

cuasi-crónica de la sociedad, o del relato de aventuras. En ese sentido, el libro nos parece en parte fallido. Acabada su lectura, nos queda un vago sentimiento de insatisfacción y nos asalta la pregunta: ¿Eramos así?, y otra: ¿Están todos? A la primera resulta prácticamente imposible responder desde las páginas del libro de Lizcano. En rigor, el problema ni se ha planteado. Respecto de la segunda, advertimos ausencias, sobre todo a partir de los primeros sesenta.

En cualquier caso, el libro sirve como una primera referencia, incompleta, bastante superficial; pero, al fin y al cabo, en alguna medida ordenadora de unos datos y relatora de unos hechos que hasta ahora nadie había reunido en una sola historia. Quedan para intentos posteriores el análisis ideológico-político, el sociológico y el económico de esa generación y de aquellos años.

(*) Pablo Lizcano: *La Generación del 56. La Universidad contra Franco*. Editorial Grijalbo. Madrid, 1981.

LA DOBLE LIBERACION

**Antonio
Santesmases**

El libro de Luis Gómez Llorente y Victorino Mayoral¹ no es una obra más de pedagogía, tampoco forma parte del acervo habitual de la sociología de la educación. Estamos ante una propuesta de política educativa. Un ensayo

importante sobre la escuela pública comunitaria, una reflexión y una alternativa al actual modelo de la enseñanza estatal burguesa, centralista y burocrática, y al modelo educativo confesional, al grupo social apiñado en torno a un Ideario. Para realizar esta reflexión, para propiciar esta alternativa, evidentemente se parte de un análisis histórico-social del fenómeno educativo en nuestro país: desde la lucha entre liberales y confesionales en el siglo XIX hasta la ley general de educación del tardofranquismo, pasando por la escuela moderna, la escuela nueva, la institución libre de enseñanza, la obra pedagógica de la Segunda República, la expurgación franquista y la dictadura cultural del nacionalcatolicismo... este análisis histórico-social va acompañado por el bosquejo de una teoría de la educación, fundamentada en la necesidad de una pedagogía viva que revolucione metodológicamente la pasividad, el adoctrinamiento, el dogmatismo de la enseñanza tradicional. Análisis histórico-social y teoría de la educación están presentes en la obra como soportes argumentales de una propuesta política, de un proyecto educativo para realizar aquí y ahora.

La política educativa es, quizá, uno de los lugares donde se explicita más claramente la concepción política general, el modelo de sociedad que subyace a las alternativas de las distintas fuerzas sociales. La alternativa que nos presentan los autores se ha ido fraguando lenta y trabajosamente a lo largo de toda la década de los años 70. Desde la alternativa democrática a la enseñanza del Colegio de Licenciados a la batalla legislativa en torno al estatuto de centros escolares: discursos, artículos, declaraciones, polémicas

electorales, disputas parlamentarias, inclusive el abandono de la ponencia constitucional; toda esta polvareda ha levantado el tema educativo en nuestro país. La lucha ha sido larga y, sin embargo, no ha hecho sino comenzar. Cuando escribo estas líneas el gobierno ha enviado a las Cortes, mediante el trámite de urgencia, la ley de financiación de la enseñanza obligatoria (es decir, la batalla por subvencionar a los centros privados confesionales). Para ir bien pertrechado a esta pelea conviene leer y releer las páginas de esta obra.

Obra que nunca olvida el contexto político en el que se enmarca el debate escolar. Ni el contexto ni el modelo de cambio social que auspician aquellos que prefieren mantener claramente sus ideas antes que dejarse seducir por ningún señuelo electoralista. No cabe duda que dado el actual grado de desideologización de las alternativas políticas, corremos el peligro de reproducir todos el mismo lenguaje: progreso, modernización, democracia, libertad, eficacia, justicia, sentido del Estado, perspectiva nacional... sin saber, al final, dado el grado de similitud en los términos, si hay diferencia en los contenidos.

