
UNA MIRADA
CRÍTICA A LA
UNIVERSIDAD
ESPAÑOLA DE 1970:
EL ANÁLISIS
EDITORIAL DE LA
REVISTA *DIDASCALIA*
(1970-1975)

A CRITICAL LOOK AT THE
SPANISH UNIVERSITY OF
THE 1970s: THE EDITORIAL
ANALYSIS OF *DIDASCALIA*
MAGAZINE
(1970-1975)



Francisco Pérez-Fernández
Francisco López-Muñoz
Juan Díez Nicolás
Emilio Lora-Tamayo
Universidad Camilo José Cela
email: fperez@ucjc.edu

RESUMEN

La revista de innovación educativa Didascalía, que inició su andadura en la década de 1970, compartiendo acta de nacimiento con la nueva Ley de Educación española, fue una publicación pionera e injustamente olvidada por la historiografía reciente. Por sus páginas no solo pasaron las figuras más pujantes y granadas de la psicopedagogía, la educación y la psicología aplicada españolas, sino que pretendió convertirse en guía para una necesaria renovación psicoeducativa, herramienta de difusión profesional, e inspiración de nuevos proyectos. Metodológicamente, el trabajo se ciñe a las técnicas de

ABSTRACT

The educational innovation magazine Didascalía, which began in the 1970s, sharing a birth certificate with the new Spanish Education Law, was a pioneering publication and unjustly forgotten by recent historiography. Not only did the most powerful and influential figures of Spanish psychopedagogy, education and applied psychology pass through its pages, but it also tried to become a guide for a necessary psychoeducational renewal, a professional dissemination tool, and inspiration for new projects. Methodologically, the work adheres to

investigación histórica y sigue un enfoque de análisis documental centrado preferentemente en el estudio de la línea editorial de la publicación, así como en el desarrollo histórico y normativo de la aplicación de la reforma educativa de la época en el contexto universitario. Se confronta la realidad de la Universidad Española de la época y su gestión con el sentir de los profesionales del momento. Se muestra que muchos de los problemas aún vigentes en esta materia, como el del acceso a la Universidad, son cuestiones de largo recorrido nunca resueltas satisfactoriamente a causa de las contradicciones internas con las que se gestaron y regularon inicialmente. Didascalía fue una publicación única en su interés profesionalizador. Dedicó espacio toda suerte de temáticas educativas, tratando de convertirse en la primera publicación destinada por entero a la información y actualización del profesional educativo, hecho que la llevó a menudo a confrontar con las Autoridades ministeriales de las postrimerías del Régimen Franquista. En sus páginas la candente y compleja situación de la Universidad Española de la época tuvo un espacio propio, especialmente con relación al acceso a los estudios universitarios, que vino a poner de manifiesto las dificultades del sistema para gestionarse con eficiencia, y que ya anticipa otros problemas posteriores.

PALABRAS CLAVE

Legislación Educativa, Universidad, Universidad a Distancia, Historia de la Educación, Análisis de Contenido.

historical research techniques and follows an approach of documentary analysis focused preferably on the study of the editorial line of the publication, as well as on the historical and normative development of the application of the educational reform of the time in the university context. The reality of the Spanish University and its management was confronted with the feelings of the professionals of the moment. It is shown that many of the problems still in force in this matter, such as that of access to the University, are long-term issues that have never been satisfactorily resolved due to the internal contradictions with which they were initially created and regulated. Didascalía was a unique publication. He dedicated space to all sorts of topics with an renewed rigor, trying to become the first publication entirely devoted to information and updating of the educational professional, a fact that often led him to confront the ministerial authorities of the end General Franco's Regime. In its pages, the burning and complex situation of the Spanish University had its own space, especially in relation to access to university studies, which came to highlight the difficulties of the system to be managed efficiently, and which already anticipates other later problems.

KEYWORDS

Educational Law, University, Distance University, History of Education, Content Analysis.

