

BALANCE Y PERSPECTIVAS  
DEL LIBRO BLANCO

PEDRO CEREZO  
UNIVERSIDAD DE BARCELONA

Este artículo se reproduce en la revista "El Ciervo" (Barcelona), núms. 183 y 184.

En verdad, el interés suscitado por el Libro Blanco, aun con ser mucho, no corresponde, en su envergadura y profundidad, con su propuesta reforma del sistema educativo, que como afirma el ministro VILLAR PALASÍ en la Introducción, con un dejo de retórica, "comportará en el futuro una reforma integral de la sociedad y de sus viejas estructuras, al modo de una revolución silente y pacífica, que será, sin embargo, tremendamente más eficaz y profunda que cualquiera otra, para conseguir una sociedad más justa" (I). Me temo que entre las posibles causas del debilitamiento de este interés, aparte de la inoportuna aparición de un Libro tan crítico durante el estado de excepción y de la consulta atomizada e indiscriminada que se está llevando a cabo, habría que contar un punto de pesimismo acerca de la posibilidad efectiva de una reforma radical, que afecte esencialmente a la misma estructura sociopolítica del país, y quizá, si no me engaño mucho, la desconfianza de que una crítica dispersa, solitaria, e incluso a veces contradictoria en sus pretensiones, pueda contribuir a mejorar el modelo que se nos propone. Somos muchos, por eso, los que hubiéramos preferido que una consulta previa e institucional hubiera precedido a la redacción de las nuevas bases educativas, aunque, por otra parte, bien pudiera ser que la vía del despotismo ilustrado sea la única por la que puedan establecerse en nuestro país determinados cambios de estructura. Yo, sin embargo, desconfío en principio, por razones que diré más tarde, de toda revolución desde el poder, que suele acabar en puro reformismo, y lamentaría (ojalá me equivoque), que el brillante modelo de VILLAR tuviera esta triste suerte. En todo caso, estos temores no pueden inhibir una crítica y una toma de posición frente a unas bases que, como puntualiza VILLAR PALASÍ, "no son ideas sin opción" (Intr., II), y que pueden ahorrarnos en un futuro muy próximo — ya casi presente — seguir tomando opciones sin ideas.

Porque, la verdad es que al Libro Blanco, hay que concederle de entrada el indudable mérito de habernos proporcionado datos muy significativos y hasta vergonzantes sobre la situación educacional del país y habernos ayudado, con una crítica seria y honda, a tomar decisiones con sentido (no sé si también con futuro), en una cuestión de gravedad y alcance. Ha cumplido así una función catártica, objetivando males endémicos y nos ha cerrado a todos — a los de arriba y a los de abajo —, según espero, el autoengaño de la mala conciencia. Un proyecto de reforma, sin autocritica pública no hu-

quiera convencido por sus silencios y por sus implícitos; porque, en definitiva, nunca hubiéramos dispuesto de una piedra de toque para probar la autenticidad de la reforma. Ahora, al menos, el problema está patente en su magnitud, y la conciencia de la naturaleza real del problema puede y debe evitarnos soluciones de compromiso.

¿Cuál es este problema? A responder a esta pregunta se orienta la primera parte del Libro Blanco. Un análisis general del sistema educativo vigente hoy, arroja un saldo muy desfavorable: la existencia de dos diferentes niveles de educación primaria, según se ingrese o no en el Bachillerato, con su consiguiente "injusta discriminación respecto a las posibilidades de acceso a la educación de un sector muy numeroso de la población" (I, 4); la discontinuidad metodológica y temática entre los diversos ciclos de enseñanza; la superposición de diversos tipos de educación, la falta de sincronización entre diversas enseñanzas y la desconexión interfacultativa; en definitiva, la falta de unidad y flexibilidad de un plan inarmónico, donde funcionan distintos canales educativos, socialmente muy herméticos, al servicio más de intereses de clase que de una auténtica promoción humana de la sociedad. La inmovilidad e inarticulación del actual sistema educativo, viene a ser así, conjuntamente, expresión y refuerzo del inmovilismo y clasismo social. De un lado, el déficit de escuelas y la existencia (que ya empieza a corregirse) de los centros de enseñanza media en lugares de privilegio, así como la posibilidad de trasvase entre diferentes circuitos educativos, que permita aprovechar todas las situaciones escolares imaginables; y del otro, la existencia de repetidos controles (exámenes) y la falta de orientación y selección profesional, que sólo pueden beneficiar a los económicamente favorecidos, dan un marcado carácter clasista a nuestra enseñanza. El estrangulamiento de la pirámide de la población escolarizada y el cuadro de la procedencia social de los estudiantes — afrentoso sin retóricas — justifican plenamente la conclusión del Libro Blanco: "En rigor, con todas las salvedades y reservas con que debe acogerse una clasificación demasiado rígida, podría decirse que coexisten en nuestro país dos sistemas educativos: uno, para las familias de categoría socioeconómica media y alta, y otro, para los sectores sociales menos favorecidos" (I, 14).