En el campo del debate escolar la efervescencia de los términos es inagotable: sociedad pluralista, democracia escolar, libertad de enseñanza, totalitarismo, estatismo, uniformización, imposición... para lograr descubrir las fuerzas sociales, los intereses económicos, las ideologías políticas que subyacen a tan amplio vocabulario conviene desentrañar qué entienden cada cual por cada uno de estos conceptos.

La primera sorpresa que sentimos cuando nos asomamos al actual panorama educativo es el comprobar el in-

menso poderío de la iglesia católica. Durante los años del franquismo la presencia activa en la resistencia contra la dictadura de grupos cristianos de base, de comunidades populares, de cristianos por el socialismo, de curas rojos, de comunistas en la iglesia, todos estos fenómenos y personajes: Llanos, Díez Alegría, García Salve, Comín, Gamo..., hizo creer a muchos que, si no toda la iglesia, al menos una parte muy sustantiva había cambiado. Esa transformación *profunda* de la antigua aliada del trono, de la cómplice de la dictadura, pronto se vio que ni era tan extensa ni tenía tal grado de profundidad. La metanoia no había llegado tan lejos; un cristiano progresista como Joaquín Ruiz Jiménez tuvo noticia de ello en las primeras elecciones democráticas.

Hoy son los grupos mesiánicos los que han ido desapareciendo ante la complejidad de la sociedad industrial democrática, y la iglesia jerárquica la que ha ido retomando posiciones. Hay que decir en su honor que dando muestras, una vez más, de una suprema inteligencia estratégica. Directamente no hay partidos confesionales, pero la jerarquía sabia y prudentemente apoya a aquellos que defienden el humanismo cristiano. Probablemente existen muchas lecturas del humanismo cristiano, y si seguimos a González Ruiz ni siquiera el cristianismo es un humanismo. De las múltiples lecturas posibles del tema se ha ido imponiendo, no obstante, la neoconfesionalidad, el derecho a la vida y la libertad de enseñanza. Es decir, la restricción del derecho al propio cuerpo y la anulación de la libertad de cátedra. La batalla de los neoconfesionales en contra del aborto y de la escuela pública no ha hecho si-

no comenzar a desplegar sus velas. La inteligencia de la estrategia está no sólo en arrebatarse el lenguaje del enemigo, sino en colocar decisivamente sus hombres en aquellas formaciones políticas que puedan representar mejor los intereses confesionales sin constituir un partido directamente cristiano. Es preferible que perviva la ACNP que plantear un contencioso por cuestión de siglas.

¿Cómo arrebatarse el lenguaje? Los antiguos verdugos de la discrepancia, conscientes de que la secularización inevitable impide cristianizar todas y cada una de las realidades, ya no optan por la confesionalidad del Estado, se conforman con mantener inexpugnables sus antiguas fortalezas espirituales. Apiñados en torno a un Ideario, pretenden segregar cualquier contaminación venenosa que pueda poner en cuestión la homogeneidad y la disciplina interna. ¿Qué se esconde debajo de la interpretación burguesa del concepto de libertad de enseñanza? Simple y llanamente los principios básicos del capitalismo aplicados al terreno de la enseñanza: libre iniciativa para erigir centros de enseñanza; capacidad libre para dirigir, mantener, regular, contratar y despedir a los trabajadores del centro; libre oferta, clara y homogénea, en el mercado, para que los padres puedan optar «racionalmente» por el modelo de escuela que prefieran. La libertad de iniciativa, la libertad de mercado, choca con el principio clásico capitalista de la libre competencia. También para esto tienen argumento los neoconfesionales: para que sea justa la *competencia* con el Estado es imprescindible subvencionar los centros privados de enseñanza.

