

# Transformación capitalista, orientación neocatólica del sistema educativo y crisis del sistema de enseñanza tradicional en España. Un estudio sociológico de Eloy Terrón, 1972-1983

Rafael Jerez Mir

Universidad Complutense de Madrid

## Resumen

En este artículo se expone la interpretación sociológica de Eloy Terrón sobre la crisis del sistema de enseñanza tradicional español desde su compromiso moral y político como decano del Colegio de Doctores y Licenciados de Madrid y como presidente del Consejo General de Colegios en los años de la transición a la democracia. En la primera sección, a modo de introducción, se apuntan las claves biográficas, epistemológicas y bibliográficas imprescindibles de su sociología del sistema educativo. En la segunda, se estudian sus escritos de 1972-1979 sobre la industrialización capitalista, la transición a la democracia y la crisis del sistema de enseñanza tradicional. Y, en la tercera y última, se analizan sus textos de 1979-1983 sobre la orientación neocatólica del sistema educativo español, en el marco teórico de su interpretación sobre el trasfondo político de toda Iglesia como religión organizada y resaltando en un lugar central la tesis capital del autor. A saber: la contradicción entre la transformación capitalista de la clase dominante y de la sociedad española y el ensayo político-ideológico de una nueva edad media, durante las dos primeras décadas del franquismo, como clave principal de la crisis posterior del sistema de enseñanza tradicional en los años setenta.

*Palabras clave:* Eloy Terrón, siglo XX, España, sistema educativo, neocatolicismo.

**Abstract:** *Capitalist transformation, neo-catholic guidance on the education system and crisis in the traditional education system in Spain. A sociological study of Eloy Terrón, 1972-1983*

This article sets out Eloy Terrón's sociological interpretation of the crisis in the traditional Spanish education system taking into account his moral and political commitment as dean of

the College of Doctors and Graduates of Madrid and as president of the General Council of Colleges in the transitional period to democracy. In the first part, or the introduction, we provide essential biographical, epistemological and bibliographical information about his sociology of the education system. In the second part, we study his writings from 1972 to 1979 about capitalist industrialization, the transition to democracy and the crisis in the traditional education system. And in the third part, we analyse his publications from 1979 to 1983 about the neo-catholic guidance on the Spanish education system, within the theoretical framework of his interpretation of the political background of every Church as an organised religion, giving prominence to the main thesis of the author, namely the contradiction between the capitalist transformation of the ruling class and Spanish society, and the political and ideological rehearsal for a new middle ages, during the first two decades of «the Franco years», as the main cause of the consequent crisis in the traditional education system in the seventies.

*Key words:* Eloy Terrón, 20th century, Spain, education system, Neo-Catholicism.

## **Claves biográficas y epistemológicas, referencias bibliográficas y núcleos problemáticos básicos de la sociología del sistema educativo español de Eloy Terrón**

Eloy Terrón (1919-2002) se formó intelectualmente, en un principio, con tres buenos maestros: Antonio González de Lama, canónigo de la catedral de León; Cirilo Benítez, doctor en matemáticas e ingeniero jefe del sector noroeste de la RENFE; y Santiago Montero Díaz, catedrático de Historia Antigua de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Complutense de Madrid. Como líder del grupo de la biblioteca Azcárate y los poetas de la revista *España de León*, en el que se integró Eloy Terrón desde 1942, Antonio González de Lama fue la persona que más influyó en la orientación más básica de su personalidad. Cirilo Benítez, que le puso en contacto con el marxismo inglés de la época al final de los años cuarenta<sup>1</sup>, fue su modelo de intelectual convertido en

<sup>1)</sup> «La personalidad intelectual de Cirilo Benítez era brillante, deslumbrante: en León le llamábamos el hombre del futuro. Marxista fiel a la clase obrera, por lo menos leía inglés, francés y alemán. Amigo de Bardem, influyó en León en 1948-49, como profesor de una academia de preparación de ingenieros, junto con José Gallego Díaz. Fue el introductor en Madrid de los marxistas ingleses: G. Thomson, B. Farrington, V. Gordon Childe, J. D. Bernal, J. B. S. Haldane, S. Lilley, M. Cornforth, M. Dobb, J. Lewis, etc. Empezó por dar a conocer la revista *Moderns Quaterly* (más tarde, *Marxist Quaterly*), a la que estaba suscrito. Los primeros autores de este grupo nos causaron un entusiasmo enorme, porque, en nuestra autocensura y reservas espirituales, nos ofrecían el contenido del marxismo sin el lenguaje radical partidista y con un léxico nuevo, humanista, no dogmático.

militante comunista<sup>2</sup>. Y, Santiago Montero Díaz, con quien trabajó como profesor ayudante de clases prácticas, le llevó, como director de su tesis doctoral<sup>3</sup>, al descubrimiento de España hasta apasionarse por su historia, en los años cincuenta.

Al reaccionar frente a esas influencias, Eloy Terrón se esforzó ante todo en transformar los conocimientos que iba ganando en un pensamiento propio y activo –«en la propia conciencia, mediante la cual cada uno piensa lo que le rodea o preocupa»<sup>4</sup>–, hasta lograr esbozar la vía de progreso de su personalidad intelectual: la concepción hegeliana de la filosofía y el humanismo marxista<sup>5</sup>. Estudiando a Hegel descubrió que «el fin de toda ciencia verdadera consiste en que el espíritu se encuentre a sí mismo en todo lo que llena el cielo y la tierra»<sup>6</sup>, que la filosofía genuina es el saber «verdadero y universal», que, para construir ese tipo de filosofía, «lo verdaderamente importante es seguir el movimiento del pensamiento a través de los más diversos contenidos»<sup>7</sup>. Los marxistas ingleses de la época y los científicos de la clase obrera y del pueblo en general le enseñaron cómo hacerlo: yendo sistemáticamente del saber científico especializado al saber científico general y viceversa; y combinando eficazmente la ciencia con el humanismo al transformar el conocimiento científico general en el conocimiento común del trabajador y el hombre corriente<sup>8</sup>. Y Marx, en particular, le proporcionó, un hilo teórico conductor, potente e integrador, y el mejor antídoto contra cualquier tipo de ortodoxia marxista, con la libertad, la creatividad, la omnicomprensividad y la conformidad con las exigencias de la realidad, modélicas, de su pensamiento<sup>9</sup>.

El lenguaje y los conceptos eran muy adecuados para el proselitismo entre la clase media y la pequeña burguesía, porque las ideas eran muy claras y sugestivas. Y los autores, desconocidos para la policía y para los comisarios culturales del régimen franquista. (...) Mi primer contacto con el inglés fue mi contacto con Gordon Childe, Benjamin Farrington, Sam Lilley, Maurice Conford, etc., etc.» (nota inédita).

- <sup>(2)</sup> Eloy Terrón evolucionó políticamente desde el anarquismo libertario de su juventud al marxismo e ingresó en el PCE bajo la influencia de Cirilo Benítez.
- <sup>(3)</sup> La filosofía krausista en España (Estudio de las condiciones que hicieron posible su importación, arraigo y difusión), (1958), publicada más de diez años después con el título de Sociedad e ideología en los orígenes de la España Contemporánea, Barcelona, Península, 1969.
- <sup>(4)</sup> Los trabajos y los hombres. Autobiografía de Eloy Terrón Abad, Ponferrada, p.13, 1996.
- <sup>(5)</sup> Para ilustrar ese hilo conductor, puede verse mi artículo «Eloy Terrón Abad (1919-2002): filosofía hegeliana y humanismo marxista» en *Revista de Hispanismo Filosófico*, 9, (2004), pp. 20-45, dirigido a un público de filósofos.
- <sup>(6)</sup> Enciclopedia., Filosofía del Espíritu, primer párrafo. La cita es de Eloy Terrón. (Prólogo de su traducción de la Introducción a la historia de la filosofía, de Hegel, Buenos Aires, Aguilar, pp. 9-24; p.13,1956).
- <sup>(7)</sup> Lug. cit., p.12.
- <sup>(8)</sup> A este respecto, lo más significativo es una serie de artículos que aparecieron en *Ínsula* hacia 1960: «De la ciencia al conocimiento común. 1. Los resultados de la ciencia y el conocimiento general. 2. Las formas de expresión del conocimiento» (*Ínsula*, 1960, 167, p.10; y 1961, 171, pp.12-13); «Unidad y diversidad de todas las formas de expresión» (*Ínsula*, 1961, 173, p.10); y «La ciencia, una riqueza ignorada a nuestro alcance. I y II» (*Ínsula*, 1961, 175, p.14; y 1962, 184, p. 10).
- <sup>(9)</sup> En su último trabajo, «Socialismo o barbarie» –presentado en cierto modo como su testamento intelectual, al publicarse póstumamente en los órganos de expresión política y teórica del PCE (*Mundo Obrero*, 2002, octubre, p. 11; y *Utopías. Nuestra Bandera*, 192-193, 2002, pp. 245-247)– animó a los marxistas ortodoxos españoles para que abandonen toda ortodoxia y vuelvan a Marx sin el menor miedo, confiando en la superioridad de su pensamiento y en su capacidad para integrar las principales direcciones teóricas de las ciencias del hombre y de la cultura.

Sabiendo que «la experiencia por sí sola no es nada, sin una teoría, sin un esquema mental anterior que es corregido y transformado por la experiencia»<sup>10</sup>, Eloy Terrón se esforzó siempre, además, en ir sistemáticamente de los hechos a la teoría y de la teoría a los hechos, combinando el atrevimiento intelectual y la imaginación sociológica con las fuentes más firmes. Hegel, Marx y la biología evolucionista de Faustino Cordón, como base principal de su pensamiento científico general; los intelectuales españoles de la primera mitad del siglo XIX, como guía fundamental de su interpretación de la historia de España; y la tradición paulovniciana de la psicología, la neurología de J. Herrick, la arqueología de V. Gordon Childe y A. Leroi Gourhan, la antropología de E. B. Tylor, L.A. White y M. Sahlins, la sociología de K. Mannheim y A. Montagu; la semiología de V.A. Voloshinov (M. Batjín), la historiografía de J. D. Bernal, S. Lilley, B. Farrington, G. Thomson y otros representantes del marxismo inglés de la época<sup>11</sup>, y la obra de los historiadores del trabajo, la literatura y el arte P. Jaccard, A. Hauser y R. Turner, como fuentes básicas complementarias de su trabajo interdisciplinar.

También se convenció muy pronto de que el trabajador realmente creativo -manual o intelectual- tiene que ser capaz de combinar la osadía con la meticulosidad y la minuciosidad. Tiene que ser osado, porque para crear hay que atreverse a innovar sin miedo a errar o equivocarse, aunque con dos condiciones imprescindibles: la eliminación de todo exceso de amor propio y la disposición a aceptar la crítica de los demás y a rectificar en consecuencia, sabiendo que el error así entendido es precisamente el camino de la verdad. Y tiene que cuidar los detalles y comprobar concienzudamente lo que han hecho y lo que están haciendo los demás, para apoyarse en ellos, porque su conocimiento potencia el propio, tanto más, cuanto mejores son.

Partiendo de esos supuestos epistemológicos y políticos, Eloy Terrón trabajó siempre en dos grandes campos de estudio, estrechamente relacionados entre sí, como la parte y el todo: la historia de España y de los españoles, y la dialéctica del hombre y su medio biológico (esto es, la cultura, así entendida)<sup>12</sup>. Estudió las transformaciones de la cultura,

<sup>10</sup> «Tom Paine, un intelectual del pueblo», prólogo de Los derechos del hombre, de Th. Paine (Buenos Aires, Aguilar, 1957; reed. de Orbis, Madrid, 1983; pp. 7-19), p. 7.

<sup>11</sup> El texto sobre Cirilo Benítez, que se cita en la nota uno, se completa con una relación bibliográfica de los marxistas ingleses del segundo tercio del siglo XX, que incluye buena parte de las obras que él mismo difundió activamente, recomendándose las a los camaradas del partido y los amigos y discípulos en general, y asesorando a Ciencia Nueva, Ayuso y otras editoriales españolas que publicaron algunas de ellas en los años sesenta y setenta.

<sup>12</sup> En mi nota necrológica «In memoriam: Eloy Terrón, un marxista genuino» (REIS, 98, 2002, pp. 7-17; pp. 14-17) incluí una primera relación bibliográfica estructurada en dos secciones básicas, para resaltar precisamente ese doble interés intelectual.

la educación y la psicología de los españoles, como respuesta a los estímulos del propio medio, para entender mejor nuestro presente. Y ensayó dos veces la fundamentación de «la» ciencia del hombre y de la cultura, a raíz de su interés por la educación y por la naturaleza humana, en dos épocas de su vida: desde una perspectiva teórica integradora de la teoría hegeliana de la alienación, el evolucionismo de V. G. Childe y la culturología de L. A. White, como culminación de la tradición central de la antropología cultural, a mediados de los años sesenta, y a la luz de su interpretación personal de la biología evolucionista de Faustino Cordón, en los últimos años de su vida. Pero, por lo mismo, se apoyó sistemáticamente al mismo tiempo en el pensamiento general que fue ganando en ese campo de estudio para orientarse teóricamente en sus investigaciones más especializadas, y corrigió y enriqueció ese mismo pensamiento general con las conclusiones que fue alcanzando en estas últimas<sup>13</sup>.

Su sociología del sistema educativo español, concretamente, fue, sobre todo, el producto científico del compromiso profesional, político y científico de Eloy Terrón como decano del Colegio de Doctores y Licenciados de Madrid y presidente del Consejo General de Colegios, entre 1974 y 1983<sup>14</sup>: de hecho, el grueso de su contribución a la disciplina data de esos años, puesto que, tanto los escritos anteriores<sup>15</sup>

<sup>13</sup> Para una información detallada sobre esa orientación dialéctica del trabajo intelectual de Eloy Terrón y los resultados alcanzados puede verse mi estudio «Eloy Terrón Abad (1919-2002): el hombre y el marxista. Una aproximación bio-bibliográfica» (Papeles de la FIM, 21 [2003], pp. 135-228).

