

Las pautas metodológicas principales de que hemos echado mano son propias de los estudios históricos. Por principalmente. Por un lado, el exhaustivo uso de las fuentes documentales, principalmente del BOE y, en determinados momentos, de la Gazeta de Madrid y del Boletín Oficial de la Junta de Defensa Nacional de España. Por otro, el tratamiento cronológico de lo analizado, que propicia más luz para ver el abolengo de la preparación que tenga el profesorado escolar.

El pasado más sensible

Lo que nos habían contado entorpecía conocer lo sucedido en torno a la formación del profesorado escolar. La perpetuación de pautas inexplicadas no podía ser algo “natural”, ajeno a redefiniciones electivas. No se entendía, por ejemplo, el supuesto “aperturismo” formal de 1970 respecto al “asombroso avance” de 30 años de postguerra. Tampoco encajaba el edulcoramiento con que se ha solido tratar una Transición en que la formación del profesorado escolar —un asunto menor en apariencia— acumuló tanta vacuidad. Poco ayudaban estos opacos constructos a entender el equívoco presente.

La presunta “modernidad” tecnocrática de la LGE necesitaba ser reto-

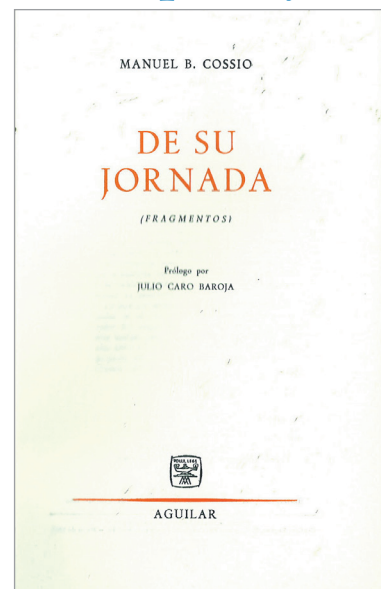
inculcado. ¿Cómo entender que solo en la segunda mitad de los años cincuenta se recuperaran indicadores de nivel de vida anteriores a la sublevación militar? ¿Cómo podía ser que en Europa creciera el Estado de bienestar, mientras las escuelas españolas a construir en el I Plan de Desarrollo seguían en las cifras computadas por la República? ¿Y por qué Marta Mata todavía no había olvidado en 1976 (en Cuadernos de Pedagogía, Supl. Sept.) el vívido contraste entre las “orientaciones” impuestas en 1938 y anticuadas didácticas que, a finales de los sesenta, se vendían como modernas? En definitiva, aquella historia que Pemán había inaugurado, nunca contó el tiempo perdido para la educación de todos, irremediable después de 1970 para muchos.

En cuanto a la Transición postfranquista, la preocupación por que no se notasen las codiciosas ambiciones de antaño favoreció que perduraran fuertes pervivencias, no todas excusables en nombre de un hipotético final feliz. Quedaron reflejadas en el ambiguo art. 27 de la Constitución, en la muy explícita Loece (1980) y en la nonnata reforma de EE. MM., cuyo proyecto

se hubiera creado el Ministerio de Instrucción (1900).

La disyuntiva continuista

La historia se hace a diario e inclinar la disyunción de la propuesta analítica hacia la vertiente más propia de una sociedad del conocimiento, implica aceptar un legado comprometido. Lograr un horizonte de mayor autonomía profesional exige solidez en la formación docente inicial y continua. Sobra en ese afán la ostentación y se precisa constancia. Es trabajo complejo y de estrategia paciente en el que, para empezar, el BOE no debiera ser la obsesión táctica. Todas las leyes importantes han reiterado en ese medio que el profesorado era imprescindible. Pronto lo olvidaron o falsearon en burocrática mentalidad desconfiada. El resultado ha sido que las distancias de intereses entre el profesorado, y de este con los sectores sociales concernidos, es amplia. Lo muestran las “culturas escolares” existentes, de rotundas convicciones y difícil conjunción. Como también es visible empíricamente que los profes-



especialmente incómodos a liderazgos directivos ocupados en agradar a la Consejería autonómica sin implicarse con su comunidad educativa en proyectos sostenibles. Esa “carrera docente”, acorde con excelencias de pura competitividad sigue en trance de pasar a un Estatuto docente regulador, por más que muchos buenos profesores discrepen.

Es sorprendente, por otro lado, que gran parte de las iniciativas oficiales de formación, acotadas antes de 1970 y menguadas después, se hayan circunscrito a los docentes de la enseñanza pública.

El sector de la privada y concertada casi siempre ha ido a su aire, al amparo de los acuerdos con el Vaticano y del liberalismo empresarial. Hoy, abarcan algo más de un tercio del sistema. La secuencia de exenciones y convalidaciones para salvar apariencias evidencia que han tenido amplia bula. Si no se entra en matizaciones —pues no todos estos colegios son iguales, ni las etapas de esta historia han sido idénticas—, ahí se ha apoyado, en general, el procedimiento para reafirmar, naturalizado, su “ideario” de distinción social.