Si a esto se añade que la enseñanza no estatal es preponderantemente para clases muy pudientes y atiende más alumnos que la oficial, y que esta segunda, por las razones antes expuestas (su situación y su hermetismo de canales) se nutre principalmente de las clases media y alta, se puede tener un cuadro pavoroso de nuestro sistema educativo; se llega a la paradoja (¡milagros de las situaciones de privilegio!) de que los costes indudablemente bajos de la enseñanza oficial en España, lejos de ser una eficaz contribución al desarrollo social, se convierten indirectamente en un regalo del contribuyente a la educación de las clases adineradas. El perfil educativo de la población española no puede ser más desalentador. Con respecto al año 1960, "el 93,7 por 100 de la población que ha realizado estudios — que a su vez representa el 72 por 100 de la total — sólo ha recibido una formación elemental, en su mayoría de no más de seis años, dado que hasta 1964 no se estableció la obligatoriedad escolar de los seis a los catorce años de edad"

y "la población con estudios superiores está concentrada en la zona urbana (núcleos de población de más de diez mil habitantes), que absorbe las tres cuartas partes del total, distribuyéndose la cuarta parte restante por igual entre las zonas intermedia y rural" (I, núms. 32 y 34).

¿Para qué proseguir con el análisis de los diversos ciclos de enseñanza, después de esta fría y escalofriante situación de base? Todo lo demás es, en cierta medida, relativo: el grave déficit de puestos escolares por la creciente masificación y demanda de enseñanza (a pesar de los notables esfuerzos de los últimos años); las masas incontroladas del alumnado libre; el bajo nivel de rendimiento (aproximadamente sobre el 50 %), agravado por diferentes causas (profesorado, planes, métodos y controles); el exceso de controles memorísticos que convierte a la enseñanza en una carrera de obstáculos, donde sólo triunfan, en última instancia, los que más perseveran; la falta de una finalidad propia e intrínseca a cada ciclo, de modo que viene a ser un paso hacia la enseñanza superior que sólo consiguen franquear unos pocos; la creciente pérdida de estudiantes durante el proceso educativo, sin haber conseguido un status profesional adecuado; la lexicalización de la cultura, que oblitera a los individuos con esquemas estereotipados de conducta, alejados de la realidad y de la vida; en fin todo esto, contribuye aún más a hacer hermético y clasista el sistema educativo.

Básicamente la situación es ésta: los alumnos que logran pasar el "túnel" de los ciclos de la enseñanza, con una mentalidad de anteojeas y fosilizada, suelen acomodarse sin escrúpulos al status social de carreras liberales; los que se quedan en el camino logran a duras penas buscar algún sentido a sus estudios truncados, en ocupaciones administrativas diversas, que poco o nada tienen que ver con la escasa preparación recibida. En un caso y en otro, el estudio resulta un "lujo" que es el mejor modo de neutralizar su eficacia transformadora y humanística. Si se piensa, por otra parte, en el carácter fundamentalmente ideológico de la enseñanza española — circunstancia que silencia el Libro Blanco —, muy especialmente visible en la universitaria, más apto para la justificación de determinadas estructuras de hecho como legalidades naturales, que para una efectiva transformación social, se tendrá un cuadro esquemático, suficientemente claro, del problema educativo.

A fuerza de ajustarse la enseñanza a un tipo determinado de sociedad, acaba por quedar mortalmente desajustada cuando cambian las condiciones socioeconómicas de base. Claramente el mantenimiento de un sistema educativo inmovilista en una sociedad en vías de industrialización, más que un autoengaño, había llegado a ser una provocación y un desafío. Este desfase entre la infraestructura socioeconómica del país y la superestructura educativa con su cobertura ideológica, tenía por fuerza que acarrear conflictos de gravedad creciente, como los que hemos venido padeciendo. Cerrarse a una reforma de raíz, hoy en día, es un auténtico suicidio. Con razón puntualiza el ministro que "este libro es un acto de fe en el futuro de España, así como en la imaginación creadora y en la capacidad renovadora de los españoles" (Intr., V). Sólo que un acto de fe en el futuro sólo puede hacerse en un presente frágil y quebradizo.