<sup>14</sup> Fue elegido decano del Colegio de Doctores y Licenciados de Madrid, junto con su equipo de gobierno, por una amplia mayoría, el 22 de diciembre de 1973. Tomó posesión el 29 de enero de 1974. Dimitió el 22 de febrero de 1979, con su junta de gobierno en pleno, en cumplimiento de un compromiso previo, al perder una votación de confianza por un estrecho margen de votos. Esa moción la ganó la corriente profesional o institucional, que surgió frente a la «Alternativa democrática para la enseñanza», desde 1977, en representación de los intereses de las organizaciones religiosas y los empresarios privados dedicados a la enseñanza. Pero Eloy Terrón continuó trabajando con la misma orientación democrática desde la presidencia del Consejo General de Colegios (creado en sustitución del Consejo Nacional de los Colegios de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias del franquismo), hasta 1983. Ese año fue sustituido por las mismas personas que le habían desplazado previamente del Colegio de Madrid (y que continúan aún hoy al frente de ambas instituciones): fue la culminación de los esfuerzos de la jerarquía católica y las empresas de la enseñanza privada para hacerse con el control de los colegios profesionales de los docentes, aprovechando la baja voluntaria de los profesores no numerarios al convertirse en funcionarios y el desinterés del sector democrático radical que los abandonó para trabajar en los partidos y los sindicatos, cuando estos últimos fueron legalizados.

<sup>15</sup> Sus contribuciones anteriores fueron básicamente dos: una sociología histórica de la universidad española y una sociología de la investigación docente. La primera –básicamente, un desarrollo de su tesis doctoral con el estímulo complementario de la docencia universitaria– puede documentarse con otros cuatro textos más: «El estado actual de la ciencia y la necesidad de esclarecerla y criticarla», *Realidad*, 11-12 (1966), pp. 80-90; «Estudio preliminar» del libro *Textos Escogidos*: Julián Sanz del Río, Barcelona, Ediciones de Cultura Popular, 1968, pp. 9-95; «Análisis sociológico de la Universidad española», *Cuadernos para el Diálogo*, VI (1967), pp. 11-15; y «Universidad y sociedad» (en *Hacia una nueva universidad*, Madrid, Ayuso, 1977, pp. 167-211). En cuanto a la segunda, fue un resultado más de su experiencia profesional como profesor universitario desde 1955 y está concentrada en unas cuantas notas de los años sesenta: «La ciencia como conocimiento integrado y asidero permanente del hombre», en «Cambio y permanencia. La ciencia, único asidero del hombre actual» (Ciencia, técnica y humanismo, Madrid, Ediciones del Espejo, 1973, pp. 117-181; pp. 170-176); «Industrialismo y tecnología», en «Las raíces de la tecnología moderna» (Ob. cit., pp. 77-97; pp. 90-97); «Repercusiones críticas de la actividad práctica de la enseñanza» en «Condiciones e importancia de la crítica científica» (Ob. cit., pp. 183-215; pp. 199-200); «Peculiaridades de la acción pedagógica» (Lug. cit., pp. 201-203); y «La actividad pedagógica como verificación de las teorías» (Lug. cit., pp. 203-205).

como los posteriores<sup>16</sup> son, fundamentalmente, desarrollos puntuales de determinados temas básicos.

Por lo demás, el trabajo intelectual de Eloy Terrón durante esos años, de transición a la democracia, gira significativamente en torno a dos núcleos problemáticos básicos: la crisis del sistema de enseñanza tradicional<sup>17</sup>; y la alternativa democrática necesaria para avanzar desde la democracia industrial capitalista hacia una democracia avanzada<sup>18</sup>. Aunque, dada la complejidad relativa de esos dos núcleos problemáticos, en este estudio se aborda únicamente el primero de ellos, dividiendo la exposición en dos secciones básicas, con un triple criterio, temático, bibliográfico y cronológico: industrialización capitalista, transición a la democracia y crisis del sistema de enseñanza tradicional (1972-1979); y trasfondo político de toda religión organizada y orientación neocatólica del sistema educativo español, entre los años cuarenta y sesenta (1979-1983)<sup>19</sup>.

<sup>(16)</sup> En este caso, se trata, fundamentalmente, de desarrollos ocasionales sobre los tres temas siguientes: a) la importancia formativa de los contenidos curriculares básicos y de su sistematización científica y didáctica (A. Pérez Figueras (1987): «Entrevista con Eloy Terrón: No se puede enseñar a pensar antes de proporcionar los contenidos necesarios», *Boletín de la SEPFI*, 20, pp. 15-21); b) la necesidad de la formación ética escolar de la infancia y la adolescencia sobre bases científicas («Programa de ética: bases científicas de la moral», 1986, nota manuscrita, 2 pp.; y «La ética y la juventud. La ética en EGB y BUP», 1987, nota manuscrita, 8 pp.); y c) el sesgo de clase del sistema escolar y sus efectos sobre los hijos de la clase obrera («Familia y educación en un contexto de clase obrera», en *Marx y la sociología de la educación*, Madrid, Akal, 1986, pp. 393-409; «Teoría del examen», mimeo (s.f.), 8 pp.; «Significación política y cultural de la lectura», *Utopías*, 156/157 (1993), pp. 185-188; «Sobre la lectura: significación política y cultural», en *Vida y obra de Eloy Terrón Abad*, Cuadernos del CAUM. Madrid, 2002, pp. 24-31 (1ª ed. de 1994); «Por qué la falta de hábitos de lectura», en *Vida y obra de Eloy Terrón Abad*, Cuadernos del CAUM., Madrid, (2002), pp. 13-23; y «Contenidos originales de clase en la poesía de Carmen Sotomayor», *Revista Tierras de León*, 102 (1997), 4 pp.).

<sup>(17)</sup> Sus fuentes básicas son las siguientes: «La educación, problema capital de la sociedad industrial», incluido como apéndice en *Ciencia, técnica y humanismo*, pp. 217-255; «La enseñanza profesional», *Boletín del Colegio de Doctores y Licenciados*, mayo (1974), pp. 5-6; «Partidos políticos y educación», *Boletín del Colegio de Doctores y Licenciados*, junio (1977), pp. 3-4; «La Iglesia y la enseñanza», *Boletín del Colegio de Doctores y Licenciados*, diciembre (1977), p. 3; «La situación de la educación en Madrid», *Boletín del Colegio de Doctores y Licenciados*, junio (1978), p. 2; «Los libros de texto y su importancia en la enseñanza (EGB)», *Boletín del Colegio de Doctores y Licenciados*, noviembre (1979), p. 3; «Sobre la libertad de enseñanza», *Boletín del Colegio de Doctores y Licenciados* enero (1979), pp. 3-4; «Los colegios religiosos y la crisis educativa en España», *Argumentos*, 31 (1980), pp. 19-22; «Coeducación y control social en la España de la posguerra», *Revista de Educación*, 326 (2001), pp. 185-193 (el texto original data de principios de los ochenta); *Educación religiosa y alienación*, Madrid, Akal, 1983; «Toribio Pérez de Arganza. Educación religiosa y alienación», Madrid, Akal, 1983, mimeo (1983), 4 pp.; «Educación y sociedad», mimeo, (1982), 31 pp.; «Religión y política», mimeo (1982), 32 pp.; y «La crisis moral de nuestro tiempo y la juventud» mimeo (s.f.), 41 pp.

<sup>(18)</sup> Los textos correspondientes son los siguientes: «La educación en la sociedad democrática y la alternativa de la enseñanza», *Documentación Social, Revista de Estudios Sociales y de Sociología Aplicada*, 23 (1976), pp. 65-77; «Una enseñanza democrática», en *Enseñanza: debate público*, Madrid, Maribel Artes Gráficas, 1976; «La enseñanza escolar como vía de liberación», *Foro de Ciencias y Letras*, Granada, 1981, pp. 97-104 (el original data de 1979); «Sobre el futuro de nuestro Colegio», mimeo, junio (1980), 28 pp.; «Componentes del saber de todo educador: el conocimiento de la sociedad, clave fundamental» (1982, mimeo, 3 pp.)

<sup>(19)</sup> Las fuentes de la primera sección serán, básicamente, por lo tanto, el apéndice de *Ciencia, técnica y humanismo*, «La educación, como problema capital de la sociedad industrial: las "reformas de la educación" en los países capitalistas del capitalismo avanzado», y los trabajos publicados en el *Boletín del Colegio de Doctores y Licenciados de Madrid* entre 1974 y 1979; y las de la segunda, el resto de los textos que se citan en la nota 17.

## Industrialización capitalista, transición a la democracia y crisis del sistema de enseñanza tradicional

El desarrollo industrial capitalista de los últimos 15 ó 20 años del franquismo puso las bases sociales y económicas para la construcción de una sociedad democrática. El ascenso de la lucha obrera y ciudadana por el establecimiento de los derechos y libertades democráticas culminó con la generalización progresiva de la fiebre asociativa, el espíritu crítico y el rechazo del despotismo. Los estudiantes exigieron el fin del autoritarismo y el dogmatismo, como formas pedagógicas más que periclitadas. La mayor parte del profesorado se fue adhiriendo progresivamente a las ideas democráticas, denunciando sus condiciones de su trabajo (paro, subempleo, intrusismo, bajos salarios, horarios excesivos), como producto del mecanismo del lucro en los centros privados, y el postergamiento estatal de la enseñanza pública como un lujo innecesario. Y muchos profesores criticaron acerbamente el sistema de enseñanza, como autoritario y dogmático, y las reformas -frecuentes- de los planes de estudio, porque se hacían de espaldas al pueblo e ignorando a los profesionales, que son precisamente quienes mejor conocen sus problemas y sus necesidades reales.

En esas condiciones, las primeras juntas de gobierno democrático en los Colegios de Doctores y Licenciados de los distritos universitarios<sup>20</sup> fueron convirtiéndose en poderosos focos de agitación y combate frente a los esfuerzos finales de la dictadura por reforzar su poder. Llegaron a asumir incluso reivindicaciones sindicales y políticas al servicio de la transición a la democracia, como el impulso y encuadramiento de la lucha de los PNN<sup>21</sup> por la estabilidad, la realización de reuniones sindicales y la denuncia de los sindicatos verticalistas. Las más activas, formularon, además, un plan de enseñanza verdaderamente racional y democrático, promoviendo la «Alternativa Democrática para la Enseñanza» del Movimiento de Enseñanza<sup>22</sup> a lo largo y ancho del país<sup>23</sup>.

---

<sup>(20)</sup> Sus primeros amagos democráticos comenzaron en los años sesenta, pero el Ministerio de Educación reaccionó drásticamente, imponiendo Juntas Gestoras que subsistieron durante años.

<sup>(21)</sup> Profesores No Numerarios.

<sup>(22)</sup> El Movimiento de Enseñanza, que se gestó también en los años sesenta, agrupó en un principio a los profesores universitarios que, tras contestar activamente al régimen, buscaron soluciones democráticas para los problemas de la enseñanza aprovechando el cauce institucional de los colegios profesionales.

<sup>(23)</sup> Las principales versiones de la «Alternativa Democrática» surgieron espontáneamente en Madrid, Barcelona, Valencia y otros distritos universitarios. Para el caso de Madrid, puede verse el capítulo «La democratización del Colegio», del estudio de M. de Puelles Benítez, *El Colegio de Doctores y Licenciados de Madrid (1899-1999). Una historia pública* (Madrid, Espasa-Calpe / Caja Madrid, Obra social, 2000, pp. 247-282); también es útil el libro de V. Bozal, *Una alternativa para la enseñanza* (Madrid, Centropress, 1977), que incluye, además información adicional sobre otros proyectos similares e igualmente significativos.

Como decano, Eloy Terrón impulsó, junto con su equipo de gobierno, la elaboración y la discusión de la «Alternativa Democrática para la Enseñanza» del Colegio de Doctores y Licenciados de Madrid, desde los últimos meses de 1974 hasta su aprobación en la Junta General de enero de 1976 por una gran mayoría. El documento aprobado no se presentó en ningún momento como una opción definitiva, sino como un «proyecto democrático, claro y racional, abierto a la discusión y a su enriquecimiento». Aunque contenía, eso sí, «un plan de enseñanza que satisface plenamente las exigencias de una educación democrática»<sup>24</sup> en relación con determinados puntos básicos: a) consideración de la enseñanza como un servicio público; b) planificación y gestión democrática de la enseñanza; c) escuela pública y enseñanza privada (ciclo único, escuela unificada, formación profesional, educación especial, enseñanza superior, contenido racional y científico de la enseñanza); y d) organización del profesorado (cuerpo único de profesores, sindicato de trabajadores de la enseñanza y gestión democrática de la enseñanza).

De hecho, hasta la dimisión de su junta de gobierno en 1979, el Colegio de Madrid se transformó en una institución llena de vida: funcionó activamente como un organismo de coordinación e integración de los educadores; promovió la búsqueda de una nueva identidad, con un primer intento de renovación pedagógica; y abordó el estudio de la situación del sistema educativo español y la difusión de sus resultados, con vistas a la transformación del mismo en función del desarrollo de la democracia industrial capitalista. En cuanto a Eloy Terrón, concretamente, desempeñó durante esos años dos funciones complementarias e igualmente importantes. Como moderador nato, acertó a atemperar los contrastes y las tensiones entre las diversas personalidades de su equipo de gobierno, buscando el entendimiento y la eficacia conjuntos de sus diversas fracciones político-ideológicas con una orientación política transformadora. Y, como investigador, estudió las principales orientaciones de las reformas de la educación en los países capitalistas más avanzados, profundizó en la crisis del sistema de enseñanza tradicional y apuntó las grandes líneas de la transformación democrática del sistema educativo español.

---

<sup>24</sup> «La educación en la sociedad democrática y la alternativa de la enseñanza», Documentación Social, *Revista de Estudios Sociales y de Sociología Aplicada*, 23 (1976), pp. 65-77; p. 77.



## **Reforma de la enseñanza en los países capitalistas avanzados: masificación, especialización y uso desmesurado de la imagen como soporte de la comunicación**

El sistema de enseñanza tradicional de los países capitalistas más avanzados se modificó profundamente con la transformación de la sociedad industrial en una sociedad de consumo en los años cincuenta y sesenta del siglo XX: la enseñanza se masificó; se impuso la especialización; el discurso de la enseñanza y la reforma de la enseñanza fue sustituido por el de la educación y la reforma de la educación; e irrumpió la tendencia creciente a la sustitución de la palabra por la imagen, con el respaldo del poder de los medios de comunicación de masas y de la industria de la electrónica.