INTRODUCCIÓN

La revista *Didascalía: Revista de Orientación Didáctica e Investigación Pedagógica* (en adelante, *Didascalía*), publicada entre 1970 y 1975, resultó del esfuerzo del equipo liderado por Felipe Segovia Olmo (1936-2013) para contribuir a la mejora de la calidad de la enseñanza española en un momento en el que se percibían distancias cada vez más acusadas entre el sistema español y el modelo planteado en el contexto europeo. La Ley de Educación de 1970 (Ley 14/1970, de 4 de agosto), impulsada por el Ministerio de Educación que entonces dirigía José Luis Villar Palasí (1922-2012), había generado grandes expectativas a todos los niveles, y sería precisamente en ese contexto de renovación que se haría precisa la aportación de *Didascalía*, publicación de interés profesional en una materia sometida al olvido desde que Francisco Giner de los Ríos (1839-1915) y la Institución Libre de Enseñanza (ILE), episódicamente, despertaran el interés por la investigación educativa. Interés que se vería truncado durante décadas por la ruptura de la Guerra Civil (1936-1939) (Carpintero, 1994; Lafuente, 1996). Ciertamente, habían surgido otras revistas interesadas en la investigación en materia educativa durante la posguerra, pero lo que hizo diferentes a las páginas de *Didascalía* fue, precisamente, su interés por convertirse en una revista destinada a los profesionales del sector y sus vicisitudes, antes que en una publicación centrada de suerte específica en materia de investigación.

La antedicha Ley de Educación, popularmente conocida como *Ley Villar*, trató de ser una reforma integral que pretendía superar por completo el viejo modelo, devenido de la antiquísima Ley de Instrucción Pública que movilizara Claudio Moyano y Samaniego (1809-1890) -que había recibido ciertas reformas parciales, pero nunca integrales- (de Puelles Benítez, 2010). Llegada la hora de su aprobación en Cortes, el texto legislativo por estrenar había generado enormes expectativas, pues abría toda suerte de nuevos caminos y posibilidades en el mundo de la Educación que se contemplaban como gran oportunidad. Y es que ya el contenido de la exposición de motivos de la Ley 14/1970 abría las puertas a toda suerte de consideraciones desconocidas en el marco de la enseñanza española durante largo tiempo:

“El marco legal que ha regido nuestro sistema educativo en su conjunto respondía al esquema ya centenario de la Ley Moyano. Los fines educativos se concebían de manera muy distinta en aquella época y reflejaban un estilo clasista opuesto a la aspiración, hoy generalizada de democratizar la enseñanza. Se trataba de atender a las necesidades de una sociedad diferente de la actual: una España de quince millones de habitantes con el setenta y cinco por ciento de analfabetos, dos millones y medio de jornaleros del

campo y doscientos sesenta mil ‘pobres de solemnidad’, con una estructura socioeconómica preindustrial en la que apenas apuntaban algunos intentos aislados de industrialización. Era un sistema educativo para una sociedad estática [...]. Las reformas parciales que se han ido introduciendo en nuestro sistema educativo, particularmente en los últimos treinta años, han permitido satisfacer en medida creciente la demanda social de educación y hacer frente a nuevas exigencias de la sociedad española. Pero es necesario reconocer también que generalmente se ha ido a la zaga de la presión social, al igual que en la mayor parte de los países y, sobre todo, que los problemas educativos que tiene planteados hoy nuestro país requieren una reforma amplia, profunda, previsor, de las necesidades nuevas, y no medidas tangenciales y apresuradas con aspecto de remedio de urgencia” (BOE, 1970: 12525-12526).

En este contexto, la tarea emprendida por *Didascalía* parecía pertinente y necesaria. En tiempos de novedad era precisa una voz independiente que tratara de homogeneizar criterios, permitiera que todas las voces implicadas fuesen escuchadas, y que sirviera como elemento catalizador entre las aspiraciones políticas y la realidad fáctica de la educación, que no era otra que el aula. En tal sentido, *Didascalía* nunca pretendió jugar a la siempre tentadora idea de contemporizar, sino que quiso convertirse en una especie de conciencia pública de lo que estaba en juego, pues iba mucho más allá de las pretensiones del mero texto legal, y atendió de manera explícita al modo en que se trató de aplicar a todos los efectos.