Los condicionamientos de la situación básica, antes descrita, son varios: Muy claro está el socioeconómico, como señala el Libro Blanco. La procedencia de niveles culturales y económicos pobres, condiciona fuertemente a los alumnos a permanecer en determinados niveles de exigencia y profesionalidad. Y cuando alguno de estos niveles se rebasa, es para volverse de espaldas a su propio origen y consolidar el nuevo status tan duramente conseguido. Hay aquí un círculo vicioso de hierro. El condicionamiento socioeconómico de base predetermina una estructura educacional, que a la vez, fija y endurece el punto de partida. Así, “los tres grados tradicionales [de enseñanza] se correspondan con el destino predeterminado de sectores sociales con distintas posibilidades económicas. La enseñanza media constituía una “barrera” más que un “nivel”, y se concebía como una introducción para el acceso a los estudios superiores, reservados a una “élite” minoritaria que *habría de encargarse de manejar los resortes políticos y culturales de la sociedad* (subrayado mío). Otra causa de discriminación por orígenes sociales — continúa el Libro Blanco — puede ser “la existencia de dos sistemas escolares paralelos, el público y el privado, en la medida en que se diferencien sobre la base de consideraciones económicas. En tal caso, ello motiva una separación escolar que traduce una análoga separación social, la cual no puede desaparecer, sino al contrario, ahondarse con la existencia de estos dos sistemas si funcionan en correspondencia con el status socioeconómico de los padres” (I, núms. 332 y 333).

Por otra parte, los escasos presupuestos oficiales de educación, a pesar del aumento en los últimos años, indirectamente han venido a fortalecer una situación discriminatoria, dando lugar a una pujante enseñanza no-estatal y debilitando el sistema oficial en un momento de creciente demanda de educación. “En términos generales, los gastos del Ministerio de Educación han pasado del 7,83 por 100 del presupuesto total del Estado en 1950 al 10,30 por 100 en 1968. De este último, el 6,70 por 100 corresponde a gastos corrientes y el 3,60 por 100 a gastos de inversión” (I, n.º 403), y en lo que respecta al porcentaje entre gastos públicos de enseñanza y renta nacional (a pesar del carácter puramente indicativo de la cifra) oscila entre el 1,5 y el 3,7 de ésta (I, n.º 416). Ya estas cifras, aun sin establecer ninguna relación con otros países, incluso subdesarrollados, son de suyo vergonzantes, y es una buena higiene mental airearlas para que no se enconen ni se olviden a la hora de los remedios. Lástima que, procediendo en esta línea, no se haya aprovechado esta ocasión para aportar cifras, igualmente vergonzantes, acerca de la retribución del profesorado ordinario y cuerpos intermedios. El Libro Blanco — justo es reconocerlo — registra la situación en diferentes pasajes (I, 129, 137-138, 202 y 408), aunque siempre con eufemismos, por ejemplo, en el número 138 se olvida de enumerar entre las posibles consecuencias de la deficiencia económica, la relativa a la depauperación social e intelectual de buena parte del profesorado, con muy escasas posibilidades de llevar a cabo digna y eficazmente, mientras subsistan las actuales circunstancias económicas, la alta tarea que le asigna el ministerio. Si se ha callado este extremo por delicadeza o por

respeto a la condición del profesorado, es de agradecer el gesto, aunque en estos casos es preferible llamar de una vez a las cosas por su nombre.

Indudablemente, este doble condicionamiento socioeconómico, en la doble esfera privada y estatal, ha consolidado una situación educativa de clases, sin perspectivas ni esperanzas, que sólo puede trascenderse revolucionando todo el sistema. Y cuando esta revolución no es posible desde dentro y desde abajo, habrá que hacerlo desde arriba.

Ahora bien, toda revolución en el poder tiene casi siempre un límite grave, casi infranqueable, en la ideología y en el propio status social del grupo que gobierna. Dicho de otro modo, nuestro actual sistema educativo, no sólo está condicionado socioeconómicamente, sino también desde el punto de vista político. "El problema universitario español — escribía ARANGUREN (y lo mismo podría decirse de la enseñanza en general) — es triple: Técnico, social y político. Pero la gravedad de este triple condicionamiento sube aún de punto si se advierte que ni el problema técnico ni el problema social son solubles separadamente, sino que su resolución depende de la del problema político" (*El problema universitario*, Nova Terra, Barcelona, 1968, pág. 7). Este condicionamiento político, por razones obvias, escapa al Libro Blanco. La autocrítica queda así a medio camino, porque, ¿cómo no poner en relación el hermetismo social y el inmovilismo educativo con el monopolio ideológico, la estructura rígida y piramidal de la enseñanza con la forma autocrática de gobierno, o en fin, la escasa democratización educativa con la escasa representatividad política del pueblo español? En verdad, nuestro sistema educacional era reflejo y refrendo de nuestra situación sociopolítica. Indirectamente viene a confesarlo el propio ministro al cifrar como "ambiciones" de la nueva reforma educativa, fomentar la integración social y convivencia nacional y promover una mayor movilidad social" (Intr., V). La sola formulación de este programa de gobierno supone ya una nueva coyuntura de "liberalización" política del pueblo español, en la que se viene insistiendo desde hace ya algunos años. Pero esta nueva actitud, ¿es lo suficientemente fuerte y consecuente como para "invertir" realmente, y no solamente *in iure*, arraigados hábitos de gobierno y puntos de vista? No lo sé. A juzgar por el modo como se han ido hipotecando políticamente algunas de las posibilidades liberalizadoras abiertas en el Referendum (por ejemplo, la relativa al Movimiento nacional), habría que ser más bien escépticos. Por eso decía al principio que una revolución desde el poder, sin contar con otra exigencia que la buena voluntad del que la impone, puede degenerar en una reforma del poder establecido y no alcanzar una verdadera y genuina transformación sociopolítica.