Las grandes congregaciones religiosas de la enseñanza pre-

tenden salvaguardar las propiedades obtenidas durante el franquismo, acrecentadas con las sustanciosas subvenciones de la democracia, sin que ésta (la democracia) penetre en la comunidad escolar. La democracia está en el elegir no en el regular ni en el coordinar, el proponer o el decidir. El poder laboral ideológico del patrono debe ser absoluto, absoluto en el seleccionar y cribar al personal docente y en el despedir y reprimir al trabajador díscolo. El miedo debe guardar la viña. Monseñor Montero lo expresa inequívocamente: «Si un profesor anticristiano hace propaganda de sus ideas, el centro se encuentra atado porque el profesor se acogerá a sus derechos laborales»; «entre las condiciones laborales del centro debería estar la aceptación de su ideología, sería como una cláusula de conciencia². Ya lo saben todos los licenciados en paro que tengan que franquear las puertas de la enseñanza privada confesional: o aceptan la dictadura del patrono o se buscan otra ocupación. En la enseñanza privada confesional la libertad de experimentar, de investigar, de errar, de equivocarse, la libertad de cátedra, en definitiva, está excluida. La libertad para el *error* no puede tener espacio. El liberalismo interno, el pluralismo, sigue siendo pecado.

Yo recomiendo leer esta obra, simultaneándola con las últimas declaraciones de la patronal privada confesional, con las afirmaciones del padre Martínez Fuertes a la revista *Cuadernos de Pedagogía*. El polifacético sacerdote (últimamente eficaz apoyo electoral de la derecha en Galicia) lo dice inequívocamente: los centros de Ideario no pueden «permitir el pluralismo dentro del centro so pretexto de la libertad de cátedra, que tiene

su inconveniente en que a determinadas edades y a determinados niveles hay que proteger a la juventud o a la niñez para que no sean manipulados desde las ideologías»³.

Evidentemente, la doctrina cristiana y el proselitismo de las almas no son ideologías. Los *ideólogos*, los tergiversadores, los que tratan de penetrar en el sagrado recinto como nuevo caballo de troya con intenciones manipuladoras, son los *otros*: los de la faz torva y totalitaria, aquellos que quieren controlar políticamente la escuela para envilecer los espíritus y seducir los corazones.

Realmente cuando nos enfrentamos con el tema de la educación en nuestro país, aquí y ahora, no sabemos si reír o llorar. El espectro parece irreal, los personajes fantasmagóricos, las pesadillas de nuestra infancia recuperadas. Los defensores de una enseñanza férreamente confesional, con una rígida disciplina interna, pretenden mantener ese tipo de funcionamiento que implica restringir la libertad de expresión de miles de alumnos, siendo subvencionados por el Estado. Efectivamente, como dicen los autores de la obra, pretenden alzarse con el santo y la limosna.

Es tan explícito el proyecto que el enemigo se dibuja nítidamente. Es importante, por ello, insistir machaconamente, como hacen los autores, que el modelo que defienden de escuela debe estar liberado de esta dictadura del patrono, pero también debe liberarse de los hábitos centralistas, autoritarios y burocráticos del Estado.

Antes de entrar en una reflexión sobre la actual ordenación de la enseñanza estatal convendría que nos preguntásemos por la función de la escuela, por su grado de in-

fluencia en la transmisión cultural y en la colonización de los comportamientos. Como ha señalado acertadamente Alberto Moncada, el influjo actual de la escuela frente a la televisión, la familia, las pandillas, los cómics, la cultura de la droga es cada vez menor. Existe un profundo abismo entre la vieja cultura escolar y la subcultura juvenil⁴. Las aburridas horas de la escolaridad obligatoria, el enciclopedismo estéril, los mecanismos de control, de criba, de exclusión, para ir seleccionando a los más aptos, van generando un modelo de educación cuya función básica (fenecida la utopía meritocrática del capitalismo de la abundancia) es almacenar, aparcar, guardar a los menores, a los adolescentes forzados, para que la calle no arda. La educación se ha convertido en la gran guardería juvenil del Estado contemporáneo. Guardería, por lo demás, imprescindible para mantener el actual ordenamiento urbano industrial.