“Una publicación técnica [escribió Felipe Segovia años después] no solo debe atender los temas científicos de la profesión, también debe ser un medio para defender una determinada ordenación jurídica del sector. El tópico del cuarto poder tiene, como todos, un fondo de verdad. En la batalla que ya he comentado en defensa de los centros libres y autónomos, en la que me tocó ocupar un arriesgado puesto de vanguardia, creí que era necesario contar con un medio para dar a conocer nuestras razones y defender nuestras ideas” (Segovia, 2009: 229).

Precisamente por ello, las circunstancias derivaron hacia enfoques menos complacientes para con la acción ministerial, por cuanto no tardó en entenderse que la aplicación de la *Ley Villar* tomó derroteros bastante alejados de los grandes ideales y las palabras rimbombantes. Desde *Didascalía* se llegó a la convicción de no haber sido bien interpretados. Cuando lo que pretendían era generar conexiones orientadoras e ilustrativas con el profesorado que impulsaran la innovación educativa, así como informar a los docentes sobre el alcance y las implicaciones del

proyecto legislador que se ponía en marcha, lo que recibieron como contrapartida fue un total desamparo institucional, así como toda suerte de presiones.

“[...] una revista de psicopedagogía era necesaria si se quería mejorar realmente la calidad de la enseñanza. En aquellos años no existía ninguna. Cuanto ocurría en el mundo educativo, las innovaciones, los nuevos proyectos, no llegaban a los profesores. A mi juicio, una de las razones del fracaso de la Ley General de Educación de 1970, fue el no haber sabido comunicarla a la sociedad, no haber conectado con el profesorado para motivarles en el proyecto y no haberles remitido con regularidad orientación pedagógica. Creyeron que con publicar el texto de la Ley en el BOE estaba todo hecho” (Segovia, 2009: 229).

Pero con el BOE no bastaba. *Didascalía* pretendió ser más que un molesto *Pepito Grillo* de la acción ministerial y quiso ser propositiva. A lo largo de sus 56 números trató de convertirse en altavoz de la innovación docente y educativa, abordando todas las temáticas posibles, a las que dedicó una profunda labor informativa. En este contexto, también la Universidad, y de manera muy especial la “caliente” cuestión del acceso a la misma, foco de grandes controversias, tuvieron su propio espacio. También abordó otros temas, como la ordenación estatutaria y estructural de las universidades, su financiación, la participación del alumnado en los procesos de gobierno de los centros universitarios y, no menos importante, el establecimiento de criterios para manejar la cuestión de la conflictividad política en los campus:

“Artículo sesenta y siete-. El Gobierno, a propuesta del Ministerio de Educación y Ciencia, podrá suspender el régimen estatutario de un Centro universitario cuando perturbaciones graves de orden académico, administrativo o financiero hicieran aconsejable esta medida y establecerá las normas provisionales por las que se regirá el Centro afectado durante el periodo de suspensión” (BOE, 1970: 12534).

EL ACCESO A LA UNIVERSIDAD

Determinar el sistema de acceso del alumnado a la Universidad ha sido un problema permanente de la educación española a lo largo de los últimos cincuenta años. A menudo se olvida –o ignora– que la demanda del fin de las pruebas de acceso que ha catalizado buena parte de las más feroces protestas del alumnado de la

Enseñanza Media desde mediada la década de 1970 es un problema tan viejo como la *Ley Villar* y su aplicación. Pero se trata de una cuestión aún más antigua que se remonta al momento en que el Gobierno Provisional de Burgos la regulara todavía durante la Guerra Civil, y cuyas aristas no se han limado con la sucesiva implementación de cambios en las nomenclaturas y procedimientos hasta el R.D. 412/2014 de 6 de junio. Algo que no ha hecho a lo largo del tiempo sino inducir a todo tipo de inquietantes preguntas sobre su necesidad real, así como en relación al mejor modo de introducirlo.