¿Puede ser éste el caso de la reforma educativa? Sería una insensatez responder afirmativamente, cerrándose la puerta a toda esperanza. Y en este caso, prefiero hacer como el ministro, "un acto de fe", pero no en el pueblo español, sino en el gobierno de España. Un acto de fe, ante todo, en que el examen de conciencia del Libro Blanco ha sido auténtico y radical, y puesto que tal autocrítica no ha nacido por generación espontánea sino que está precedida por el noble empeño de algunos profesores, incluso alumnos, que se jugaron su destino académico en provocarla, me atrevería a pedir

y a esperar — como una garantía de que ninguna discriminación política hipotecará el futuro de la reforma educativa — la “reposición” académica de aquellos hombres, que con su sacrificio la han hecho posible.

## II

La propuesta-reforma de la educación pretende ser tan amplia y ambiciosa en sus objetivos, como profunda y apremiante había llegado a ser su exigencia. El motivo fundamental de esta reforma, es, como ya se sabe según el Libro Blanco, el desajuste entre el actual sistema educativo — sustancialmente un fósil de la Ley Moyano de 1857 —, y la evolución social que mientras tanto y pese a todas las trabas educativas se ha ido llevando a cabo. En este sentido, el Libro Blanco constata dos hechos fundamentales: “la aspiración muy generalizada al desarrollo socioeconómico” y “la fuerte demanda de educación ocasionada por las crecientes esperanzas que se depositan en ella como medio de movilidad y ascensión económica, social y cultural” (II, 4 y 6). La consecuencia no se deja esperar: la demanda económico-cultural supone también una exigencia de participación efectiva en la vida política. De ahí que el sistema educativo debe ayudar a la aparición, no sólo de un profesional cualificado, sino de un nuevo ciudadano. Desde este ángulo de perspectiva, esto es, visto desde la situación social, el planteamiento del problema, por parte del Libro Blanco, es justo y objetivo. El otro ángulo complementario de visión sería el político-gubernamental. A nadie puede ocultarse que el interés por la educación, desde el punto de vista gubernamental, ha surgido fundamentalmente, no en una perspectiva ético-humanística, sino técnico-económica, en la medida en que se ha empezado a advertir que la educación es un factor imprescindible del desarrollo económico y hasta, como suele decirse con bastante descaro, una buena inversión económica que se puede capitalizar prontamente. Con esto, por supuesto, no se quiere restar una explícita finalidad ética, tal como subraya el Libro Blanco, al nuevo programa de reforma. Tan sólo se apunta al motivo desencadenante de tan radical planteamiento. “Una parte de lo que la sociedad espera de la Universidad se determina al planificar el desarrollo del país. Es importante que haya una perfecta conexión entre la planificación del desarrollo socioeconómico y la de la educación. Una separación completa sería hoy imposible e invalidaría las dos. Pero conviene asimismo — continúa el Libro Blanco — no circunscribir los objetivos a términos económicos. El valor de la persona, como el de la educación que la cultiva y potencia hasta la cima de sus posibilidades individuales y sociales, no es sólo una cuestión económica, aunque ésta nunca puede desdeñarse” (I, 195). Bastará este solo texto, a pesar de todas sus matizaciones, para advertir la fuerte motivación técnico-económica de la reforma.