La masificación y la especialización de la enseñanza fueron, en gran parte, consecuencia de la extensión y la intensificación del fenómeno social de la «juventud<sup>25</sup>» y de la lógica de una economía de mercado desarrollada. Con el aumento de la productividad por obrero empleado en virtud de la innovación tecnológica en la producción y los servicios, mejoraron también los salarios y los padres pudieron prescindir del sueldo de sus hijos y soportar su mantenimiento y los gastos de su formación. Apareció así una masa creciente de jóvenes bien alimentados y vestidos, que, sin haber asumido aún responsabilidades serias, dan un testimonio ruidoso de su existencia. Además, esos jóvenes pudieron aspirar a su vez, entonces, a un empleo mejor pagado y a una formación más extensa y especializada para conseguirlo. De hecho, el número de estudiantes creció notoriamente, se alargó su permanencia en las aulas, y las empresas encontraron la mano de obra mejor formada y entrenada que necesitaban para responder al progreso y la complejidad de la técnica.

Ahora bien, pese al aumento del número de profesores y de los costes de la enseñanza, el resultado final no fue una escuela de masas sino una escuela masificada. Y esto, por dos razones fundamentales: por la escasez de profesores ante la competencia de los empleos industriales del personal técnico y científico, mejor pagados; y porque la economía de mercado desarrollada tiende de por sí a reducir al mínimo los gastos que no se dedican a la adquisición de servicios o artículos industriales. Además, las empresas querían que se formaran expertos, evitando que desarrollaran el espíritu crítico y que se adhirieran a ideologías disolventes durante el período de formación. Eso

---

<sup>25</sup> El fenómeno de la «juventud» aparece cuando los muchachos no se ven ya obligados a incorporarse prematuramente al trabajo y a convertirse así en adultos, sin pasar por la edad de joven.

es comprensible. Para ser un buen experto, un consumidor obediente y un admirador fiel del sistema, no es necesaria la disciplina intelectual rigurosa, ni el pensamiento entrenado en el análisis, la síntesis y la crítica en general: basta con un buen saber hacer (*savoir faire; know-how*), con el manejo de aparatos, algunas técnicas estadísticas, tablas y otros instrumentos similares y poco más. Pero, pese a que se impuso la especialización, las expectativas empresariales chocaron con el espíritu crítico y el pensamiento general del profesorado, porque estos últimos se desarrollan inevitablemente con la función de la enseñanza.

Los profesores difícilmente pueden refugiarse en el especialismo; la dinámica de su pensamiento es forzada por la función que cumplen<sup>26</sup> a superar constantemente los límites de la especialización y a ejercer su actividad crítica sobre los materiales<sup>27</sup>, de los que recogen los conocimientos a impartir. Por una parte, el profesor se enfrenta con la tarea de seleccionar e integrar los conocimientos que estima óptimos para desarrollar la conciencia del alumno. La actividad entera del profesor le empuja a desbordar los estrechos límites del especialismo y a desarrollar su espíritu crítico. Los profesores son los rectores del pensamiento general, incluso cuando su tarea sea enseñar una especialidad»<sup>28</sup>.

Los efectos sociales generales de la transformación de la sociedad industrial en una sociedad de consumo con la concurrencia empresarial y la presión del descenso de la tasa de beneficios resultaron igualmente contradictorios. La necesidad de la realización mercantil de la producción empresarial llevó a la alienación del obrero mediante la espiral diabólica del prestigio o del consumo con la satisfacción de la adquisición de las mejores cosas, reservada hasta entonces a la clase superior, a cambio de la entrega total al trabajo: para consumir más, hay que ganar más; y para ganar más, hay que trabajar más. Esas y otras tensiones psíquicas de la

<sup>26</sup> «Los enseñantes, constantemente, se ven obligados a elevarse de los detalles al conjunto, al todo, para conseguir dar un sentido más preciso a lo que enseñan. Es necesario buscar lo general que confiera significado a lo particular, sobre todo en nuestra época, en que es tan grande la proliferación de los datos que corremos el riesgo de creer que sólo estos existen. Por otra parte, la comprensión es un ir y venir de los datos al todo y del todo a los datos, de modo que el todo confiere sentido a los datos y éstos contribuyen a mejorar el conocimiento del todo» («La educación, problema capital de la sociedad industrial», p. 233).

<sup>27</sup> «Otra consecuencia del esfuerzo por comunicar pensamiento es la actividad crítica que, insoslayablemente, se pone en marcha. Organizar masas de datos en leyes, en teoría, obliga a ejercer la función crítica de depurar los datos, eliminar las repeticiones y elevarse a las grandes generalizaciones, a buscar el sistema. Entonces el profesor cumple una función de extraordinaria importancia: socializar la experiencia, convertirla en moneda corriente para uso de todos» (ibídem).

<sup>28</sup> «La educación problema capital de la sociedad industrial», pp. 233-234.

sociedad de consumo amortiguaron notoriamente el antagonismo entre el capital y el trabajo<sup>29</sup>. Pero, estimularon al mismo tiempo, también, el espíritu crítico del profesorado -sobre todo, el de la enseñanza superior- y las protestas airadas, las alteraciones del orden y los intentos de transformar la organización social entre la población joven en general y la juventud universitaria en particular. Hasta el punto de que, con esa alteración del sueño de la burguesía industrial -la espiral ascendente y pacífica del consumo-, aumentó su desconfianza hacia el profesorado -peligroso, además de caro-, y se despertó su conciencia sobre la necesidad de neutralizarlo y de buscar fórmulas educativas para integrar a los jóvenes en la sociedad de consumo.

El giro desde la enseñanza a la «educación» contó con la ayuda inestimable del desarrollo extraordinario del cine, la televisión, las artes gráficas y los medios de comunicación de masas en general, de la difusión de los tocadiscos, magnetófonos, casetes, proyectores y otros medios de reproducción, y de la expansión irresistible de la publicidad, una vez comprobada su eficacia: unos instrumentos todopoderosos para penetrar, desarmar y remodelar las conciencias de los hombres<sup>30</sup>. Pero, pese a todo, la pretensión de combinar la instrucción especializada y la educación, rompiendo con la tradición liberal<sup>31</sup>, agravó las contradicciones del sistema escolar.

---

<sup>(29)</sup> «En los Estados dictatoriales las tensiones que se desarrollaban entre las masas trabajadoras y la clase dominante y su aparato se reducían a una única tensión, que se manifestaba claramente como antagonismo entre ambas clases, de manera que la clase oprimida tenía en todo momento conciencia de cuál era la causa de su situación de miseria e insatisfacción; aquí no cabían subterfugios ni enmascaramientos, el psicoanálisis tenía un suelo adverso para desarrollarse. Este sencillo y claro antagonismo entre las clases se esfuma mágicamente en las naciones democráticas industrializadas. Es sustituido por situaciones de angustia, de frustración, ansiedad, temor, inseguridad, inconformismo, etc. Situaciones provocadas por agentes o motivaciones indefinidas, vagas, confusas. Estos agentes o motivaciones son resultado de una aparente desaparición de la clase dominante, unificada, diversificada en múltiples «grupos de presión» (como les gusta decir) y clases intermedias. Además, gran parte de la tensión parece transformarse en conflicto individual debido a la organización contradictoria de las conciencias, reflejo de la acción contradictoria de los diversos agentes del medio social. Así una buena parte del antagonismo de clases (social) se convierte en conflictos de conciencia, psíquicos». («La novedad como valor categórico del mundo actual», en *Ciencia, técnica y humanismo*, Madrid, Ediciones del Espejo, 1973, pp. 99-115; p. 109.)

<sup>(30)</sup> Por de pronto, los medios de comunicación de masas alentaron la irrupción de un amplio surtido de diversas corrientes pseudo-intelectuales -donde la clientela pueda elegir a su gusto-, ampliando notoriamente el campo de los irracionalismos existentes: los de las clases sociales más vueltas de espaldas al desarrollo de la historia, mejor conocidos; y el más peligroso, resultado de la especialización exagerada, que, con su culto al dato, se presenta bajo la máscara de la ciencia cuando lleva en realidad a perder totalmente de vista el conjunto que puede dar cuenta de los datos (de modo que lo que debía ser fuente de racionalidad se convierte en su contrario).

<sup>(31)</sup> La política educativa liberal tradicional limitó siempre la enseñanza a la estricta formación intelectual -separándola de la formación de los sentimientos-, con un sentido utilitario: los sentimientos son muy peligrosos cuando se tiene el pensamiento puesto en la cuenta de pérdidas y ganancias. Su ideal fue el del especialista completamente unilateral y el buen creyente de las religiones dominantes o de cualquier religión; pero, en la práctica, se dejó siempre la acción «educadora» (la configuración cultural de la orientación del conocimiento, la afectividad, el comportamiento y la psique humana como totalidad) al azar de la familia, la Iglesia y el medio social en general.

Precisamente en esto radica la contradicción: se quiere adoctrinar, modelar, manipular a los jóvenes para adaptarlos eficazmente al sistema, pero al mismo tiempo se les quiere dar una formación de expertos, esto es, equiparlos con unos cuantos conocimientos incoherentes entre sí, asistemáticos y dentro de la máxima economía de mano de obra, de enseñantes<sup>32</sup>.

Las contradicciones se agravan increíblemente cuando se siente la necesidad de que los profesores no sólo enseñen, inculquen unos conocimientos, sino que además deben modelar, inculcar un sistema de conducta para convertir a los jóvenes en miembros bien adaptados y dóciles de la «sociedad de consumo»; esto es, además de instruir deben educar<sup>33</sup>.

Inspirándose, ante todo, en la publicidad y en su eficacia para intentar solucionar esas contradicciones, los reformadores de la educación impulsaron un nuevo modelo de enseñanza, tendente a su mecanización: a) un corto número de profesores, expertos en medios audiovisuales y técnicos de comunicación de masas, encargados de la transmisión y la comprobación de la asimilación de las unidades de información y de su secuencia de transmisión, previamente elaboradas por otra minoría de expertos; b) la transformación de los profesores en expertos en medios audiovisuales; y c) la modelación de la conducta de los alumnos mediante la conversión de la enseñanza en la transmisión fría y aséptica de unos datos convenientemente procesados, y con el uso desmesurado de la imagen, como mecanismo de transmisión o comunicación<sup>34</sup>.

De esta manera se obviarían todas las dificultades y se conseguirían los objetivos propuestos. En primer lugar, los profesores perderían su posición prevaleciente en la enseñanza, porque se convertirían en meros servidores de los aparatos y porque se transformarían en expertos audiovisuales con dejación de toda actitud crítica y de toda pretensión al conocimiento global y enciclopédico. Naturalmente, quedaría completamente resuelto el problema de la escasez de profesores, y sería fácil hacer frente a la marea creciente de alumnos. Asimismo se facilitaría la transformación de la enseñanza en educación y, por tanto, la remodelación de la conducta de los alumnos<sup>35</sup>.

---

<sup>32</sup> Lug. cit., pp. 232.

<sup>33</sup> Lug. cit., pp. 234-235.

<sup>34</sup> Aunque no pretende tanto informar, sino estimular el consumo de objetos concretos e incitar al uso de determinados servicios, el prestigio de la imagen viene de la publicidad comercial, de su eficacia para condicionar la intimidad del individuo.

<sup>35</sup> Lug. cit., p. 238.

Aún así, en la práctica, ese giro de la enseñanza a la educación no logró ir más allá de una nueva reforma de la enseñanza, aunque esta resultó muy perjudicial. Sobre todo, por el viraje rotundo frente a la enseñanza tradicional con la introducción creciente de la imagen, desde la enseñanza primaria a la universidad, abriendo de paso un mercado importante para la industria electrónica. Porque, aunque las imágenes son más manejables y accesibles que las cosas, como sustitutivas de éstas, también aportan una información mucho más pobre que la que podría recogerse de las cosas mismas y no pueden en ningún caso sustituir a la palabra. El niño necesita de la imagen, pero sólo como medio a superar mediante los procesos de abstracción y generalización: la imagen no puede convertirse en medio predominante de experiencia (de información) del niño; hay que enseñarle a ir más allá de la imagen para progresar hacia el concepto, con la ayuda de la palabra.

El objetivo fundamental de la enseñanza primaria y secundaria -hasta llegar a su madurez en la universitaria- fue siempre elevar al alumno del conocimiento sensorial de los objetos y los procesos (de las imágenes) al conocimiento intelectual o abstracto. Con ese fin se iba sistemáticamente de la imagen al diagrama y la representación en general, y de la representación al concepto, como el instrumento genuino del conocimiento, científico o común. La abstracción y la generalización de los conceptos, condicionados por la palabra -como catalizador de la integración conceptual de las experiencias elementales del individuo<sup>36</sup> y como soporte de su transmisión social-, son la condición absoluta de la existencia de la ciencia y de la actividad humana en general. La enseñanza forma parte del proceso de socialización: de la transformación del individuo de mero animal en persona. Y la palabra hablada es la acción socializadora más decisiva: el lenguaje oral es la vía primigenia del acceso del individuo a la realidad, a su medio -«en el principio fue el verbo»-, y condicionante del resto, en tanto que soporte físico del pensamiento.

---

<sup>36</sup> La concepción del mundo de cada hombre depende fundamentalmente del nivel de abstracción y de generalización del propio pensamiento; y quien no vaya mucho más allá del nivel de conocimiento de las imágenes se verá obligado a aceptar una concepción de la realidad de un orden inferior.

## Atraso general del sistema de enseñanza español, dificultad de la situación en las grandes ciudades y controversia sobre los libros de texto

Pasados 15 ó 20 años, en España seguía vigente un sistema de enseñanza rígidamente dual y con una orientación abstracta y desvinculada de la realidad; persistían también la concepción platónica y escolástica de la actividad intelectual, el desprecio del trabajo manual y la ignorancia de la naturaleza social y de la función integradora de la educación.