La ruptura de la utopía meritocrática vertebrada en torno a la educación tiene unas consecuencias sociales importantísimas que conviene analizar. Consecuencias que afectan tanto al modelo privado confesional de enseñanza como al estatal burgués y que, a su vez, ponen serios condicionamientos a un desarrollo del modelo público comunitario que defienden los autores de la obra que comentamos.

La vieja utopía de la igualdad de oportunidades se ha venido abajo: no todo el mundo puede estudiar, nos dicen los técnicos ministeriales⁵, la masificación universitaria es fuente de despilfarro y vivero de frustraciones. Cuando se ha estado bombardeando durante años a la opinión pública con toda la soflama modernizadora y re-

dentorista de la educación como la mayor y mejor inversión, y, pasados los años, se asiste al espectáculo poco alentador del número de licenciados en paro, no cabe duda que los mensajes que llegan al almacén escolar no pueden ser más preocupantes. La frustración cotidiana, la agresividad violenta en ocasiones, crece por momentos en contra del sistema escolar. Los distintos sectores que componen la comunidad escolar podrían llenar páginas y páginas de quejas y lamentaciones: desde la desconsideración social de la función docente hasta la gran bolsa de parados como *premio* al esfuerzo y a la entrega, pasando por la inutilidad del pluriempleo, de las horas extras, de los sacrificios, para que se produjera un ascenso social que no llegó.

El aparato escolar, en el actual modo de producción capitalista, tiene que *certificar* la justicia de la actual división de clases, la inevitabilidad de la existencia de esas mismas clases, de la división del trabajo según el mérito, el conocimiento, la capacidad, la inteligencia. En situaciones de crisis económica, como la actual, esa reproducción exige una fuerte exclusión, una dura marginación de los más. La muerte escolar está a la orden del día. Para los pocos que llegan la relación entre las pacíficas horas de la escolaridad obligatoria y el mercado ocupacional, entre los certificados y diplomas académicos y los puestos de trabajo, en muchas ocasiones no existe.

Si volvemos, por un momento, la vista atrás, podemos recordar la enorme diferencia entre la actual situación de la juventud almacenada, aparcada, y los jóvenes del 68. En plena efervescencia de la sociedad de la abundancia aquellos estudiantes recha-

zaban la integración dorada, la sutil manipulación que el poder ejercía sobre ellos para convertirlos en nuevos y más eficaces agentes del orden social, sin transformar las estructuras del sistema. Los hijos de la burguesía decían basta al intento de convertirlos en los sociólogos racionalizadores de los conflictos de la sociedad industrial avanzada, en los psicólogos investigadores del control cerebral, o en los pedagogos redentores del marginado a través de la reinserción social. Era la época del reformismo de las tecnologías dulces. La crisis capitalista ha asestado un duro golpe a todas esas funciones asistenciales del Estado providencia, las tecnologías persuasivas comienzan a ser sustituidas por tecnologías duras, salvajes, brutales. El neoliberalismo económico y el estatismo autoritario sustituyen al antiguo Estado social. En estas circunstancias, el problema de la juventud escolarizada ya no es como en la época de Cohn Bendit, no pasar por el tubo. La dramática realidad es que no hay tubo por donde pasar, es que, se quiera o no, forzosamente, los jóvenes tienen que seguir siendo eternamente adolescentes, no hay hueco para ellos en el mercado de trabajo.

Antes tales supuestos, la escuela como mecanismo de integración e innovación social, como instrumento de difusión de valores democráticos, como marco de experimentación de una convivencia comunitaria, esa escuela, puede hacer muy poco. Es importante ante la vivencia persistente en los medios protagonistas de la comunidad escolar, de la inutilidad del esfuerzo, de la inmodificabilidad del mundo exterior al recinto escolar.