En todo caso, lo que últimamente importa no son los motivos de la reforma, sino los principios en los que promete inspirarse; y efectivamente, en la declaración de tales principios, el aspecto ético-humanístico se pone



decididamente en primer plano. Se trata de una revolución moral cara a una "nueva sociedad"; de ahí que sus principios sean la "democratización de la enseñanza" — o efectividad social del derecho a una cultura básica que capacite dignamente a todo individuo tanto para el desempeño de su función profesional como para su participación de ciudadano en la vida pública, así como la igualdad de oportunidades en el acceso a la enseñanza superior, "en función exclusivamente de su capacidad y vocación" — y la "libertad de enseñanza", en el doble sentido de autonomía de los centros universitarios y participación de entidades particulares en la labor educativa, mediante la erección, a cualquier nivel, de nuevos centros docentes. La combinación de estos dos principios básicos — democratización y libertad de enseñanza — indica ya de antemano para qué clase de sociedad se propone la educación, una sociedad pluralista occidental, de base neocapitalista, a diferencia de la sociedad socialista del Este, donde rige el binomio democratización-socialización cultural. Aun dentro de este grado de opcionalidad que implica la pareja "democratización-libertad de enseñanza", frente al binomio socialista, como se acaba de ver, no hay nada que objetar a estos principios, que son hoy una conquista definitiva de la lucha por los derechos humanos y por lo tanto una condición esencial de todo Estado de derecho. Apunta, sin embargo, una contradicción, a mi juicio, entre el principio de "libertad de enseñanza", si se entiende, como parece lógico, en la radicalidad de su sentido — como derecho a un tipo determinado de enseñanza y no sólo a un centro —, y la declaración programática, con carácter de principio, de que la "educación se inspirará en todos sus niveles en el concepto cristiano de la vida que recoge y potencia todos los valores humanos y en los Principios del Movimiento Nacional" (II, 14). De nuevo reaparece aquí el condicionamiento político que reduce inevitablemente el alcance de la reforma educativa. Un Estado confesionalmente católico y tan marcadamente ideológico como el español, mal puede avenirse con una libertad de enseñanza, a no ser que se entienda ésta como pura franquía para la creación de nuevos centros docentes paraestatales. Incluso como católico, me parece que ha llegado el momento de que la libertad de enseñanza que reclama la Iglesia para sí, sea solidaria de la libertad de los demás a elegir un determinado tipo de enseñanza, y por lo tanto, implica la renuncia a la situación de privilegio de un estado confesional. Pero sobre toda esta problemática, habrá ocasión de volver más tarde.

La puesta en marcha de estos principios impone lógicamente el amplio cuadro de los objetivos concretos de la reforma. El ministro los resume así: "educación general básica, gratuita y obligatoria hasta los catorce años; superación de la desigualdad rural-urbana en las oportunidades de educación; formación profesional intensiva y acelerada para todos los españoles antes de incorporarse al trabajo; educación unificada y polivalente en el bachillerato, autonomía universitaria..." (Intr., V y II, 13). Como se desprende de esta simple enumeración, el sistema educativo tradicional se invierte y revoluciona en todos sus niveles, en la doble exigencia de democratización y autonomía; y a la par, se busca una estructura educativa armónica y polivalente, donde no existan canales privilegiados de educa-

ción ni circuitos cerrados socialmente, con un "criterio de unidad e interrelación, para que la educación se desarrolle—como precisa el Libro Blanco (II, 14)—como un proceso continuo, adaptado a las etapas de evolución psicobiológica del alumno". El organigrama de esta estructura (1) revela muy claramente la coherencia de todo el sistema. El criterio es doble: *la amplia base de una cultura común y obligatoria*, que deberá extenderse con el tiempo hasta el bachillerato, y *la interna diversificación de la enseñanza superior* en diversos ciclos que permitan una más amplia gama de posibilidades profesionales en función siempre de nuevos "papeles" en la sociedad. Por utilizar una metáfora orgánica, se diría que el nuevo sistema educativo es de espeso y alto tronco y una copa muy dibujada y ramificada, frente al organigrama del sistema vigente, que se asemeja a un árbol de diferentes troncos y muy escuálido ramaje.

Como no es posible entrar en la discusión de detalles técnicos de esta nueva estructura—que también escasean desgraciadamente en el Libro Blanco—, voy a limitarme aquí a realizar algunos sondeos en los elementos más característicos del nuevo sistema.

Ante todo, el elemento más importante de todo el sistema y a mi juicio su mayor acierto: la educación general básica, obligatoria y gratuita de los siete a los catorce años (II, 19). Acierto indudable y empeño realmente revolucionario, porque se propone eliminar todo tipo de discriminación educativa en la base, garantiza un nivel cultural mínimo y regular para toda la población y se adapta más a la evolución psicobiológica del alumado. Otro acierto, sin duda, es su enfoque preponderantemente humanístico-formativo y no técnico-informativo, fomentando una educación para la vida, sin la carga de lexicalización y memorismo que hacía gravosa y estéril la enseñanza primaria. Constituye, por otra parte, la piedra angular de la democratización de la enseñanza, pues no tiene sentido ninguna política ulterior de igualdad de oportunidades, sin esta previa igualdad de base ante las futuras oportunidades de formación.