Se mantiene rígidamente la separación entre la enseñanza teórica, abstracta, intelectualista, y una enseñanza manual, laboral, adecuada para la formación de obreros especialistas, pero obstaculizadora del desarrollo intelectual. Esto demuestra que nos hallamos todavía prisioneros de la concepción tradicional de la actividad intelectual platónica, escolástica, que considera el desenvolvimiento de la inteligencia como totalmente autónomo e independiente de la actividad manual, productiva; una actividad en suma, que se desarrolla sobre sí misma sin necesidad de recurrir al mundo exterior. Esta concepción del desenvolvimiento intelectual ha venido estando históricamente condicionada por la pertenencia de los intelectuales a la clase dominante y por el hecho de que siempre han estado al servicio de esta clase, cualquiera que fuera su origen. Al pertenecer los intelectuales a la clase dominante, toda su actividad está mediada por las condiciones de vida que caracterizan a esta clase, especialmente por la aversión y desprecio al trabajo manual (...).

La enseñanza (mejor aún), la educación es el proceso social mediante el cual se transforma al niño en hombre (...). Si es cierto el supuesto de que el niño al nacer carece de pautas de conducta, que es como *tabula rasa, in qua nihil est scriptum*, nos aparece bajo una nueva luz la naturaleza y la función de la educación. Entendida así, parece evidente que la naturaleza de la educación radica en la inculcación de las pautas de conducta, cuyo contenido es la experiencia humana decantada en la lengua; y su función consiste en transformar al niño en miembro útil del grupo social, impulsándole a que se desarrolle su propia personalidad, al interiorizar la experiencia, los propósitos, proyectos y fines (objetivos) sociales<sup>37</sup>.

---

<sup>37</sup> «La enseñanza profesional», p. 5.

En esas condiciones, la naturaleza y la función de la formación profesional resultaban difíciles de analizar: por el atraso general del sistema español; por la confusión conceptual general de la época; y por el robustecimiento universal de la concepción elitista e idealista de la ciencia con el desarrollo de la organización científica del trabajo, que puso fin al acercamiento relativo y temporal del trabajo intelectual y el trabajo manual durante la revolución industrial.

Para comprender correctamente la naturaleza y la función de la enseñanza profesional se hace necesario replantearse la cuestión de la naturaleza y la función de la educación, porque en ella se están produciendo cambios tan profundos que exigen una revisión real del concepto. Se hace indispensable este replanteamiento por la confusión que se advierte en la manera de tratar los problemas de la enseñanza, de la inteligencia, de las aptitudes «innatas» o adquiridas, del desenvolvimiento intelectual y del ejercicio manual, etc. La confusión se acrecienta al tratar de la enseñanza profesional, cuyo análisis tropieza con graves dificultades y con resistencias ancestrales en nuestro país<sup>38</sup>.

En esa misma época, el atraso general del sistema de enseñanza español podía constatarse fácilmente también mediante el estudio de la situación y las perspectivas de desarrollo de la enseñanza en Madrid<sup>39</sup> y otras grandes ciudades, realmente graves, por una serie de causas: a) la entrega franquista de la enseñanza a las órdenes religiosas y a la iniciativa privada al concluir la Guerra Civil; b) la acumulación de errores durante la etapa de rápido crecimiento de la población y de expansión de la ciudad y sus alrededores: inexistencia de control democrático, especulación inmobiliaria a placer, y descuido de los servicios sociales y de la necesidad de suelo y otros recursos para la enseñanza; c) la escasez de centros escolares en el centro de la ciudad y el encarecimiento de la enseñanza (transporte, comedores escolares), tras la venta de los solares y el traslado de los centros privados a la periferia; d) el rápido crecimiento de la población joven y de la población infantil; e) el cambio profundo de la mentalidad y las preocupaciones de la población trabajadora, con su emigración del campo a la ciudad; y f) la presión creciente de los padres de alumnos, las asociaciones de vecinos, los profesores

---

<sup>38)</sup> *Ibíd.*

<sup>39)</sup> «La situación de la educación en Madrid». El caso de Madrid resultaba especialmente significativo, como sede de un Estado exageradamente centralista y de las cabezas de las empresas importantes del país, y por tratarse de una ciudad con un fuerte crecimiento industrial en los últimos 15 ó 20 años.

y los trabajadores en general en demanda de puestos escolares y de una enseñanza gratuita y de calidad.

Además, esa situación de atraso general había comenzado ya a complicarse todavía más con el comienzo de la influencia de las nuevas orientaciones de la reforma de la enseñanza en los países capitalistas avanzados. Ante la controversia sobre la conveniencia o no conveniencia del empleo del libro de texto en los primeros niveles del sistema escolar, por ejemplo, el profesorado se había dividido en dos tendencias contrapuestas: la tradicional y más cómoda de los partidarios del libro, como transmisor del conocimiento, y de textos catequísticos y fáciles de memorizar, que solían elegir el libro por la tasa de descuento ofrecida por el editor, y no por su valor pedagógico; y la nueva y más progresiva de los partidarios de la sustitución del libro por la palabra, como vehículo insustituible en la enseñanza infantil y primaria, a costa de un esfuerzo personal notable, aunque es igualmente reduccionista. Porque

no se debe olvidar que la función capital de la enseñanza es equipar al niño con los instrumentos que le permitirán apropiarse su parte del tesoro de la cultura: leer, escribir, calcular e interpretar los símbolos del ámbito dominado por el hombre. El dominio de la lectura es el que exige más esfuerzos al niño, porque le obliga a elevarse al pensamiento abstracto, elevarse sin apoyatura de las sensaciones, ni las representaciones, pues, sin la capacidad para el pensar abstracto, no podrá traducir las palabras escritas o las representaciones que le son más familiares, y, por consiguiente, no será fascinado por la lectura y no le tomará gusto; leerá siempre con esfuerzo; será un pobre lector, y la lectura es la puerta del acceso a ese maravilloso dominio. La explicación en clase debe ser un incitante básico a la lectura, sobre todo, porque la palabra sugiere al niño y se desvanece instantáneamente, obligándole a ir al libro a confirmar lo que dijo el profesor<sup>40</sup>.

Por otra parte, ante esa polémica y prescindiendo de otros temas importantes e igualmente susceptibles de investigación<sup>41</sup>, otro tema a estudiar era la importancia del

<sup>(40)</sup> «Los libros de texto y su importancia en la enseñanza».

<sup>(41)</sup> «Otros temas importantes de investigación son el carácter elemental y enciclopédico de la enseñanza básica, es decir, de los libros; la correlación entre lo abstracto y lo concreto, o, en otras palabras, entre la teoría y los datos; los ejemplos (en los textos actuales se abusa de los ejemplos y se escatiman las formulaciones teóricas, en la creencia de que a través de los ejemplos el niño se elevará fácilmente a la teoría); (y) la organización racional de los conocimientos, como trasunto de la ordenación de las cosas de la realidad para ensanchar y fortalecer la racionalidad del niño, que debe convertirse para él en el instrumento fundamental de la adaptación a una realidad en cambio constante» (ibídem).



libro como vehículo ideológico y las consecuencias de la industrialización de los libros de texto. Porque podía estar claro que la instrumentación ideológica de los libros de texto, peligrosa y ofensiva para las conciencias en formación, es una manifestación de miseria intelectual y una muestra flagrante de falta de respeto al niño (y, por tanto, al hombre). Pero había que aprender, además, a distinguir entre dos tipos muy distintos de deformaciones: las que son abiertas y fáciles de descubrir y denunciar; y las que se enmascaran bajo las modas gráficas, expresivas o simplemente didácticas, con el estímulo de la expansión de la cultura de la imagen (revistas ilustradas -cómics, tebeos-, cine, televisión, etc.), de la industrialización de la cultura en general y de la propia industria del libro, que resultan mucho más peligrosas.

## **Polémica sobre la libertad de enseñanza y «guerra escolar»: sinsentido actual de la lucha por el control de las conciencias y necesidad de una transformación profunda del sistema educativo**

Con la transición a la democracia, la política educativa pasó en España inevitablemente al primer plano. Las nuevas exigencias de formación intelectual de la tecnología (procedente de los países más adelantados) y de la organización de la producción y los servicios en las nuevas sociedades informadas requerían una respuesta; y los anhelos educativos de la nueva clase media y de las clases populares tenían que ser satisfechos también de algún modo. De hecho, los partidos políticos, que resurgieron con fuerza en los últimos años de la dictadura franquista, se interesaron prácticamente todos directamente por la educación, aunque de forma bien distinta<sup>42</sup>. Los partidos de cuadros, lo hicieron con un enfoque electoralista y clientelista. Pero los partidos de masas elaboraron verdaderos proyectos educativos, fundamentados en los intereses de la clase obrera, los profesionales y la pequeña burguesía: la primera aspiraba a puestos de trabajo menos penosos y mejor remunerados para sus hijos, y los segundos querían satisfacer los deseos de sus hijos mediante la educación.

---

<sup>(42)</sup> «Partidos políticos y educación», *Boletín Oficial del Ilustre Colegio de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias de Madrid*, junio, 1977.

Ahora bien, en España, cualquier política educativa tenía que seguir contando con la estrecha relación tradicional entre la Iglesia Católica y la enseñanza<sup>43</sup>. La Iglesia había monopolizado la educación de la clase dirigente de la sociedad agraria preindustrial, en virtud del derecho divino a enseñar, y le había proporcionado el personal teórico y técnico necesario. Cuando las reformas liberales impusieron la secularización progresiva del Estado, la Iglesia se reservó la educación de los profesionales, los altos funcionarios y otros auxiliares políticos de la clase dirigente. Tras la revolución de 1868, la educación apareció en los programas de los partidos más progresivos y avanzados, que pretendían organizar la sociedad de una manera más democrática, más libre y más racional. El exponente principal de su proyecto de conquista pedagógica de las conciencias fue el krausoinstitucionismo de Sanz del Río y Giner de los Ríos. Pero, aun cuando ese proyecto culminó con el ensayo de la conquista de la conciencia de las masas mediante la escuela laica, en la Segunda República, los vencedores de la Guerra Civil volvieron a imponer un Estado confesional católico, dejando prácticamente la enseñanza en manos de la Iglesia; y, hasta tal punto, que ésta, como sociedad perfecta, llegó incluso a reclamar la plena independencia para la enseñanza de las ciencias en los colegios de las congregaciones religiosas.

La versión neocatólica del sistema de enseñanza tradicional, propio de una sociedad agrícola y atrasada, no pudo mantenerse tras los cambios culturales que acarreeó la industrialización capitalista de los años sesenta: liberalización económica, nueva división del trabajo, transformación de la clase media tradicional, desarrollo de una nueva clase media, emigración, turismo, influencia de la empresa industrial como forma dominante de organización, etc. En esas condiciones, la clientela de los colegios religiosos aumentó y se transformó; la demanda de puestos escolares en el bachillerato creció de forma explosiva, obligando al Estado a hacerse cargo directamente de la educación; y la enseñanza privada llegó a encontrarse en una situación crítica, al dispararse el coste económico de la educación en pocos años, afectando muy especialmente a la Iglesia, por su monopolio previo de la enseñanza y por sus cuantiosas inversiones de las últimas décadas.

Ahora bien, ante la exigencia de una transformación profunda y democrática del sistema de enseñanza tradicional, por parte de las fuerzas sociales progresistas, la Iglesia española se puso a la cabeza de quienes propugnaban la defensa, en lo posible, del sistema de enseñanza tradicional, inclinándose por las soluciones autoritarias.

---

<sup>43</sup> «La Iglesia y la enseñanza», *Boletín Oficial* del Ilustre Colegio de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias de Madrid, diciembre, 1977.

Reclamó la subvención del Estado para mantener sus centros. Esgrimió el postulado sociológico del derecho natural de los padres a elegir el tipo de educación para sus hijos, abandonando el principio dogmático tradicional del derecho divino, al legitimar sus exigencias. Desató una auténtica guerra escolar. Y logró consolidar sus posiciones con la redacción del artículo 27 de la Constitución de 1978<sup>44</sup>, los acuerdos entre la Iglesia Católica y el Estado español de enero 1979<sup>45</sup> y la Ley Orgánica del Estatuto de Centros de Enseñanza no universitaria de 1980<sup>46</sup>.

La polémica sobre la libertad de enseñanza resultó especialmente esclarecedora<sup>47</sup>. La Iglesia se olvidó por completo de la libertad de enseñanza durante la dictadura de Franco, a no ser para arrancar nuevos privilegios y para bloquear la ampliación de la enseñanza sostenida por el Estado. Pero la esgrimió agresivamente cuando vio peligrar sus intereses: no como libertad de cátedra, que fue como se entendió hasta la Guerra Civil, sino como combinación del derecho de los padres a elegir un determinado centro y del derecho empresarial a crear centros con un ideario propio, pero subvencionados por el Estado. Lo hizo, además, cuando un análisis sociológico elemental del problema de la educación bastaba para probar que la vuelta a la lucha político-ideológica tradicional por el control de las conciencias de la infancia y la juventud no tenía la menor viabilidad en la sociedad de la época, a no ser mediante el aislamiento total de todo lo que atraía a los educandos.

Por otra parte, el problema educativo principal de esa sociedad no era en absoluto el derecho de los padres para elegir el tipo de educación para sus hijos, o la supuesta desviación de los niños y los muchachos del proyecto educativo genuino por la

---

<sup>44</sup> Al basarse en el equilibrio de los principios abstractos de la libertad y la igualdad en la educación, con ese artículo se garantizó la enseñanza de la religión en la escuela a los padres que la soliciten para sus hijos, la libertad de creación de centros privados y la obligación de subvencionarlos cuando reúnan los requisitos que la ley establezca.

<sup>45</sup> La enseñanza de la Religión en la universidad se suprimió por el Acuerdo de Enseñanza y Asuntos Culturales, pero se mantuvo como asignatura fundamental y de oferta obligatoria en la primera y segunda enseñanza para los alumnos que optaran por ella, con la Ética, que apareció entonces en el currículo como asignatura comodín, como alternativa. Además, se reconoció a la jerarquía católica el derecho a conceder o denegar la misio canónica al profesorado de Religión y a dar el dictamen para la aprobación de los libros de texto por parte del Ministerio de Educación y Ciencia (J. J. Tamayo (2003): *Adiós a la cristiandad. La iglesia católica española en la democracia*. Barcelona, Ediciones B, pp. 114-117).