Cuando se vive el entorno social como un destino inevitable, como un designio fatal

e intransformable, donde todas las alternativas son una y la misma cosa, donde el mundo indefectiblemente va de lo mismo a lo mismo..., cuando tal es el ambiente que se respira, la cultura como instrumento de liberación, o la educación como palanca para la libertad, o la democracia como ejercicio cotidiano de la capacidad de autogobierno..., todos estos lemas suenan y resuenan como bellas palabras propias de otro tiempo y lugar, de otra esfera, quizá de otra galaxia.

El asedio que significa, para la juventud escolarizada, un presente sin esperanza, disuelve la perspectiva juvenil entre la ética meritocrática y la ética de la evasión, ambas radicalmente alejadas de un proyecto comunitario. Entre la pequeña minoría de jóvenes aptos, de superhombres dispuestos a escalar paciente y con rigor y perseverancia, cada uno de los escalones de la pirámide... y la gran mayoría que vive la inevitabilidad de un trabajo alienado como futuro previsible (en el mejor de los casos) y la compensación de un ocio distinto, libre, en el reino de lo privado. Ambas perspectivas: meritocráticos y evadidos, aptos y no aptos, están lejos, muy lejos, de la pedagogía y del modelo escolar que proponen los autores de este libro; y lo están porque una vez más en la historia el ser social es anterior a la conciencia, y es muy probable, por múltiples razones, que su ser social actual no de para otra cosa.

Si a la miseria del medio estudiantil añadimos la progresiva conversión de los antiguos docentes en funcionarios guardianes del aparcamiento escolar, llegaremos a una conclusión enojosa pero cierta, terrible pero evidente; en la enseñanza estatal burguesa, los centros de enseñanza se

van convirtiendo en desiertos culturales. La falta de una infraestructura mínima, las aulas a tope, los alumnos hacinados, los horarios sobrecargados, la ausencia de una mínima autonomía en la gestión, son las lacras cotidianas. La decepción y el abandonismo embarga a muchos profesionales de la enseñanza. El muro de las lamentaciones es la imagen más expresiva de muchos claustros de profesores, incapaces de innovar, impotentes para transformar el entorno exterior, enmudecidos ante la hostilidad manifiesta de alumnos almacenados, y padres desconsolados ante el final de la gran ilusión, la educación como palanca de igualdad social.

Anteriormente, habíamos dicho que el panorama de la educación en España tiene mucho de escalofriante en cuanto se observa sin demasiadas telarañas. Es obvio que es escalofriante porque es producto de una sociedad ella misma escalofriante en su grado de irracionalidad y brutalidad. El modelo de sociedad, cada modelo de sociedad, implica un determinado modelo de escuela. La sociedad franquista produjo la escuela nacional-católica, y en sus postrimerías los primeros intentos de escuela tecnocrática. La sociedad democrática, con una democracia frágil y sin ruptura radical con el antiguo régimen, sigue soportando la escuela confesional y participa de la crisis de la escuela estatal burguesa. Para superar ambos modelos: el falso neutralismo, el clasismo, el centralismo y el burocratismo de la dictadura estatal sobre los centros, a la par que para contener a los antiguos verdugos travestidos en defensores de la libertad de enseñanza, va a ser necesaria una durísima batalla para la cual no contamos con demasiados elementos: ni con

un movimiento estudiantil fuerte, ni con un frente de enseñantes amplio. Al menos para iniciar o continuar esa guerra es de lectura obligada el libro de los autores que hemos intentado glosar.

¹ L. Gómez Llorente-Victorino Mayoral: *La Escuela Pública Comunitaria*. Ed. Laia. Barcelona, 1981.

² Ob. cit., pág. 138.

³ Entrevista con P. Martínez Fuentes. *Cuadernos de Pedagogía*. Ed. Dédalo.

⁴ A. Moncada: *Educación, aparcamiento de menores*. Ed. Dédalo.

⁵ Ver art. «El paro de los Licenciados». *El País*, 17 de enero de 1982.