Por supuesto que tal igualdad, hay que entenderla más en un sentido funcional ético-jurídico, como derecho a una común educación general, que al modo mítico de un rasero que nivelase las diferencias individuales en una completa homogeneidad. La igualdad jurídica implica más bien derecho común para la revelación de una heterogeneidad cualitativa, que no esté fundada en criterios socioeconómicos, sino aptitudinales. Ahora bien, este derecho de igualdad ante la enseñanza no puede quedar reducido al nivel básico de arranque, sino que como función jurídica siempre abierta y actuante debe garantizar en todo momento la igualdad de oportunidades ante la cultura. A esto se llama en el Libro Blanco la "educación permanente" que permitirá en cualquier edad y situación la reanudación de los estudios, la renovación de conocimientos, las readaptaciones ocupacionales y la promoción profesional" (II, 13, 14 y 89-90), esto es, "el reajuste continuo para acomodarse a las posibilidades de desarrollo intelectual, afectivo y social, de modo que se asimilen en cada coyuntura los contenidos adecuados a las capacidades individuales y a las exigencias de la preparación social y profesional" (I, 326). La auténtica revolución edu-

cativa está pues en esta "cultura popular" (prefiero este término al de "extensión cultural" del texto), que deberá estar sustancialmente a cargo de los organismos educativos competentes, buscando una inmediata proyección de éstos en el medio social.

¿Se ha pensado seriamente lo que presuponen y a lo que obligan estos principios de la educación permanente y la cultura popular? Evidentemente a la sustitución de la propaganda ideológica por la crítica de ideas, la renuncia al monopolio sociopolítico de los grandes medios de comunicación de masas y la creación de nuevos servicios ágiles y eficientes de culturización, y no colonización, de masas. La propuesta de la enseñanza básica, encontrará inconvenientes de otro tipo: tal vez intereses profesionales creados, graves deficiencias de recursos económicos y falta de personal idóneo didácticamente para llevarla a cabo. Pero ésta de la educación popular permanente, entre otras dificultades de tipo técnico va a poner a prueba en seguida la voluntad de reforma sociopolítica del país. De poco sirve la alfabetización de adultos, pongo por caso, si todo se ha de aprender luego en un solo texto con amplias notas marginales. Los poderosos medios de comunicación de masas pueden degenerar fácilmente en una férrea dictadura ideológica, si no se cuenta con medios eficaces de control ético-jurídico, institucionalizados por el propio gobierno. Una ley en este sentido es pieza necesaria para la efectiva "libertad de enseñanza".

El segundo elemento de la reforma es el bachillerato unificado y polivalente, "que deberá llegar a ser gratuito y poder ser extendido a todos aquellos con la necesaria capacidad intelectual" (Intr., V). Se trataría de un tronco común fundamental de materias comunes y otras opcionales, teóricas y prácticas, dirigidas estas últimas a una iniciación profesional. El enfoque de este bachillerato, que se propone integrar la tradición humanística con la moderna formación activa por y para el trabajo, me parece otro gran acierto, aunque el éxito en definitiva dependerá de las asignaturas elegidas, la debida proporción de las clases teóricas y las prácticas, la existencia de medios adecuados de formación (laboratorios, talleres, granjas, etc.), y sobre todo, de un estudio detallado de la opcionalidad que permita introducir eficazmente a futuras especializaciones académicas o laborales. En todo caso, la concepción de un ciclo educacional-medio con fines intrínsecos es un notable paso adelante sobre la proliferación clásica de circuitos en la enseñanza media tradicional. Todo lo que propone el Libro Blanco en cuanto a objetivos y contenidos de programas — aun quedando bastante vago en cuanto a la letra —, me parece excelente y es de esperar que, al igual que en el terreno científico-técnico se promete un plan de estudios puesto al día, otro tanto ocurra en el humanístico, orientado hacia los nuevos saberes del hombre (psicología, sociología, economía-política, antropología cultural, ética) y descargado de toda la ganga ideológico-política que hacía tan anacrónico y doctrinario al bachillerato español. Pero también esta esperanza de una profunda renovación humanística del bachillerato es íntimamente solidaria de la efectiva posibilidad de una auténtica libertad de enseñanza.

En lo que respecta a la formación profesional, se prevé un primer ciclo

de iniciación, tras de la enseñanza básica, para la incorporación eficaz al trabajo. Este ciclo no sólo queda abierto al bachillerato sino al acceso a superiores niveles profesionales, por la formación en servicio. El siguiente ciclo profesional de nivel medio será plenamente tecnológico, como lo será igualmente el nivel superior de formación profesional, aunque sobre él nada se dice. Es esta parte la más desdibujada del Libro Blanco, y, aunque es lógico esperar de este plan una mayor especialización y cualificación profesionales, no está bien estudiado su puesto en todo el sistema, pues de hecho viene a ser paralelo a una enseñanza superior. ¿No sería preferible a ese tercer ciclo de nivel superior profesional, el paso a los institutos tecnológicos y politécnicos desde el ciclo medio de formación profesional?...