La Loece de la UCD consagró en 1980 la trayectoria privilegiada que traían, en que el centro —sus directivos— seleccionaba a sus profesores —igual que a sus niños— sin que la Administración pública se ocupara mucho o nada. De ahí, la ruidosa oposición a la LODE (1985) y la ansiosa deriva hacia el maximalismo doctrinario de la Lomce (2013), como si nunca se hubiera debido mover hacia su democratización lo que el art. 153 de la Ley Moyano había establecido en 1857: que los “jefes y profesores de los institutos religiosos legalmente establecidos” estaban dispensados del título académico y fianza exigibles. Ahí seguimos, con el ritornelo de los condicionantes impuestos por los arts. 1 y 2 del Concordato de 1851: los españoles acababan de sufrir la segunda guerra del tradicionalismo carlista. Adaptados oportunistamente en 1953, 1979 y en la disposición adicional 18ª de la Ley 42/2006 de 28/12, (BOE del 29), han solido anteponerse a las exigencias de una educación más equitativa. Esta es, a nuestro entender, la gran cuestión pendiente tras lo acontecido con la formación de los docentes: si es posible una educación de todos y para todos como bien común a compartir. ●

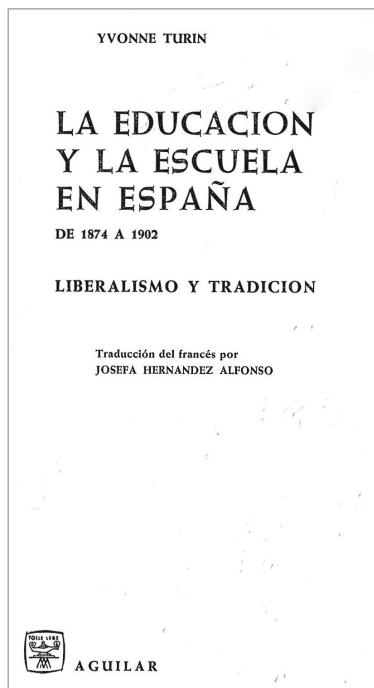
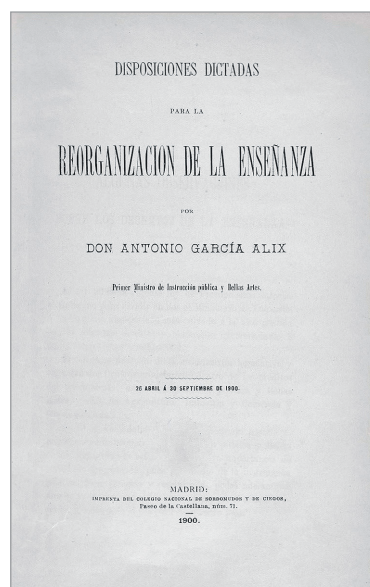
“La gran cuestión sigue siendo si es posible un sistema educativo como bien común a compartir”

hizo conocer Ortega y Díaz-Ambrona (1981) sin tiempo para llegar a ley. El propio trato con el profesorado fue muy expresivo del valor real de la función que le fijaban. Las peripecias con los PNN y las convocatorias de acceso a la docencia fueron más apropiadas para sacarse de encima un engoroso problema que como signo de solícita preocupación. La Lomce (2013), que ahora pretende “mejorar” el sistema, no ha llegado de improviso. Aquel ADN se propagaría en la LOCE (2002) y en decisiones que anularon las de los gobiernos socialdemócratas. Diversos colectivos tampoco percibieron en las alternancias del PSOE una seria apuesta por cualificar mejor al profesorado. La LODE (1985), la Logse (1990) y la propia LOE (2006), teorizaron sobre ello de modo más atractivo que el PP y poco más. Pérez Rubalcaba, entrevistado para ESCUELA en vísperas del 20 de diciembre de 2015, lamentó que todavía fuera una asignatura pendiente.

Continúan en el presente, por otro lado, misteriosas afinidades con el concepto nacionalcatólico. Intocables como si de un pacto de imposible revisión se tratara, siguen colonizando poderosamente el sistema educativo y condicionan, entre otras cosas, la profesionalidad docente. Por esa razón, en el libro se les sigue la pista a inequívocos camuflajes nada contingentes como “libertad de enseñanza”.

El neoliberalismo privatizador, ajeno a las necesidades de la mayoría social, los ha tomado con entusiasmo desde los años 90. Pretenden asegurar sus posiciones relacionales de partida en lo que consideran preciado mercado de bienes simbólicos de poder, reiterando las cantilenas anteriores a que

res que de verdad han dignificado el sistema público de educación —por hacer que sus alumnos aprendan a pensar y actuar, vivir y convivir—, además de ser contados casi nunca provienen de una Administración cuidada. Casi todos se han hecho a sí mismos en procesos de autonomía reflexiva y activo voluntarismo, a veces mal visto. La “vocación” con que les han animado no pasa de inverosímil baremo de calidad, barato coste y resonancia religiosa, que no es generalizable como sistema para un factor tan determinante de la buena condición del sistema. Menos fiable es encomendarlo a la pasividad de los trienios. Y peor si se atiende a los puestos directivos intermedios. Los otrora molestos profesores valiosos son ahora



mada desde antes de 1936 para ser inteligible. El providencialismo de los programas de “adhesión inquebrantable” dejaba desmesuradas preguntas en el aire, y la victoriosa Cruzada, insólita en el siglo XX, aparcaba víctimas y daños. No tapaba el largo atraso que había ocasionado y, al culpar a la II República, ocultaba impunemente los afanes del siglo XIX por la democracia educativa. Aquella ficción narrativa hacía enigmática, entre otras cosas, la investigación de Yvonne Turin en 1959 sobre la educación española en la Restauración. Editada en castellano en 1967, con Laín Entralgo disculpándose en el prólogo de lo sucedido en los años 30 —en particular, contra la ILE—, sembraba dudas sobre cuánto nos habían