EL TIMO DEL MITO «NOSTRADAMUS»

Reyes Mate

La historia de los libros es tan inextricable como la de cualquier otro aspecto de la vida de los humanos. Pocos son los libros buenos a los que se les ha reconocido su valía desde el primer momento: la mayoría de las obras importantes conocidas han tenido que esperar mejores tiempos, casualidades venturosas. A veces se consigue que la buena ventura de la circunstancia fortuita permita descubrir la calidad intrínseca del libro. Pero hay otras en las que el éxito espectacular de la obra lo único que descubre son sus reforzantes desnudeces.

Este último puede ser el caso del *Nostradamus*, *historiador y profeta* (*). Un libro que, por caminos imprevistos, está consiguiendo que se ha-

gan verdad las aspiraciones del mago provenzal del siglo XVI: ser conocido por todo el mundo. Casi un millón de ejemplares vendidos en pocos meses; veinte millones de pesetas por los derechos de traducción al castellano, traducciones en inglés, italiano, alemán, japonés, griego..., primeras portadas en las grandes revistas de todo el mundo.

Viejo proverbio es el de que no todos los libros que se compran se leen. Y, desde luego, menos en este caso. Porque no es éste un libro entretenido, precisamente. El viejo mago francés escribió unas cuatro mil estrofas sobre futuros acontecimientos. Pero no las entiende él como un poema con orden lógico y cronológico, de tal manera que la lectura progresiva de las predicciones vaya ofreciendo en *video* el decurso del futuro tal y como se dará. Para Nostradamus cada estrofa tiene una entidad propia independiente de la anterior y posterior. El colocarlas en orden es asunto del descifrador, en este caso de Jean Charles de Fontburne. Lo que Nostradamus entrega es un *puzzle* y lo que de Fontburne hace es jugar a montarlo. Se trata, por tanto, de unos ochocientos pequeños capítulos —tantos como estrofas estudiadas— de constantes repeticiones sobre unos pocos temas: judíos, moros, herejes, santos reyes, papas e iglesias, guerras y desventuras. Para acabar de entender lo del aburrimiento hay que tener en cuenta que cada uno de esos ochocientos capitulitos está compuesto de tres cuerpos: la estrofa-profecía propiamente dicha, que está en versión original y que no es accesible al francófono corriente porque es un francés arcaico. Por eso ha colocado de Fontburne una traducción al lenguaje moderno que ya es, de por sí, una considerable

interpretación. Y, finalmente, un titular a todo ese complejo que es una aplicación de la profecía a la realidad actual. Nostradamus pone la estrofa en el francés antiguo y de Fontburne añade la traducción-interpretación y el titular. Una estructura literaria que no invita, seguramente, al apasionamiento.

¿Por qué, sin embargo, el éxito? Jean Charles de Fontburne ha explicado cómo se gestó la obra. De sí gusta decir que es «pequeño cuadro provinciano de la industria farmacéutica», pero hijo de un padre que durante treinta años se entretuvo en descifrar a Nostradamus. Como se le ocurrió predecir el fracaso de Hitler, los nazis le quemaron el libro. Nadie daba un duro por la obra del hijo, quien tuvo que echar mano de todas sus amistades para que le editaran en una pequeña editorial un libro que, en los seis primeros meses, transcurrió sin pena ni gloria, aunque consiguió vender cinco mil ejemplares. Pero ocurre que el día 10 de mayo los socialistas ganan las elecciones francesas, contra todo pronóstico, y el día 13 de mayo se produce el atentado del Papa. Estos dos hechos significan el detonante del gran *boom*. ¿Lo había predicho Nostradamus? Eso empezó a crear la opinión pública, aunque lo que dice es exactamente lo siguiente: que el Papa no vaya a Lyon porque le matarán después de la victoria de la rosa. El Papa no muere, el atentado se produce en Roma y habría que demostrar que el triunfo de la rosa es la victoria socialista. Es igual. Son muchos los que así lo creen.

Parece, por tanto, que en el éxito de la obra han concurrido tres factores: el primero, el atentado al Papa después del triunfo de Mitterrand. Como ya se ve, lo ocurrido no coin-