Por último se impone una referencia al tramo definitivo de la reforma: ¡la enseñanza superior! Como advierte finamente el ministro VILLAR PALASÍ, "muchos males que se ven en la Universidad se encuentran en gran medida en los anteriores niveles educativos" (Intr., IV). Con la misma lógica podría decirse ahora que muchos nudos de problemas de la actual propuesta-reforma se ven más ostensiblemente en la Universidad. Aquí es donde el condicionamiento político que gravitaba por doquier, se hará sentir con más fuerza. En efecto, la pieza clave de la reforma universitaria es la autonomía. El párrafo 42 de la segunda parte del Libro Blanco la formula así, casi en términos de principios: "Se concederá a todas las Universidades una amplia autonomía en su gobierno y administración, a fin de que pueda adecuarse mejor a las necesidades del medio social al que ha de servir"; y antes, en la primera parte, se especifica: "la autonomía no puede limitarse a un mayor o menor grado de discrecionalidad en el establecimiento de los planes de estudio. La selección del profesorado, la designación de sus gobernantes, y, en fin, la disponibilidad de los recursos económicos son otras tantas piezas clave de la autonomía propiamente dicha" (párrafo 201). No obstante estas declaraciones, la cuestión de la autonomía universitaria queda deliberadamente vaga y sin rozar sus problemas de fondo, porque la autonomía universitaria no puede reducirse a una cierta descentralización académica o a una determinada autosuficiencia en los órganos de gestión. La autonomía, a mi modo de ver, tiene una doble vertiente. *Ad intra*, supone autogestión democrática de la Universidad, pues parece que es impensable un régimen autónomo sin coparticipación en el gobierno de los estamentos docente y discente. La autonomía sólo es posible sobre la base de la democracia universitaria. La Universidad no es cosa de los maestros, por muy excepcionales que éstos sean o debieran ser, ni un puro asunto de los estudiantes, como chillan impacientes algunas voces juveniles. Cualquiera de estos extremismos daría lugar a una forma de despotismo universitario, ilustrado o demagógico según los casos, frente al que sólo puede ser un antídoto eficaz la autogestión democrática de un auténtico régimen de autonomía, con representatividad de todo el cuerpo universitario y posibilidad de controlar desde la base las decisiones que se adopten en la cumbre. Una Universidad oligárquica nunca podrá ser autónoma, por muchos fueros que se le concedan, porque nunca será la Universidad la que "se" gobierne a sí misma.

*Ad extra*, autonomía universitaria quiere decir independencia intelectual con respecto al poder político, lo cual no supone, como es obvio, que escapen a la competencia del gobierno los controles técnicos de aptitud, idoneidad y rendimiento, e incluso, la programación de los objetivos sociales que debe cubrir la Universidad. Creo sinceramente que una de las necesidades fundamentales de nuestro tiempo, en el orden de la cultura, consiste en liberar el ejercicio intelectual de todo tipo de servidumbre política y de erigirlo en un nuevo poder, independiente y originario, necesario para la existencia de un auténtico Estado de derecho. La condición indispensable para que la Universidad sirva eficazmente a la sociedad, como expresión de sus inquietudes e instancia crítica de sus problemas y soluciones, es que no esté mediatizada en este servicio por el aparato gubernamental ni bloqueada por ninguna ideología política oficial. Sólo así se puede garantizar aquella libertad universitaria, de la que han de brotar la investigación científica y la crítica intelectual de las diversas formas de ideologías.

¿Se atiende adecuadamente en el Libro Blanco esta doble perspectiva de la autonomía universitaria? Sí y no, o al menos no con la claridad suficiente. En lo que respecta al primer punto, se habla en efecto de autonomía "en la designación de los gobernantes" (II, 201) y de la "responsable participación de los estudiantes, como capítulo fundamental de toda la organización universitaria" (II, 203); y más adelante, en la parte segunda, se precisa que "los estudiantes *tienen el deber* de cooperar en el mejoramiento permanente de la educación superior, y por ello tendrán intervención en los órganos de gobierno universitario, a través de sus Delegados y representantes de las Asociaciones, libremente elegidos" (II, 65). Por lo que respecta al segundo punto, se asigna también a la Universidad, entre otros fines científico-técnicos, la misión de "formar íntegramente" a los estudiantes y "dotarles de una conciencia viva de los problemas de la sociedad en la que se insertan" (I, 41), y se la hace responsable de la formación de los cuadros dirigentes de la vida nacional, todo lo cual exige evidentemente la autonomía de sus planes de estudio y, como es lógico, del desempeño de la función docente.