<sup>46</sup> El desarrollo del artículo 27 de la Constitución de 1970 en la LOECE se hizo con un sesgo parcial y conservador claro: se reconoció la libertad de elección de centro de acuerdo con las convicciones filosóficas y religiosas de los padres; se reenvió a una ley de financiación de la enseñanza obligatoria presentada por el gobierno en las Cortes, que no llegó a debatirse (art. 5); se subordinó la libertad de cátedra al ideario educativo del centro (art. 15); y se reconoció al titular del centro el derecho a establecer el ideario educativo y amplias facultades de dirección (art. 34). Y, aun cuando el Tribunal Constitucional se pronunció al año siguiente sobre sus aspectos más controvertidos en respuesta al recurso de inconstitucionalidad del grupo parlamentario socialista, esa ley básica de la educación sólo fue modificada muy parcialmente (M. de Puellas Benítez, *Educación e ideología en la España contemporánea*, Labor, 1986, 2ª ed., pp. 481-490).

<sup>47</sup> «Sobre la libertad de enseñanza».

influencia de los profesores con ideologías de izquierda, como mantenía aún la propaganda de un amplio sector de los responsables de la educación: el problema real era, ya entonces, cómo encauzar, depurar, sistematizar, racionalizar y elevar a un nivel superior los efectos educativos imprevisibles de los poderosos flujos de información de la publicidad y la industria de la cultura y el entretenimiento, características de la nueva sociedad. Y eso era algo que sólo podía abordarse mediante la unión de todos: padres, educadores y políticos.

Con los cambios de los últimos 20 o 25 años, la cultura y la sociedad españolas se habían transformado profundamente. Se había pasado en poco tiempo de la cultura tradicional de la escasez a la cultura de la abundancia de la sociedad de consumo capitalista. La economía, básicamente agrícola y de abastecimiento, con una productividad baja y una clase ociosa dominante numerosa, propia de una sociedad agraria preindustrial, había desaparecido, y, en su lugar, había surgido una economía industrial, con un fuerte desarrollo, propia de una sociedad urbana y capitalista. La oferta típica, deficitaria de producción y servicios, de la economía anterior, había sido sustituida por una oferta excedentaria y por el consumo de los artículos más queridos y apreciados –comenzando por el coche–, con el estímulo de la publicidad, el establecimiento de crédito, las ventas a plazos y la industria recreativa y de la cultura. Se habían desarrollado la participación y la cooperación intensa en todos los dominios de la vida y las gratificaciones materiales, en contraste con el aislamiento del individuo y el miedo al hambre, la escasez, la miseria, la enfermedad y la muerte, así como las gratificaciones morales, en la sociedad tradicional. Y se había evaporado la moral de la escasez y el ahorro, anterior, con los seguros sociales, la pensión de jubilación y la nueva moral del goce y el disfrute con la adquisición y la posesión de las cosas.

El control de la conciencia por el sacerdote y el maestro como especialistas de la persuasión fue posible en la sociedad agraria preindustrial tradicional, ignorante, inmobilista, con unos medios de comunicación bien pobres y sin más cauces de información que las personas de la familia, el cura, los maestros y la calle: los casos de desvío eran pocos; y los educadores de sus colegios de pago, con sus medios de control, podían imponer a sus colegas la concepción individualista y preformista del hombre, la conciencia y la educación, y la moral de la miseria, la escasez, el ahorro y la muerte. Pero, en la España de 1980, eso resultaba ya imposible por tres razones básicas: por la socialización de la infancia y la juventud con el condicionamiento de la interacción de cauces de información diversos y, a veces, contradictorios (la familia, el sacerdote, el maestro, la televisión, los tebeos, las revistas ilustradas, los amigos o la calle), sin que ninguno dominara ese proceso; por la expansión irresistible de la publicidad y la industria de la

cultura y el entretenimiento, con importantes efectos educativos en la manera de pensar, los sentimientos y el comportamiento de las gentes, comenzando por los niños y los jóvenes, como población más accesible; y porque eso último se hacía, además, sin programa ni plan intencionado, puesto que el objetivo de la publicidad y la industria de la cultura y el entretenimiento no es la educación, sino el condicionamiento de la población en relación con el consumo y las gratificaciones materiales y, en lucha, incluso contra toda gratificación moral.

Nos encontramos en el centro de un proceso social de cambio de una sociedad atrasada, pobre, dominada por una moral de miseria, de austeridad y de miedo a la muerte y al infierno, a una sociedad industrial capitalista dominada por la publicidad, las industrias de la cultura y los negocios recreativos, una sociedad que estimula y promueve la permisividad, la espontaneidad y el goce de las satisfacciones materiales, una sociedad que tiende a rechazar toda normativa como un resto odioso del pasado autoritario, una sociedad que propugna el desarme de los individuos y la desorganización de las conciencias, a fin de convertirlos en consumidores domesticados de lo que tenga a bien echarles. En esta situación, más que pelearse por el ilusorio intento de influir y dominar las conciencias de los jóvenes, debíamos unirnos todos los educadores y los padres, para estudiar los medios para ayudar a nuestros muchachos a defenderse contra los flujos de información desorganizadora y todas las agresiones de que son objeto; de todos los intentos de convertirlos en clientes fáciles de ideologías y supersticiones (enterrados en las profundidades de la historia), en aficionados a las drogas, a la pornografía, a la violencia y a otras delicias de las sociedades capitalistas supermaduras<sup>48</sup>.

La orientación correcta de la política educativa española estaba, pues, bien clara: la transformación profunda de la sociedad española exigía una transformación similar del sistema educativo; y, para fortalecer las instituciones de la sociedad democrática industrial, había que hacerlo democráticamente, comenzando por el debate general, en tres etapas sucesivas y a nivel de todo el Estado, entre profesores, padres, alumnos y políticos.

---

<sup>48</sup> Lug. cit., p. 4.

Ahora bien, como nos lo demuestra la historia de los países industrializados, que nos llevan una delantera de 100, 150 o quizás 200 años, el tipo de relaciones sociales que caracteriza a la sociedad industrial democrática y capitalista exige una educación nueva, ya que su tarea capital, determinante, es la adaptación del individuo (del niño, del muchacho, del joven) a las nuevas condiciones sociales. Todos sabemos muy bien que la marginación, la inadaptación, las neurosis, la delincuencia, constituyen las plagas más terribles de las sociedades capitalistas, industrializadas. Y buena parte de la responsabilidad de toda esa patología social corresponde a la educación. Sin embargo, como nos lo han demostrado con toda evidencia acontecimientos recientes, en nuestro país hay fuerzas que propugnan el mantenimiento del sistema educativo propio de la sociedad agrícola y atrasada de la que acabamos de salir; y una buena parte, posiblemente, con mucho, la mayor de la inadaptación social más frecuente en nuestro país deriva de su sistema educativo.

«Los cambios sociales ocurridos en nuestro país en los últimos 20 o 25 años exigen una transformación profunda en nuestro sistema educativo, tarea que no puede ser llevada a cabo por los políticos, o los tecnócratas que dominan la burocracia educativa, como ha sucedido siempre en el pasado. Por razones que se explicitarán más adelante, la educación se ha convertido en una preocupación importante para la masa de la población<sup>49</sup>, y hoy no es concebible la reorganización del sistema educativo que exige nuestra sociedad sin debate, a nivel de todo el Estado, en tres etapas sucesivas: 1ª) por tratarse de una cuestión compleja y altamente especializada, el primer paso tienen que darlo los enseñantes, quienes tienen que proponer al país las grandes líneas del sistema de enseñanza, así como la metodología para cumplirlas (esta tarea requiere tanto una base científico-natural como un fundamento científico-social: para qué educar, y cómo, o en qué educar); 2ª) sin la cooperación de los padres está condenado al fracaso todo esfuerzo educativo, debido a que la separación de la familia y del hogar de la producción de los medios de vida destruyó la base de la autoridad de los padres y quitó a los padres la posibilidad de influir en la elaboración de los proyectos de vida de sus hijos: hoy, la inmensa mayoría de los padres no saben qué hacen<sup>50</sup> ni qué van a hacer sus hijos; 3ª) por último, los políticos tienen que recoger las aspiraciones de los padres, y, hasta donde sea posible y fiable, las de los propios chicos, para sintetizarlas, organizarlas a fin de integrarlas con las alternativas elaboradas por los enseñantes y

<sup>(49)</sup> «Tan importante, que parece que es uno de los factores determinantes del descenso de la natalidad en los países industrializados». (Nota de E. T.)

<sup>(50)</sup> «Recuérdese el caso de los muchachos muertos en la manifestación de Embajadores: el padre de uno de ellos declaró a la prensa que su hijo estudiaba, pero que no sabía qué estudiaba». (Nota de E. T.)

convertirlas en el contenido de las leyes de enseñanza discutidas en el Parlamento. Elaborar un sistema educativo sin la colaboración de los enseñantes, organizados profesionalmente, y sin la cooperación de los padres (únicos que pueden respaldar y hacer viable el sistema educativo) es una imposición autoritaria que no puede por menos de ir en contra de los intereses de las masas de nuestro país y, por tanto, contra el futuro de nuestra sociedad democrática»<sup>51</sup>.

## **Trasfondo político de toda Iglesia como religión organizada y orientación neocatólica del sistema educativo español entre los años cuarenta y sesenta**

Ahora bien, ante la resolución constitucional y legal del conflicto político-educativo entre la reorientación democrática del sistema educativo español y la defensa de los intereses particulares de la Iglesia a favor de esta última, Eloy Terrón reorientó teórica y problemáticamente su investigación sobre la crisis del sistema de enseñanza tradicional. De hecho, desde mediados de 1979 hasta 1983, abordó el estudio de tres temas complementarios y estrechamente interrelacionados, con ese único fin<sup>52</sup>: el trasfondo político de toda Iglesia como religión organizada, a la luz de la historia de la cultura y de la sociología marxista del poder y de la dominación; la crisis del sistema de enseñanza tradicional en los años setenta, como consecuencia de la contradicción entre la transformación capitalista de la clase dominante y de la sociedad española y el ensayo político-ideológico de una nueva edad media, con el primer franquismo; y los efectos educativos de la formación novicial del militante, el cuadro y el directivo católico en los colegios religiosos más elitistas, con su sesgo de clase característico<sup>53</sup>.

<sup>(51)</sup> «Sobre el futuro de nuestro Colegio», pp. 2-4.

<sup>(52)</sup> Eloy Terrón trató de superar las limitaciones de su investigación básica, publicada en forma de libro (Educación religiosa y educación), con otros cinco textos complementarios, más claros y precisos, sobre los dos primeros de esos tres temas: en «Educación y sociedad» (1982), «Religión y política» (1982) y «La crisis moral de nuestro tiempo y la juventud» (s./f.) profundizó en el trasfondo político de toda iglesia, como religión organizada; y en «Los colegios religiosos y la crisis educativa en España» (1980) y «Coeducación y control social en la España de la posguerra» (2001), en el sistema educativo neocatólico del primer franquismo.

<sup>(53)</sup> La primera versión de este artículo incluía dos epígrafes más en esta última sección («Del control moral al legal, y de las religiones primitivas a las modernas: judaísmo, cristianismo e islamismo»; y «Principales inflexiones históricas de la Iglesia romana como aparato técnico del poder político y como órgano intelectual de las clases dominantes») con un resumen de la sociología de la religión del autor, para ilustrar mejor su tratamiento del primero de estos tres temas. Pero, al tener que reducir la extensión del texto definitivo por razones editoriales, se optó por suprimir esos epígrafes, cuya temática es más tangencial.

## La contradicción entre la transformación capitalista de la clase dominante y de la sociedad y el ensayo ideológico de una nueva edad media, clave de la crisis del sistema escolar español

Comenzó preguntándose por el porqué del terrorismo de extrema derecha y de extrema izquierda, con el consiguiente deterioro de la convivencia social, en países con fuerte influencia católica, como Italia y España<sup>54</sup>. Eso le llevó a «una investigación bastante desordenada y confusa de un tema de enorme interés en el pasado, pero todavía hoy importante<sup>55</sup>: la utilización de los sentimientos de las masas con fines de dominación política por las jerarquías religiosas»<sup>56</sup>. Y, por último, aplicó sus conclusiones al caso de la Iglesia española durante la dictadura franquista, centrándose en el estudio monográfico

<sup>54</sup> «Este breve e improvisado análisis de la táctica y de la estrategia de las Iglesias para lograr el control, más completo posible, de las conciencias (...) está pensado y realizado sine ira et studio, sin odio ni mala intención. En realidad está guiado por un propósito único: entender el mundo que nos rodea. Aunque no lo parezca, este pequeño estudio ha estado presidido por una motivación estrictamente científica: descubrir las relaciones de mutuo condicionamiento entre los hechos; la verdad es que no ha habido premeditación hostil (a pesar de que sí tengo motivos), ya que, al comienzo, sólo pretendía hacer un breve artículo para analizar la posible relación entre la educación confesional (la proporcionada por las órdenes religiosas) y el terrorismo, bajo la doble incitación del terrorismo ultrazquierdista (ETA-Brigadas Rojas) y el terrorismo indiscriminado de la ultraderecha. El fondo del intento era encontrar alguna relación entre un tipo de formación afectivo-intelectual-moral, tal como el impartido por las órdenes religiosas, y el talante inhumano de ambos tipos de terrorismo». («Justificación teórica», en *Educación religiosa y alienación*, pp. 7-9; p. 7).

<sup>55</sup> «El autor insiste en el trasfondo político de toda religión organizada, más aún, en que todas las religiones se organizan para lograr el dominio político de sus fieles y ampliarlo apoyándose sobre ellos. En el pasado, las iglesias organizadas asumieron con celo y entusiasmo el papel de «aparato técnico de los estados» y, frecuentemente, asumieron la estructura y función del estado, pues, según las épocas, desempeñaron funciones legislativas, consultivas directas, administrativas (división territorial y recaudación de tributos) y, sobre todo, educativas e ideológicas, con el propósito de dominar las conciencias, ya que su finalidad exclusiva y única era el control de las almas».