La cuestión de las pruebas para acceder a la Universidad, posiblemente, se ha ido complicando a medida que se ha incrementado la cantidad de alumnos que demandan acceso a los estudios superiores, hecho que ha convertido el tema en un motivo de controversia permanente. Bastará con referenciar unos datos sencillos: durante el curso 1940-41 se matricularon en el llamado Examen de Estado que daba acceso a la Universidad, un total de 19.213 alumnos, de los cuales aprobaron para el ingreso 7.865. Para el curso 1969-70, se matricularon en las Pruebas de Madurez que culminaban el curso Preuniversitario un total de 41.649 alumnos, de los cuales aprobaron 33.898. Es decir, con relación al número de presentados y aprobados nos encontramos con que, en apenas tres décadas, la demanda de acceso a puestos universitarios se había multiplicado nada menos que por 2,16, entretanto el número de alumnos admitidos en la Universidad lo había hecho por 4,3, aproximadamente. Y ello sin contabilizar a los alumnos que accedieron a la Universidad mediante el examen de Grado Superior, que proporcionaba acceso a los estudios de carácter técnico, que serían considerados universitarios a partir de 1972, y que ascendieron en el curso 1968-69 a 52.843 (Muñoz Vitoria, 1993).

La Ley de Bases para la Reforma de la Enseñanza Media, de 20 de septiembre 1938, elaborada bajo el mandato del ministro Pedro Sainz Rodríguez (1897-1986), si bien siempre se la ha conocido como *Ley Ibáñez* por ser José Ibáñez Martín (1896-1969), su sucesor, quien la aplicó y desarrolló, estableció la prueba de acceso a la Universidad. Tal se desarrolló en la Orden de 7 de diciembre de 1938 y, posteriormente, mediante la Orden de 24 de enero de 1939 que regulaba el antes mencionado Examen de Estado para el Bachillerato al finalizar el séptimo curso. Debe tenerse en cuenta que en ese momento se consideraba al Bachillerato como el centro neurálgico del sistema educativo y en él se pensaba, desde la retórica característica de la época, como un mecanismo formativo fundamental:

“La España que renace a su auténtico Ser cultural, a su vocación de misión y de ejemplaridad, a su tensión militante y heroica, podrá contar para su juventud con ese sistema activo y eficaz de cultura docente que ha de templar las almas de los españoles con aquellas virtudes de nuestros grandes

capitanes y políticos del Siglo de Oro, formados en la Teología católica de Trento, en las Humanidades Renacentistas y en los triunfos guerreros por tierra y por mar en defensa y expansión de la Hispanidad” (BOE, 1938: 1388).

Esta legislación estuvo vigente hasta 1953. En aquel año, el ministro Joaquín Ruiz Giménez (1913-2009) puso en marcha otra modificación importante por la vía de la Ley de la Ordenación de la Enseñanza Media, que sustituyó el Examen de Estado por el Examen de Acceso a la Universidad, una vez superado el curso Preuniversitario que reemplazó al séptimo curso de Bachillerato (Muñoz Vitoria, 1993). La subsiguiente modificación introducida con posterioridad por la *Ley Villar*, sin entrar en mayores detalles, cambió el curso Preuniversitario por el Curso de Orientación Universitaria (COU), que se implantó de manera experimental durante el curso 1970-71, y con carácter general durante el curso 1971-72. Lo cierto es que ambas legislaciones establecían un examen para el acceso a la Universidad, si bien concedían autonomía a las diferentes Facultades para establecer otros requisitos paralelos. Más adelante, el ministro Cruz Martínez Esteruelas (1932-2000), desarrollando lo establecido en la Ley de 1970, establecería en 1975 el conocido examen de Selectividad, similar en su concepto general al de Estado, lo que provocaría los primeros alborotos.

Cuando Martínez Esteruelas, en 1974, se hizo cargo del Ministerio de Educación en reemplazo del brevísimo ministerio de Julio Rodríguez Martínez (1928-1979), y fijó como su aportación al desarrollo de la Ley 14/1970 la implementación de la Selectividad, surgieron las primeras cautelas. *Didascalía*, en el editorial de su número 41 –abril de 1974–, recibió su discurso renovado y razonable con sumo interés, si bien insistía en la idea de que el alumno no es responsable de la calidad de la educación que recibe, por lo que, habiendo superado por la vía del trabajo y el esfuerzo todos los requisitos legales que se le imponían, se antojaba extraño que fuera el propio Ministerio quien determinara si podía o no matricularse en la Universidad. La conclusión, clara, era que terminaba resultando paradójico “el deseo administrativo de absorber otras esferas de la educación cuando no puede cuidar suficientemente de un nivel tan privativo como ha sido siempre la educación universitaria” (*Didascalía*, 41: 3). No se trataba tanto de obligar a las universidades a aceptar a todo el mundo, como de subrayar lo absurdo que resultaba que el propio Gobierno desconfiara de la preparación que otorgaba al alumnado en la educación obligatoria que él mismo proporcionaba.