En otras palabras, frente a una Universidad despolitizada y aséptica, administrativa y planificadora del desarrollo, esto es, puramente tecnológica, que defienden algunos como salida obligada de la politización e ideologización dogmática del período precedente, se propone en el Libro Blanco, si no me equivoco, un modelo de Universidad ético-humanística, con grave incisión en la vida sociopolítica del país. Así se afirma que es "misión de la Universidad ofrecer a sus alumnos — y de rechazo a la sociedad entera —, una concepción clara, abierta y operativa sobre el hombre, la sociedad misma y el mundo" (I, 191). Se dirá que así se corre el riesgo de entregar la Universidad a las banderías político-ideológicas, pero en el fondo de esta objeción tan "politizada", se olvida siempre que las únicas medidas que sirven para garantizar el sano equilibrio de la vida universitaria, son el rigor intelectual y la altura de la función crítica, que según las propias reglas del juego académico excluyen y neutralizan toda posición dogmática y emocional, mientras que cualquier otro control externo de índole

política y no académica, tarde o temprano acaba por esterilizar la vida intelectual.

¿Se ha tomado conciencia plenamente de lo mucho que obliga este modelo autónomo de una Universidad ético-humanística, y no sólo tecnológica, en una sociedad con tan graves problemas estructurales como la nuestra? ¿Está realmente dispuesto el poder político a recibir la aportación intelectual y la actitud crítica de la Universidad? Aquí se deja ver que la libertad de enseñanza quiere decir algo más que franquía para la erección de centros paraestatales. Si así fuera, si lo que se pretende en el fondo, es trasladar al nivel superior la situación de la enseñanza media, donde proliferan los centros privados que han contribuido a hacer aún más clasista la educación española, entonces bajo el señuelo de la autonomía universitaria se habrá dado un paso decisivo para depauperar aún más las Universidades del Estado y atomizar la vida universitaria, ya de suyo bastante escuálida en nuestro país. Como el Libro Blanco recoge agudamente al referirse a la enseñanza media, "la existencia de dos sistemas escolares paralelos, el público y el privado, en la medida en que se diferencien sobre la base de consideraciones económicas... motiva una separación escolar que traduce una análoga separación social, la cual no puede desaparecer, sino al contrario, ahondarse con la existencia de estos dos sistemas si funcionan en correspondencia con el status socioeconómico de los padres" (I, 333). ¿Será éste el futuro de la Universidad, que abrirá el nuevo régimen de autonomía y libertad de enseñanza? No se trata aquí de hacer funestos vaticinios, sino de plantear nuevos datos del problema.

Democratización y libertad de enseñanza son ahora, tal como aparecen en el Libro Blanco, y pese a la buena intención que lo anima, un cheque en blanco y sin firma, sin más valor que el que le otorgan estos nombres casi míticos. Todo dependerá en suma de cómo se vierta este "proyecto" en "ley" y hasta qué punto se esté bien dispuesto a salvar los graves condicionamientos sociopolíticos que va a encontrar este programa. Ciertamente no puede decirse que el Libro Blanco reduzca la Universidad a una función puramente tecnológica para una sociedad de consumo. Sin perder de vista esta dimensión de programar el desarrollo socioeconómico, desde su factor cultural, se toman en consideración objetivos más altos. Se nos presenta una "sociedad nueva" (II, 11), democrática y pluralista, y una cultura viva que pueda "preparar al individuo para un mundo en proceso de cambio acelerado, una mayor participación en las decisiones políticas; una sociedad más justa que la actual, con ideales y móviles más elevados y dignos que los que determinan hoy la actividad vital de ciertos sectores sociales" (II, 12). Pero bien pudiera ser que esta promesa se vca truncada, si a la hora de la verdad, que es la hora de la legislación, se reduce por razones económicas o políticas—que de todo hay—el alcance de esta reforma.

En definitiva, estamos ante una de las tareas más apremiantes de nuestra sociedad y uno de los tests más fuertes que se ha impuesto el gobierno para contrastar la autenticidad de la democratización española. En la medida en que la sociedad española y el Estado, cada cual a su manera, res-

pondan positivamente a este reto, cabrá abrigar las mejores esperanzas. La generosidad de ideas y de fondos que se entreguen a esta empresa, la ilusión y el esfuerzo de todos los españoles, muy en especial de los profesionales de la enseñanza, la autocrítica sincera del gobierno por favorecer una democratización cultural sin tregua y sin limitaciones, son factores imponderables del éxito de esta reforma. Todos, pues, estamos sometidos a juicio en este experimento crucial de nuestro futuro sociopolítico.