments, i les antigues programacions per dissenys curriculars oberts i flexibles amb diferents nivells de concreció (Ministeri d'Educació i Ciència, comunitat autònoma, centre, aula), de la qual cosa resultava una major autonomia i llibertat per als centres escolars per tal de generar programes educatius d'acord amb les seves característiques socials, comunitàries i ambientals.

Arribat aquest punt, que d'alguna manera conclou l'aspecte definidor de l'educació en els orígens del nou estat democràtic, és interessant fer una retraducció ideològica dels significats que aquestes innovacions suposaren, paral·lelament al que férem quan parlàvem de la llei del 1970.

Un cop superada la racionalitat marcada pels objectius, que com hem vist s'adaptava als criteris econòmics de caire tecnocràtic, ara, amb la llei de 1990, l'educació, amb metodologies i enfocaments propis de l'aprenentatge constructivista, s'orientava cap a l'acció lliure i en definitiva cap a l'enteniment autònom de l'alumne.³⁰ Ara bé, l'alumne es troba immers en el grup-classe, per la qual cosa, cal que es doni la participació comunicativa, en comptes de l'individualisme que implicava la consecució dels objectius (les famoses fitxes d'ensenyament individualitzat) o les accions orientades a l'èxit de les quals ens parlava J. Habermas.³¹ El que se cercarà ara és que, dels actes d'enteniment mutu, sorgeixi una relació interactiva i democràtica en el si del grup-classe, en conseqüència, una alternativa a la teoria clàssica de la decisió racional fonamentada en la veritat de la raó científicotècnica que no permetia crítica ni desviació. Ja se sap que tal alternativa és per J. Habermas la racionalitat comunicativa, o en el cas de la ciència, la veritat per consens,³² puix que considera i referma el caràcter no neutral de la ciència, pensament que en general és

²⁹ Des del 2006 derogada per la LOE (Llei orgànica d'educació).

³⁰ HABERMAS, Jürgen. *Conciència moral i acció comunicativa*. Barcelona: Península, 1991. A partir de la pàg. 135 planteja la teoria de «l'acció orientada a l'enteniment».

³¹ *Ibidem*, pàg. 157.

³² Per a aquest tema vegeu HABERMAS, Jürgen. *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus, 1980.

herència de la teoria crítica frankfurtiana que considerarà sempre el procés científic en relació amb el seu context material, polític, amb l'articulació social del moment, i també, en relació amb el lloc que hi ocupava l'investigador.

La racionalitat comunicativa ens aporta el valor de l'hermenèutica, de la discussió, de la crítica, en definitiva, de l'aprofundiment en els mecanismes de la veritable democràcia, que se centren en la participació —d'aquí l'actitud procedimental i no objectual de la nova llei— per tal d'arribar al pensament emancipador. El model ideològic del sistema educatiu de la nostra democràcia es va dissenyar, si fa no fa, sobre aquests principis dels quals, en l'àmbit bibliogràfic, emanaren uns nous materials, noves perspectives i autors que fins aleshores no havien tingut cap ressò entre nosaltres. Noms com Michael Apple, Henry Giroux, Stephen Kemmis, Lawrence Stenhouse, John Elliot, o noves temàtiques com l'etnografia de l'aula, la investigació qualitativa, la recerca-acció o enfocaments diversos sobre la temàtica curricular, varen ser els fonaments de la nova formació del professorat i en general de la pedagogia a Espanya.³³ Algunes editorials, fonamentalment Paidós, Akal i Morata, avalades pels ajuts ministerials, per oficialitzar d'alguna manera els títols que es publicaven, varen ser les encarregades de difondre aquestes noves perspectives.

Seguint ideològicament el model de J. Habermas, la pedagogia espanyola s'integrà dins de la línia del pensament crític americà, veritable nét de l'Escola de Frankfurt que, nogensmenys, adaptà el que els seus mentors no havien fet mai, com ara reflexionar sobre el fet educatiu.³⁴ Per aquest motiu, aleshores, la

³³ A tall d'exemple i pel que fa a APPLE, Michael, vegeu *Ideología y currículo*. Madrid: Akal, 1986; *Política cultural y educación*. Madrid: Morata, 1986; *Educación y poder*. Barcelona: Paidós, 1987; *Maestros y textos*. Barcelona: Paidós, 1989; *Teoría y crítica de la educación*. Madrid: Miño y Dávila, 2000; *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata, 2000; *Educación como Dios manda*. Barcelona: Paidós, 2002. Pel que fa a GIROUX, Henry, *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós, 1990; *Teoría y resistencia en educación*. Mèxic: Siglo XXI, 1992; *Placeres inquietantes: aprendiendo la cultura popular*. Barcelona: Paidós, 1996; *Cruzando límites: trabajadores culturales y políticas educativas*. Barcelona: Paidós, 1997; *Cultura política y práctica educativa*. Barcelona: Graó, 2001. Amb referència als altres autors citats, KEMMIS, Stephen. *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata, 1988; *Hacia una escuela socialmente crítica*. Valencia: Nau, 2008. STENHOUSE, Lawrence. *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata, 1984; *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata, 1998. ELLIOT, John. *La investigación acción en educación*. Madrid: Morata, 1990.