«Trata el autor de demostrar que la irresistible inclinación de las iglesias a ejercer el poder político, directa o indirectamente, ha sido universal y venía impulsada por el escaso excedente producido por los trabajadores (campesinos en su mayoría, y artesanos), debido a lo rudimentario de su equipo (...). Se imponía ahorrar coacción física sustituida por coacción «espiritual», que ofrecía (y ofrece) la enorme ventaja de no operar desde el exterior, sino desde el interior del individuo, desde la fuente misma de la conducta, desde el centro mismo de la voluntad (el verdadero lugar de Dios son las almas)».

«Ahora bien, (...) como las masas se ven obligadas a renunciar hasta lo necesario, las iglesias entenebrecen la vida humana de manera que el individuo se encuentre siempre en riesgo de pecar, hasta el punto de que le sea imposible salvarse por sí mismo y se vea obligado a recurrir a quienes tienen las llaves de la salvación, a los cuadros jerárquicos que tienen poder para salvar o condenar. Según el autor, las iglesias institucionalizadas han descubierto métodos muy eficaces para angustiar, afligir a las gentes sencillas a fin de ofrecerles después los medios para liberarse de sus aflicciones, y de los terribles castigos que les esperan a los desobedientes, a los soberbios y rebeldes» («Toribio Pérez de Arganza, *Educación religiosa y alienación*, Madrid, Akal, 1983», pp. 1-2).

Esta recensión la escribió el propio Eloy Terrón a petición del editor, que ignoraba quien era el autor. Por lo demás, aunque no se editó hasta 1983, el manuscrito original data probablemente del segundo semestre de 1979, ya que presentó otro artículo, de febrero de 1980, como «parte de la introducción al libro ya entregado a una editora sobre Enseñanza, religión y el control de las conciencias» («Los colegios religiosos y la crisis educativa en España», p. 19). Al final, cambió el título, prescindió de la introducción y lo firmó con el seudónimo de Toribio Pérez de Arganda, en parte quizás por razones de prudencia política, pero, fundamentalmente, por respeto hacia su mujer, de firmes convicciones católicas.

<sup>56</sup> «Toribio Pérez de Arganza, *Educación religiosa y alienación*, Madrid, Akal, 1983», p. 1.



de la formación novicial de la infancia y la juventud distinguida en los colegios religiosos más elitistas<sup>57</sup>.

Así, durante los tres primeros lustros de la dictadura franquista, concretamente, la contradicción fundamental de la sociedad española fue «la existente entre la clase dominante en la Guerra Civil, cuyo estrato intelectual mantiene y reafirma las motivaciones y justificaciones de una guerra tan atroz, y las transformaciones que tienen lugar en la propia clase a causa, precisamente, de su triunfo; es decir, la transformación capitalista de la clase dominante, el aburguesamiento de la sociedad española»<sup>58</sup>.

Aquí radica, aquí se encuentra la grave, la tremenda contradicción que constituye todavía la raíz fundamental de nuestra crisis educativa: mientras las organizaciones religiosas educaban a los jóvenes en los ideales (valores y principios) del neocatolicismo, la victoria de las fuerzas neocatólicas en la Guerra Civil había puesto las bases para el desarrollo irresistible del capitalismo, bien manifiesto en la fiebre de los negocios que se desencadena en los años inmediatos a la victoria. Pues, mientras las organizaciones religiosas convertían al país en tierra de misiones con llamadas insistentes al arrepentimiento y a desagraviar el enojo del Señor, llenando los pueblos y ciudades de actos en los cementerios, predicaciones de los novísimos en las iglesias y las plazas y ciudades con rosarios de la aurora verdaderamente impresionantes, mientras se oprimía el corazón de los niños y muchachos con las penas del infierno y se exaltaba la ira de Dios, toda España era un inmenso y fabuloso mercado negro. El contraste de la España misional era el estraperlo a todos los niveles, desde el que vendía una barra de pan al que vendía un tren de aceite. ¿Cabe una contradicción más flagrante?<sup>59</sup>.

Puede parecer exagerada la afirmación de que las organizaciones religiosas, dedicadas a la enseñanza, son las responsables, tal vez indirectas, de la crisis de la educación, pero la lógica de los hechos no deja otra escapatoria. No cabe duda (al menos para mí) de que tal responsabilidad deriva, necesariamente, del

---

<sup>57</sup>) «Esta parte del librito, más de la mitad, contiene un análisis, que sorprende por lo inteligente y profundo, de la formación de los militantes y de los cuadros que han constituido y constituyen las jerarquías. Sin mucho orden, el autor expone los procedimientos para seleccionar y formar los militantes, y dice que, concretamente en España y a lo largo de los años del franquismo, las órdenes religiosas han utilizado sus colegios de primera y segunda enseñanza para seleccionar, de entre la masa de estudiantes, a los muchachos y muchachas más destacados y brillantes, en particular por su inteligencia. El procedimiento habitual consistía en someter a todos los estudiantes al proceso educativo típico de la "formación novicial"» («Toribio Pérez de Arganda, ...», p.2.)

<sup>58</sup>) «Los colegios religiosos y la crisis educativa en España», p. 20.

<sup>59</sup>) *Ibíd.*

papel que la Iglesia Católica ha cumplido al lado de la clase dominante en nuestro país a lo largo de nuestra historia y, concretamente, durante los últimos 100 años. Es un hecho fácil de comprobar que la jerarquía eclesiástica católica ha sido el estamento intelectual, el portavoz ideológico de la clase dirigente de nuestra nación, y, como consecuencia, la responsable de la educación de los jóvenes de la clase dominante, y a la vez la difusora entre el pueblo de la ideología de la clase que detentaba el poder. (En realidad esto ocurrió en todos los países de Europa Occidental, hasta que las revoluciones modernas debilitaron su poder por los cambios ocurridos en las clases dominantes de los distintos países). En nuestro país, la Iglesia Católica y, especialmente, sus organizaciones más activas, las órdenes religiosas, han reforzado su papel de ideólogo y educador de la clase dirigente, y, por tanto, su influencia, que fue en ascenso hasta alcanzar su apogeo después de la guerra civil<sup>60</sup>.

Durante la Segunda República, uno de los factores decisivos para la confrontación bélica final fue la actividad de la jerarquía católica y de las organizaciones religiosas: como «núcleo central de la ideología antiliberal, antidemocrática y antiprogresiva»: por su «función orientadora e integradora de las fuerzas reaccionarias, de distintos matices, que iban a levantarse contra la República»; y por la importancia del papel que jugaron «para movilizar a las masas campesinas, justificar el baño de sangre (que se preparaba) antes las clases medias más reticentes, e incluso, para convertir la guerra en cruzada», legitimándola con los valores y los principios católicos y, más secundariamente, con los «nacionalistas» y «patrióticos»<sup>61</sup>. De hecho, tras la victoria en la Guerra Civil de las fuerzas nacional-católicas, la jerarquía católica y las organizaciones religiosas aceptaron con entusiasmo la entrega de la educación de la infancia y la juventud por parte de la clase dominante.

Nadie ignora que fueron los escritores más caracterizadamente católicos los que exaltaron los principios de marcada tradición católico feudal, hasta el extremo de estar convencidos de hallarse en los umbrales de una nueva Edad Media; de reiniciar, restaurar la tradición cristiana anterior a Lutero. Como el fin victorioso de las fuerzas nacional-católicas en la Guerra Civil coincidió con

---

<sup>(60)</sup> Lug. cit., p. 19.

<sup>(61)</sup> *Ibidem*.

el auge, aparentemente irresistible, del fascismo en Europa y con el ocaso, también aparente, del liberalismo y la democracia, ¿qué de extraño tiene que en un país tan atrasado como el nuestro, los ganadores de una guerra tan destructora del enemigo, creyesen que se habían abierto para ella las puertas del milenio? Se podrían aducir centenares de declaraciones en este sentido de los intelectuales más brillantes, y constituyen la tónica dominante en los artículos de periódicos, revistas y en los libros de los tres primeros lustros de nuestra posguerra civil.

En los primeros años después de la victoria de 1939 se da tal convergencia de razones para creer en el triunfo definitivo de los ideales nacionalcatólicos, que parece justificada la aceptación entusiástica y gozosa por las organizaciones religiosas del encargo que les hace la clase dominante de educar a los niños y jóvenes para que nunca más retornen los viejos demonios del liberalismo, la democracia, la masonería, el comunismo, etc. (Véase la Ley de 20 de septiembre de 1938). Existen demostraciones fehacientes de que las congregaciones religiosas se entregaron con entusiasmo y santo celo a educar a las nuevas generaciones de dirigentes en los queridos y venerados ideales, por los que tantos hombres habían muerto abnegadamente. Prácticamente todas las órdenes religiosas se entregaron a la tarea de formar a los niños y muchachos en el santo temor de Dios, en el desprecio del mundo y sus vanidades, y en la aceptación ciega del perfeccionamiento apostólico y militante de ganar la gloria y ganar almas para el cielo (...). ¿Cómo la situación social influyó sobre la situación de los jóvenes? ¿Cómo la situación social condicionó, o contribuyó a condicionar, el objetivo determinante de la educación?<sup>62</sup>.

La Iglesia aprovechó las ventajas de la dictadura política, el fervor religioso de la clase media y alta y el ansia de su imitación por la pequeña burguesía para construir un sistema educativo neocatólico, ensayado ya en la preguerra civil: aumentó el número de alumnos de los colegios religiosos y descendió la clientela de los centros oficiales, hasta poner a muchos de ellos en peligro de desaparición; y los centros públicos y el resto de los colegios privados imitaron el modelo confesional de la cultura escolar, con sus devociones y sus prácticas religiosas. Aunque lo que hay que estudiar, ante todo, son

---

<sup>62</sup> Lug. cit.: pp. 19-20.

los resultados en la educación, impartida por las organizaciones religiosas, contrastando los contenidos y actitudes inculcados con la realidad social, y tratando de inferir las consecuencias que reflejan la crisis educativa en nuestro país<sup>63</sup>.

Como representantes de la clase dominante, guardianes de la verdad, legitimadores del orden social y político franquista y formadores de las minorías dirigentes, los responsables de la versión neocatólica del sistema educativo español impulsaron una educación total y dogmática, coherentemente vertebrada con rasgos básicos como los siguientes: a) el aislamiento de la sociedad, mediante el internado y la coacción apremiante e insistente sobre los alumnos externos y mediopensionistas; b) la prohibición de la coeducación y una concepción deplorable de las relaciones entre hombre y mujer<sup>64</sup>; c) una formación religiosa intensiva, como núcleo del currículum, manifiesto y oculto; d) la prevención frente a la calle: frente al cine y el teatro, y las excursiones y las fiestas profanas, pero también ante los talleres y las fábricas, como lugares de perversión; e) la condena y la exageración de los peligros del mundo en general (por otra parte, indicio indirecto de cierta toma de conciencia de la dinámica secularizadora de la sociedad burguesa); f) el discurso tenaz de las postrimerías y las continuas acechanzas del maligno, y la acentuación de los medios para evitarlas: santo temor de Dios, repetición constante de jaculatorias, práctica frecuente de los sacramentos, etc.; g) la glorificación interesada del dolor y la miseria, propios de toda cultura de la escasez; y h) la exaltación de la Edad Media y de la versión neocatólica del pasado en general.

El más ligero análisis de la forma de enseñar, de los contenidos de la enseñanza, de la insistencia preferente en unos contenidos, de las devociones y prácticas religiosas a que se sometía a los niños y muchachos demuestra que el centro de la formación consistía en la férrea inculcación de una fe ciega en Dios y la predisposición irrevocable de cumplir su santa voluntad («cuyo intérprete es el Superior que en su lugar os gobierna»). Éste era el núcleo de la nueva

---

<sup>63</sup> Lug. cit., p. 20.

<sup>64</sup> «La prohibición de la coeducación, así como la separación de la población por sexos en diversas actividades sociales, que se dio en España, con extraordinario rigor, en los años cuarenta y cincuenta, constituyó un mecanismo más de represión social y de control de las conciencias. Es evidente que la separación de la población por sexos desde la primera infancia, la etapa de preescolar o los comienzos de la enseñanza primaria, tiende a aumentar el sentimiento de pecaminosidad que encierra toda relación, del tipo que sea, entre niño y niña, muchacho y muchacha, hombre y mujer, siempre desde el punto de vista católico» («Coeducación y control social»; p.185).

educación, después del fin de la Guerra Civil; este era, además, el carácter diferenciador de la educación en los centros de las organizaciones religiosas, que habían recibido el mandato de enseñar a todas las gentes; de enseñar todo, no sólo la doctrina cristiana; pues, como decía un eminente jesuita, ni siquiera en un Estado confesadamente católico como el español los centros oficiales podrían formar tan cristianamente como los propios religiosos (Padre Eustaquio Guerrero). Pues, «no basta la enseñanza teórica de la religión para hacer buenos cristianos»: se necesita la enseñanza práctica; esto es, hacer vivir al hombre la vida cristiana en la niñez, en la adolescencia, en la primera juventud y siempre». Pero ese influjo es idealmente eficaz en los centros propios de la Iglesia... Es natural que nadie, sino los religiosos en sus propios centros, podía dar una auténtica formación religiosa, núcleo básico de nuestra enseñanza; con muchísimo mayor motivo cuando se decía que el sacerdote era otro Cristo (Camino)<sup>65</sup>.

Para abroquelar a los niños contra las agresiones del mundo, los educadores se veían obligados a exagerar los peligros y a resaltar los medios para evitarlos. Estos medios, el santo temor de Dios y la repetición constante de jaculatorias, signos, etc., como otros tantos talismanes de acción mágica contra el mal; para hacer más eficaces estos recursos y conseguir que el que los poseía se sintiera confiado, se les inculcaba un sentimiento de orgullo, de pertenencia a una clase superior, a la clase de los elegidos. Naturalmente, para que ponderaran la fe, las devociones, la práctica frecuente de los sacramentos como lo más sublime y como la única obligación de los espíritus elevados, de manera que quienes cumplían rigurosamente con todos esos deberes se salvaban y los demás iban avanzando hacia el infierno. Éste era el motivo de recargar tanto las tintas hablando de las postrimerías y de las continuas acechanzas del maligno<sup>66</sup>.