³⁴ Potser l'excepció és Walter BENJAMIN, el qual en diversos escrits fa esment de l'educació en la seva vessant reformista (serien els seus escrits de joventut, abans dels 23 anys), o d'aspectes de l'educació soviètica (sobre el seu viatge a Moscou entre el 1926 i 1927) o recordant les seves pròpies experiències escolars des de les pàgines de llibres en certa manera autobiogràfics com els que dedicà a Berlín. De tota manera, cal tenir present que W. BENJAMIN fou sempre, per diversos i nombrosos motius, una excepció gairebé permanent de l'Escola de Frankfurt.

proposta oficial en els primers moments de la nostra democràcia fou plantejar una pedagogia que formàs l'autoconsciència dels alumnes per crear un procés de construcció de significats d'acord amb les experiències personals, que estigués orientada cap a la transformació de la societat, que fos capaç d'assumir l'autosuperació dels alumnes i que estigués oberta a la realitat comunitària, o sia, la pedagogia crítica com pedagogia participativa, comunicativa, humanitzant, transformadora i contextualitzada.³⁵

Una altra cosa és si aquests tipus de missatges arribaren als mestres i als professors del nostre sistema educatiu. Tenim seriosos dubtes sobre aquesta qüestió.³⁶

7. TANCAMENT AMB SENTIT PEDAGÒGIC

Gairebé ens hem referit als darrers cinquanta anys de la nostra història en molt poc espai. No podem aportar conclusions perquè, de fet, el nostre discurs és la conclusió de les transformacions que en el pla de les ideologies han tingut lloc a l'Estat espanyol i de com això s'ha reflectit, de manera relacional, en els canvis educatius. En tot cas, el que sí volem accentuar és el que ha implicat pedagògicament l'articulació analitzada, i veure, a més, que els canvis polítics indueixen a discursos pedagògics força diferents.

Cal tenir present que el *tancament social* al qual va estar sotmès el nostre sistema educatiu significà que estava orientat cap a la formació de les elits, la qual cosa implicava introduir una lògica selectiva. L'educació es tornava una carrera d'obstacles que sols uns pocs mereixien acabar, el premi per als quals era l'ingrés a la universitat per tal de convertir-se en la classe social dominant, de tal manera que sols amb el títol de batxiller ja es podia accedir directament als estudis superiors. En canvi, i com ja hem dit, per iniciar

³⁵ Almenys aquests són els criteris que es marquen a GIROUX, Henry. *Teoría y resistencia en educación: una pedagogía para la oposición*. Mèxic: Siglo XXI, 2004.

³⁶ Tal com ja hem dit, i després de diverses vicissituds legislatives que van tenir lloc quan governava el PP, el 2006, amb el PSOE de bell nou al poder, s'aprovà la LOE —Llei orgànica de l'educació— que va fer minvar seriosament el sentit ideològic de la LOGSE. La teoria de les competències, malgrat que s'intenta que es refereixi a procediments, introdueix d'alguna manera el sentit de la racionalitat tècnica de J. Habermas, tot dirigint el sistema educatiu cap a un equilibri entre els dos models educatius que hem analitzat —el de la LGE de 1970 i la LOGSE de 1990— amb l'objectiu d'aconseguir criteris de millora i de qualitat del sistema educatiu. No cal dir que la LOE actualment és el marc legal vigent a Espanya.

els estudis de batxillerat, sí que hi havia prova d'ingrés, per la qual cosa la segregació es donava a la infantesa, sense cap possibilitat de rectificació. A partir d'aquí, es tractava d'aportar una informació acumulativa que s'havia d'evidenciar segons un sistema d'exàmens, la lògica dels quals era anar deixant pel camí els menys afavorits tant des d'una perspectiva cultural com econòmica. El fracàs podia ser considerat, doncs, el fenomen més habitual de l'experiència escolar.

Ara, en un context democràtic cal ser conscients que, per llei, tots els adolescents han d'estar escolaritzats, per la qual cosa la institució escolar ha perdut la capacitat de discriminar qui ha de continuar estudiant i qui ha d'abandonar la seva formació. Això implica que s'han de donar les eines bàsiques a les escoles perquè tothom pugui aprendre. Per aquest motiu els exàmens i les avaluacions han canviat de sentit, car ara no són instruments selectius sinó formes pedagògiques per conèixer el nivell de funcionament del sistema. Ara l'exclusió i la repetició no solucionen els objectius d'un sistema democràtic d'educació, i el mateix pensament es pot aplicar al cas de la disciplina i del comportament. Ara bé, l'adaptació de les institucions i de les mentalitats dels mestres i alumnes no es fa ràpidament, sobretot quan no hem tingut experiència democràtica en la gestió educativa. I aquí rau el problema i el conflicte més greu que tenim: l'escolaritat obligatòria de joves i adolescents, en què les predisposicions personals i els marcs normatius no arriben encara a encaixar degudament.

La solucions han de venir un poc de totes les bandes; per exemple, podríem esmentar aquestes qüestions:

- Com més individualitzat sigui l'ensenyament, més protagonista se sentirà l'alumne i el seu procés formatiu podrà estar més ajustat a les seves característiques. En definitiva, es necessiten més mitjans econòmics i materials per tal de minimitzar les ràtios d'aula.
- Com més implicades estiguin les famílies en l'educació del seus fills i més control estableixin sobre el seu comportament, la seva disposició a acatar la normativitat escolar serà més elevada.
- Com més formació pedagògica tinguin els nostres ensenyants, tindran més capacitat de previsió per obviar conflictes i més recursos per dur envant la seva tasca formativa. Curiosament, els professors d'aquestes edats complicades són els que generalment tenen menys formació pedagògica.

Encara hi ha feina per fer per aconseguir el funcionament democràtic del nostre sistema educatiu malgrat els anys que ja fa que funciona. Els canvis han estat radicals, complicats i no del tot fàcils, però, així i tot, creiem que culturalment la mitjana del país ha fet un gran avanç, i en gran manera, s'ha possibilitat que l'educació sigui per sempre més un dret a l'abast de totes les classes socials.