De entre los principales rasgos de esta educación conviene destacar: 1º) la concepción del mundo, de la sociedad y del hombre, a la manera medieval, como intrínsecamente malos y pecaminosos; 2º) la educación como un proceso completamente aislado de la sociedad; 3º) la imposición de una moral teológica, abstracta, dogmática, ritualista, como única norma moral; 4º) la creencia, el convencimiento de una vuelta a la Edad Media, (que) les indujo a desviar a los jóvenes del conocimiento de la realidad social; 5º) haber inculcado a los jóvenes un

---

<sup>65</sup>) Ob. cit, pp. 21-22. Subrayado de Eloy Terrón.

<sup>66</sup>) Ob. cit, p. 21.

«saber de salvación» grandilocuente y vanidoso con desprecio de las ciencias y del conocimiento sencillo y humilde; y 6º) haber influido, en cuanto representantes de la clase dominante y en cuanto guardianes de la verdad, sobre los sectores restantes de la educación, la estatal y la privada, originando una fuerte emulación y competencia en dogmatismo, ritualismo, etc.<sup>67</sup>.

La versión neocatólica del sistema educativo español configuró, por tanto, inevitablemente la psicología típica de la futura minoría dirigente. Le infundió el desprecio del mundo y sus vanidades, como intrínsecamente malos y pecaminosos. Le inculcó el desdén hacia las ciencias y el conocimiento sencillo y humilde con el predominio curricular de las devociones y las prácticas religiosas sobre los contenidos objetivos de la enseñanza, la concepción medieval del mundo, la sociedad y el hombre, la concepción luliana de la ciencia, el menosprecio de la ciencia natural y el saber de salvación grandilocuente de los educadores. La privó de una moral autónoma y creadora, al imponérsele una moral maniquea, teológica, abstracta, dogmática, ritualista, casuística y reducida a la dependencia de la autoridad religiosa y a la voluntad de sus intérpretes: el confesor, el director espiritual y demás mediadores entre Dios y el creyente de a pie. Fomentó su sentimiento de pertenencia a la minoría de los elegidos (los sostenedores de la fe y los buenos) y de distinción de la gente común (la masa y los malos). Y la desvió del conocimiento de la realidad social, estimulando su orgullo necio.

En vista de que el mundo y la sociedad marchaban hacia una creciente secularización, se exaltaba el pasado, el Siglo de Oro: la época en que en los dominios españoles nunca se ponía el sol; la época de las grandes luminarias de la ciencia española; la época de los grandes santos y grandes conquistadores; la época en que todos los españoles aspiraban a «ser mitad monjes, mitad soldados» para conquistar nuevos mundos para la fe cristiana. Se infundió tanto orgullo en los jóvenes que acabaron sintiéndose el ombligo del mundo, la sal de la tierra, hinchados de desprecio contra las naciones de Europa Occidental, envilecidas y hundidas en el logro de bienes materiales. Para los jóvenes de los años cuarenta y cincuenta, la industria y el capitalismo, el comercio, la técnica, la ciencia, el liberalismo, la democracia eran antiguallas prestas a extinguirse; pronto todas las naciones del mundo aprenderían de España, precisamente, cuando en España se avanzaba irresistiblemente hacia el

---

<sup>67)</sup> Ob. cit., pp. 20-21.

capitalismo (al que llegábamos con muchos años de retraso). ¡Cuántas veces dijo esto el Caudillo! Y si él lo decía tenía que ser verdad<sup>68</sup>.

La toma de conciencia sobre la contradicción existente entre el sistema educativo neocatólico y la realidad social y económica por parte de la jerarquía católica y las organizaciones religiosas dedicadas a la enseñanza fue, además, tardía y parcial, por toda una serie de razones.

Parece lógico que las organizaciones religiosas llegasen con retraso a tomar conciencia de la situación social de los años del racionamiento y el estraperlo. O bien, ¿toda la parafernalia de rosarios de la aurora, ejercicios espirituales, actos en los cementerios, etc., constituían sus instrumentos de lucha contra un estado de cosas tan degradado? Antes bien, parece más probable que a las organizaciones religiosas no les fuera fácil caer en la cuenta de la marcha de los hechos por varias razones: primero, por la firmeza y seguridad con que el Caudillo gobernaba; segundo, por las constantes y reiteradas declaraciones de adhesión a la Iglesia (buen ejemplo de este tipo de declaraciones es el discurso del ministro Ibáñez Martín ante las Cortes con motivo de la Ley de Enseñanza Primaria de 1945, cuando dijo, repetidamente, que el Estado español era el más obediente y fiel a las orientaciones de la Santa Sede...); tercero, por las sucesivas concesiones a las mismas organizaciones religiosas en la legislación educativa, subvenciones, etc.; y, por último, porque el desarrollo industrial originó no pocos cambios en las masas, entre los cuales no es el menor notable la desaparición paulatina del anticlericalismo extremista, bien evidente en la Guerra Civil. Todos estos factores pudieron haber desorientado a las organizaciones religiosas y haberlas hecho pensar en la perennidad de su poder, por lo cual podían continuar transmitiendo una ideología y unos principios completamente «desfasados» de la marcha de la sociedad española. Los testimonios de ese desfase son abundantes y, a veces, sorprendente su persistencia hasta avanzada la década de los sesenta, y el hecho de que todavía perduren en algunas actividades y estratos de la organización eclesíástica, lo que pone de manifiesto lagunas en el conocimiento de la realidad social española<sup>69</sup>.

---

<sup>(68)</sup> Lug. cit., p. 21.

<sup>(69)</sup> Lug. cit., p. 20.

Pero, por lo mismo, los efectos sociales de esa contradicción entre el desarrollo capitalista y el ensayo ideológico de una nueva edad media, con el primer franquismo, acabaron llevando a su vez a la crisis del sistema de enseñanza tradicional español en los años setenta, en virtud de la obcecación político-educativa de la Iglesia y de los dirigentes católicos españoles de la época.

## **Contraste entre la formación novicial del militante, el cuadro y el directivo católico y la realidad social, y sesgo de clase de sus consecuencias para el alumnado**

La base institucional del sistema educativo neocatólico fue amplia y dual: formación en los colegios religiosos, conforme a un gradiente social, de los hijos de la clase alta, de la clase media e, incluso, tras la Guerra Civil, de la pequeña burguesía y la aristocracia obrera<sup>70</sup>; y formación en los seminarios de los militantes de a pie, tras reclutarlos entre los campesinos pobres desde los 8 ó 9 años. Pero las maneras y los métodos de los colegios más selectos, «por corresponder a la formación de la clase dominante y dirigente y por su evidente eficacia, se fueron difundiendo a los seminarios y a los noviciados de las órdenes religiosas menos prestigiosas, hasta hacerse generales y comunes»<sup>71</sup>, con la excepción, parcial, de los centros públicos<sup>72</sup> y de las congregaciones dedicadas a la enseñanza de las clases populares, como escolapios, salesianos, maristas y poco más.

Frente a los centros estatales que cifran todo su empeño en la formación teórica, académica de los niños y muchachos, los centros privados se aplican con más intensidad y constancia a la formación total de los estudiantes, es decir, a

---

<sup>70</sup> Los Centros privados, de pago, con buenas instalaciones y un profesorado seleccionado, escogido, reciclado, vigilado y totalmente dependiente de sus directivos-propietarios fueron de dos tipos muy distintos: selectos, muy caros y con una clientela de clase alta y/o clase media alta; y más accesibles, económicamente, con una clientela de la pequeña burguesía, la aristocracia obrera y las clases ascendentes en general, con poca capacidad para formar a sus hijos.

<sup>71</sup> Educación religiosa y alienación, p. 46.

<sup>72</sup> En los centros públicos, más o menos gratuitos, atendidos por profesores-funcionarios, con un derecho casi siempre preferente para los niños de las capas sociales mayoritarias más modestas, un currículo en gran parte teórico o tecnológico, según el caso, e instalaciones poco acogedoras y poco favorables para la convivencia social, no podían desarrollarse las relaciones sociales selectivas características de los centros privados.



su formación ideológica y afectiva, emocional; ésta es la causa de que concedan prioridad a las actividades paracurriculares, en las que parece lógico incluir las prácticas religiosas frecuentes (cotidianas), las actividades deportivas selectas, otros actos sociales como las comidas, reuniones informales de amigos cuyo denominador común es de naturaleza afectiva, emocional, no intelectual ni racional, muy adecuado para conseguir un tipo de individuos bastante indefensos ideológicamente y carentes de cualquier otro cauce de información que no sea la de los medios de comunicación autorizados y convergentes, excluyendo, claro está, la influencia de la calle y, en notable medida, la de la familia, que para evitarse dificultades y engorros confiaba plenamente la formación de sus hijos a los dueños individuales y colectivos de los centros<sup>73</sup>.

La función principal de los colegios más selectos de primera y segunda enseñanza de las órdenes y congregaciones religiosas más prestigiosas fue la selección de los alumnos y ex-alumnos más brillantes, por su inteligencia y por su distinción, sobre todo. Pero, para garantizar la militancia católica de los mejores profesionales de la nueva sociedad industrial, la Iglesia española los formó con las mismas técnicas noviciales que habían modelado previamente la personalidad de los profesores, los asesores espirituales y los directivos-propietarios de esos centros<sup>74</sup>.

En las sociedades industriales modernas, capitalistas e industriales, el esfuerzo principal de la Iglesia Católica Romana está orientado a captar creyentes, muy dotados y situados en puntos estratégicos e influyentes de la sociedad, para convertirlos en militantes y cuadros eficaces, fieles y manejables; para ello, la Jerarquía se vale de las posiciones dominadas en la enseñanza, en la dirección de empresas, en los bancos y entidades financieras, en las empresas publicitarias y asesoras, en los altos empleos del Estado, etc. Desde sus posiciones adquiridas los militantes, ya en sus empleos de prestigio, están en disposición,

---

<sup>73</sup> Ob. cit., p. 16.

<sup>74</sup> El análisis de la formación novicial de los militantes y los cuadros católicos en los colegios más elitistas se basa en algunas fuentes básicas, seleccionadas por sus ventajas especiales: Imitación de Cristo, de T. Kempis; Autobiografía y carta a los Padres y hermanos de la Compañía de Jesús de Portugal, de I. de Loyola; Camino, de J. M<sup>o</sup> Escrivá de Balaguer; Plan de estudios y Reglamento escolar, de la Comisión Episcopal de Enseñanza; Pedagogía de la lucha ascética, de V. García Hoz; Colegio de Jesuitas, de J. M<sup>o</sup>. Arozamena; Escalada, de A. Izquierdo Sorli; El mundo mejor y los colegios, de R. Pérez; Diario de un muchacho de PREU, de F. García Salve; Juventudes femeninas, de M. de San Ilsa y A. Gaamez; y, sobre todo, un libro de valor excepcional, por tratarse de un diario avalado por dos teólogos notables, Mariano Civera, S.I. y José Ramos, S.I., Diario de Juani. La universitaria arrollada por un tranvía (Educación religiosa y..., p. 43).

no sólo de conocer, sino de sondear y, si es posible, ganar, a los mejores profesionales para las filas de militantes; a esta labor se han dedicado algunas organizaciones eclesiásticas en el pasado, los Jesuitas, y en la actualidad, el *Opus Dei*, que utilizando la experiencia de los Jesuitas (la organización más avanzada, más creativa y más poderosa en los últimos siglos dentro de la Iglesia Católica) ha sido quien ha introducido y extendido las técnicas de noviciado entre los creyentes corrientes de a pie<sup>75</sup>.

La primera técnica básica de esa formación novicial de la juventud inteligente, elegante y distinguida fue su aislamiento espiritual mediante dispositivos culturales y educativos como los siguientes: la ruptura de las relaciones sociales externas y la prohibición de las internas, con el bloqueo consiguiente de las relaciones interpersonales más significativas (decisivas, en la socialización primaria, para el germen del afecto, la confianza, la voluntad, el espíritu del sacrificio y la estructuración básica de la personalidad); el recelo frente a las relaciones sociales afectivas y la declaración de la salvación como asunto o negocio rigurosamente individual, al que en nada pueden ayudar los demás, con la consiguiente incomunicación social<sup>76</sup>; el fomento de la convivencia y las relaciones sociales selectivas mediante las actividades paradocentes; la prevención y el desprecio frente al mundo y la vida (la calle, con todos sus peligros), incluyendo la familia, el cuerpo y el espíritu propios<sup>77</sup>; etcétera. Lo que explica los

incansables esfuerzos para persuadir a los muchachos y muchachas de que viven en un entorno totalmente hostil, amenazados constantemente por poderosos enemigos, empecinados en arrastrarles a la perdición: estos enemigos –el demonio, el mundo y la carne– son cada día más poderosos, en especial el mundo, que debido al aumento y variedad de los bienes materiales y a la interdependencia

---

<sup>75</sup> Ob. cit., pp. 104-105.

<sup>76</sup> «En primer lugar nos encontramos con el rechazo o prohibición de contraer afectos humanos, la constante invitación a desprenderse de todo lazo afectivo humano, para poner todo afecto en Dios y mantener solamente relaciones "personales" con Jesús, con la Virgen, con Dios, para conocerlos, amarlos e identificarse con ellos. Una subestimación radical predispone a no poner demasiada atención e interés en la realidad, para comprenderla: naturalmente, no merece la pena estudiarla, conocerla; sólo Dios debe ser objeto de nuestra preocupación, de nuestro interés y de nuestro conocimiento, y no hay más ciencia que la ciencia de la salvación, porque, a la postre, el que se salva sabe y el que no, no sabe nada.» (Ob. cit., p. 117-118)

<sup>77</sup> «En segundo lugar, están el desprecio del mundo (cuyo componente más importante son los otros), el desprecio al propio cuerpo, e, incluso el propio espíritu, y la invitación a considerarlos como enemigos» (Ob. cit., pp. 117-118): «entre los peligros del mundo está la propia familia, sobre todo en los últimos tiempos en que se encuentra en fase de aparente total disolución: el muchacho debe estar el menor tiempo posible en contacto con la familia, hundida en el materialismo del consumo, en el egoísmo, etc.» (Ob. cit., p. 27).

social, se inmiscuye más y más en nuestra conciencia, adquiriendo preponderancia lo cultural profano, que se presenta como opuesto y contradictorio de lo divino; lo profano aparece tan amenazante y omnipresente, que es imposible salvarse sin la ayuda de la gracia divina<sup>78</sup>.

El aislamiento espiritual del alumnado se reforzó sistemáticamente, además, con otras dos técnicas, complementarias entre sí: el desasimiento espiritual y la confesión y la comunión frecuentes. El desasimiento sigue al convencimiento de que hay que desprenderse de las riquezas, los parientes, los afectos y los lazos terrenales en general; aniquila los afectos, las relaciones personales y el amor al hombre; y los sustituye por la relación con Dios mediante la oración y con la apertura de la propia intimidad al confesor y/o al director espiritual. La confesión y la comunión frecuentes completa sus efectos educativos sobre la intimidad del individuo: garantiza la obediencia a los mediadores de Dios; fomenta el apostolado del militante, como medio de autoafirmación; refuerza la fidelidad a la jerarquía y la identificación personal con la familia-institución; controla la imaginación desbordada del misticismo, contrarrestando sus excesos; y garantiza la entrega de la voluntad, los sentimientos y la inteligencia -la obediencia ciega- a la familia-institución, el reconocimiento y el reforzamiento del poder de la Iglesia y su supervivencia como institución.

El elemento central y más determinante y eficaz de este proceso de desasimiento son los afectos humanos (padres, hermanos, cónyuge, amigos), que constituyen para el individuo los cauces más firmes de la realidad y, por ello, las relaciones condicionantes del desarrollo de la personalidad. La técnica del desasimiento exige romper toda clase de relaciones humanas para sustituirlas por un nuevo tipo de relación excelsa y preeminente, la relación directa con Dios.

La comunicación directa y suprema con Dios es posible en el cristianismo por la humanización de Dios en la segunda persona de la Santísima Trinidad, la adopción de la forma humana por Jesucristo, que se dignó nacer de madre humana. Nació y se hizo hombre en un momento histórico: ahora bien, el novicio puede comunicarse directamente con Dios, pero éste no contesta: la respuesta sólo puede recibirla a través del confesor o director espiritual.

Este procedimiento del desasimiento es incomparable para frenar el desarrollo

---

<sup>78</sup> «Toribio Pérez de Arganda...», p. 2.

de la intimidad individual (una subjetividad inabordable, fuente de todo extravío y de toda soberbia) y conseguir personas humildes, obedientes y acostumbradas a rendir su voluntad y su entendimiento a dios por intermedio del superior. Hay que reconocer que el negocio de la salvación es demasiado serio para confiar en uno mismo: es necesario un piloto experto para que lleve la nave a buen puerto.

Al verdadero militante se le conoce por su total entrega a la labor de apostolado, y no tanto por la conquista de nuevos adeptos -labor misionera-, como por la captación de militantes competentes y fieles.

El militante tiende a considerar la causa de la institución como su propia causa. Esto es natural, ya que, si ha abandonado padres, hermanos, amigos, bienes, etc., era porque entraba a formar parte de una familia absolutamente perfecta: el padre (Dios), el hijo (Jesús), la madre (la Virgen), los hermanos (todos los santos y santas), con los que puede relacionarse mentalmente en todo momento.

Por todo ello, es lógico que los militantes se sientan impulsados a guardar fidelidad a esa familia institución (la jerarquía), porque el proceso de desasimientamiento los ha dejado sin ningún tipo de apoyo humano.

Debido al desasimientamiento y a la comunicación directa con Dios (cuya voluntad es para el novicio regla fundamental de todo comportamiento, voluntad y sentimiento, pero que sólo se manifiesta a través del confesor, director espiritual o superior), el novicio tiende a abandonar plácida y cómodamente la dirección de su alma (su vida espiritual y su conducta) en manos del confesor o del superior hasta el extremo de querer lo que estos quieren y pensar lo que estos piensan, no teniendo más voluntad que la voluntad de Dios, manifiesta a través del superior.

El papel de mediadores de la voluntad de Dios, cumplido por el confesor, el director espiritual y el superior para con el novicio, deriva del hecho extraordinario de que aquéllos, por el orden y por la gracia, son otros Cristos y están en lugar de Él<sup>79</sup>.

El resultado de esa formación novicial de los elegidos fue el militante, el cuadro y el directivo católico de la España de la época, con su perfil típico. A saber: 1) carencia

---

<sup>79</sup> Lug. cit., pp. 3-4.

de voluntad propia (la facultad más elevada y propia del individuo), con el freno consiguiente del desarrollo de la propia intimidad<sup>80</sup>; 2) inteligencia «abstracta y formal, estrictamente verbal, como basada en las declaraciones de autoridad, libros sagrados, libros de los fundadores, (...)», tendencia irresistible al pensamiento hecho, a la palabra escrita, al dicho de autoridad, y a someter el propio juicio al juicio definitorio de la organización»<sup>81</sup>; 3) sensibilidad igualmente abstracta y formal, como resultado de la sublimación de los afectos humanos<sup>82</sup>; 4) un tacto abstracto, frío e insensible, y unas carencias afectivas en general<sup>83</sup> que no pudieron compensarse con el esfuerzo de cada congregación para «proveer a sus militantes y cuadros de toda una serie de elementos representativos para llenar el vacío real de personas, de seres humanos, de afecto»<sup>84</sup>; 5) una personalidad malograda, carente de verdadera vida personal y tendente a la infravaloración y el desprecio del hombre -sobre todo del no católico y del tibio-, como corolario principal; 6) un individualismo abstracto y perfeccionista, resultado de «una mezcla explosiva de desprecio hacia los otros, hacia los de la calle, hacia la plebe, la chusma, y la exaltación individual abstracta, ritual»<sup>85</sup>; y 7) una individualidad, muy influida emocional e ideológicamente, con algunos rasgos básicos característicos: la tendencia a confundir los problemas del creyente (del individuo) con los del militante (de la organización); el ansía por elevarse al nivel de los superiores, alimentada por la experiencia de la propia sumisión y por la imposibilidad de

---

<sup>(80)</sup> «Los muchachos no son capaces de interiorizar los propósitos sociales que generan la voluntad; carecen de ella, y lo que es aún más grave, carecen de intimidad, pues, si el niño desde pequeño, cuando todavía no tiene intimidad real, se habitúa a descubrir su interioridad a Jesús, por un lado, y, como consecuencia, al director espiritual, por otro, no desarrolla, tampoco, un ámbito propio de intimidad, esto es, de libertad y responsabilidad, de iniciativa individual y de impulso creador; como resultado de este proceso se malogra la personalidad del muchacho». (Educación religiosa y alienación, pp. 28-29).

<sup>(81)</sup> Ob. cit., pp. 119-120.

<sup>(82)</sup> «En cuanto el militante tiene que aniquilar todo afecto humano (fuente real de todo afecto y, por consiguiente, de todo sentimiento, de convivencia y dependencia social) se ve obligado a transferir y sublimar sus sentimientos; transferirlos de los hombres, de las personas a las cosas creadas por los hombres, obras de arte, imágenes piadosas, estampitas, oraciones, lecturas piadosas, relatos fantásticos de santos en su lucha heroica contra el Demonio, etc.; y a sublimar los afectos de los hombres a Dios, a Jesús, a la Virgen, a los Santos, a los Ángeles Custodios que nos acompañan siempre; por tanto, se podría calificar de formal, de abstracta la sensibilidad de los militantes, capaces de emocionarse ante una estampita del niño Jesús, y quedar indiferentes ante un niño sucio y desastrado». (Ob. cit., p. 120).

<sup>(83)</sup> «Las relaciones personales reversibles, significativas, a través de las cuales el individuo influye y sufre la influencia de otras personas, no ejercen esa doble función que les es normal, por la prohibición de anudar afectos humanos y por la orientación aséptica y de distanciamiento de los superiores a los inferiores y de éstos entre sí; las desconfianzas creadas como procedimiento de control impiden a los individuos adquirir un verdadero tacto humano, comprendiendo a los demás por simpatía, y adoptan una forma de trato abstracto, frío, insensible, dictado y condicionado por la noción dogmática y abstracta de caridad, que debe inclinar, inevitablemente, a la hipocresía, a aparentar dignidad, impasibilidad, mesura y por encima de todo distanciamiento por parte del superior y falsa humanidad y servilismo por parte del inferior a la espera de asumir otro papel» (Ob. cit., p. 122.).

<sup>(84)</sup> Ob. cit., pp.120.

<sup>(85)</sup> Ob. cit., p. 38.

renunciar a la propia individualidad; el perfeccionismo personal; el conservadurismo político; un sentido instrumental del conocimiento; y una visión sesgada, ambigua y elitista de la ciencia y de la técnica.

Con todo, al imponerse la nueva sociedad industrial, los efectos más perniciosos de la formación novicial los sufrieron los jóvenes de las clases sociales menos privilegiadas. La juventud burguesa de la clase alta, minoritaria, logró conectar finalmente con la realidad social, al contar con el apoyo de la familia y de su clase social. Los jóvenes de clase media descubrieron a su vez la realidad social tras verse forzados a lanzarse al mercado de trabajo y a competir duramente en él, trabajando al servicio del capital<sup>86</sup>. Pero los de la pequeña burguesía y la aristocracia obrera salieron, en cambio, bastante peor librados. La educación difusa en el capitalismo en expansión, con su lógica atomizadora, consumista y alienante característica, les envolvió como a todos. Pero, además, se hallaron inermes ante la influencia amplia, intensa y seleccionadora de los educadores de sus colegios: sus padres no pudieron ayudarles, porque su formación académica era nula y las relaciones y el tiempo para hablar con sus hijos, escasos; y por lo mismo tuvieron que apoyarse en los compañeros más maduros socialmente y en los padres y hermanos, para tratar de compensar su desarraigo cultural. Con un precio final a pagar muy caro: se encontraron normalmente con serios problemas de identidad<sup>87</sup>; y se convirtieron incluso en un caldo de cultivo idóneo para el desarrollo de la personalidad agresiva y del tipo de gente sin el menor respeto al hombre y del derecho a la vida.

En este momento histórico, comienzos de la década de los ochenta, existen en la humanidad amplios estratos de población (de hombres) con una clara y despi-

---

<sup>86</sup> «Al final de los estudios, los jóvenes de la élite dineraria pasan a ocupar puestos bien remunerados en los negocios familiares, sin que se tenga en cuenta para nada su aprovechamiento intelectual, mientras que sus compañeros (de la clase media), menos afortunados, son arrojados a la lucha de influencias para conquistar, con su dudoso bagaje intelectual (un saber hacer y una experiencia muy deficiente), un empleo que les permita sostener el tren de vida al que se habían acostumbrado al lado de sus afortunados amigos. (...). Insensible, pero irremediamente, estos jóvenes se ven obligados (con gusto) a convertirse en agentes del gran capital, dispuestos a llevar a cabo todas las tareas poco limpias que les asignen e incluso irán más lejos, si el exceso de celo puede ayudarles a mantener su difícil situación» (Ob. cit., pp. 19-20).

<sup>87</sup> «Para cualquier observador de la realidad social es evidente la existencia de jóvenes universitarios con los estudios terminados, a medio camino o simplemente iniciados, muchos también que no han terminado el bachillerato, que manifiestan una notable incapacidad para desarrollar sus relaciones personales más allá de los estrechos límites de tres o cuatro amigos (o amigas), embargados por la obsesión de no dejarse manipular; jóvenes que rechazan toda disciplina, toda obligación, todo deber, convencidos de que ellos no tienen compromisos con nadie, ninguna relación de reciprocidad; jóvenes que sostienen que han venido al mundo sin haberles consultado y, por tanto, están aquí para disfrutar, para gozar de los bienes existentes, ya sea a costa de los padres, ya sea a costa de los organismos del Estado, o de quien sea. El sentimiento de solidaridad no va más allá de los dos, tres o cuatro amigos, y sólo mientras individualmente les conviene». (Ob. cit., p. 39.).

ta conciencia del respeto al hombre y a la vida, en general, bien manifiesta en su preocupación y en sus acciones de protesta contra todo tipo de atentados contra la vida humana en no importa qué lugar de la tierra donde se produzcan; existen también amplios grupos de gentes que muestran menos sensibilidad frente a todas las agresiones contra individuos o grupos, especialmente si los agredidos pertenecen a razas, etnias o nacionalidades distintas o alejadas de la suya; existen, finalmente, minorías -parece que, de alguna manera manipuladas o teledirigidas por «centros sociales de poder»- capaces o dispuestas a llevar a cabo asesinatos de individuos o de grupos, frecuentemente de una manera indiscriminada, y como si de una manera rutinaria se tratara.

Parece obvio que (...), si el comportamiento individual es consecuencia de (...) la educación (esto es, el conjunto de influencias canalizadas por la familia, la clase, las iglesias, los partidos, los medios de comunicación de masas, todas ellas fuertemente teñidas de pasionalidad), surge inmediatamente la sospecha de que los asesinos mesiánicos, los asesinos sembradores de terror, los profesionales asalariados (mercenarios), así como las industrias y beneficiarios, políticos, industriales, mafias, traficantes de drogas, etc., se reclutan en determinadas capas sociales, fáciles de señalar; y en su mayoría se educan en un tipo de centros docentes, caracterizados por una filosofía educativa, pedagógica, muy determinada, patológicamente o teratológicamente combinada con la manipulación publicitaria o parapublicitaria<sup>88,89</sup>.

---

<sup>(88)</sup> «Una cosa es la publicidad directa destinada a dar a conocer mercancías y servicios, y otra cosa es la publicidad difusa, aparentemente, no intencionada, como las películas, los *television films*, los reportajes sobre personas célebres (los héroes del consumismo) en cuyas tramas y desenvolvimiento, de manera normal y rutinaria, consumen y usan las mercancías y servicios más sofisticados, demostrando a los espectadores cómo se vive bien. Este vivir bien resulta de la posesión de lujosos apartamentos bien instalados, muchos vestidos, coches imponentes, bebidas de moda y caras y, sobre todo, ese vivir sin esfuerzo, como si la existencia consistiera en disfrutar de todos los bienes sin trabajo» (Nota de Eloy Terrón).

<sup>(89)</sup> Ob. cit., pp. 11-13.