Se retornaría al asunto tiempo después, en enero de 1975, cuando el equipo editorial de la publicación tenía ya perfectamente claro que la Administración no asumiría sus recomendaciones, que eran reflejo de un amplio sector de la comunidad educativa, y la redacción de *Didascalía*, ya limitada por el desgaste económico,

percibía próximo el final de la aventura. El día 2 de julio de 1974 las Cortes elevaron a rango de Ley las pruebas de acceso a los estudios universitarios (Ley 30/1974, BOE de 24 de julio). Los Decretos de 20 de diciembre de 1974 y 9 de enero de 1975 establecían las disposiciones complementarias a aquella Ley, de tan breve articulado que apenas ocupaba una página del BOE, y que sin embargo tanta importancia tendría, al punto de que sus consecuencias aún perduran en el presente. Y se percibe en este editorial cierto hastío en la reiteración de lo obvio: el binomio COU-Selectividad no era sino la enésima probatura experimental a la que los políticos sometían a la Educación:

“Todos estos objetivos [expuestos en los Decretos arriba mencionados] son válidos si tienen una concreción práctica y se actualizan sin la acepción de personas, a la que con frecuencia somos proclives los españoles. De lo contrario, las indicaciones teóricas se convierten en mera demagogia práctica, que pone en vigencia aquella frase de ‘en España todo es posible y nada es probable’” (*Didascalía*, 48: 3).

Queda claro que siempre, con diferentes nombres o modalidades, ha habido algún tipo de proceso selectivo para acceder a la Universidad. Nunca, desde 1938, el acceso a la Universidad ha sido libre para quien hubiera culminado la enseñanza secundaria. Posiblemente, la razón fuera el *numerus clausus* impuesto por la demanda creciente de plazas, o bien las exigencias implícitas de determinadas Facultades. Tampoco puede descartarse la tesis –discutible– de que la razón de su implantación se encontrara en un deseo de mantener la calidad de la Universidad en una búsqueda de la excelencia. Sea como fuere –como pronosticara y denunciara *Didascalía*– nunca se logró tal cual previó la *Ley Villar*, y devino en un fracaso estrepitoso que tardaría muchos años en comenzar a paliarse. No había un modo real –ni por recursos económicos, ni por estructura– de que las Universidades pudieran supervisar las actividades de los alumnos de COU tal cual se establecía en la legislación. Antes al contrario, esta supervisión hubo de recaer en docentes del propio tramo de Enseñanza Media, lo cual ya introducía sesgos al ser los mismos docentes que formaban a los alumnos, los que determinaban su destino universitario. En segundo término, el hecho de que por imprevisión y falta de recursos el COU entrara en funcionamiento aún antes de que se pusiera en marcha el nuevo Bachillerato Unificado Polivalente (BUP), generó problemas materiales, administrativos y humanos que el Gobierno, anclado en una visión acrítica, subestimó. De hecho, el propio grupo de análisis ministerial reconocía que en esta materia se había hecho poco más que experimentar:

“El C.O.U. se implantó para unos alumnos que no habían seguido aún el B.U.P. establecido en la L.G.E. [...]. Hay que destacar la diferencia ya

apuntada entre un C.O.U. (Libro Blanco) como primera etapa de la Educación Universitaria y el de etapa precedente al acceso a la misma (L.G.E). Ambas fórmulas pretendían esencialmente orientar al alumno en la elección de su carrera universitaria. Sin embargo, la experiencia muestra que el C.O.U. ha cumplido dicha misión en muy escasa medida. [Esto] creó dificultades a unos alumnos que venían haciendo un Bachillerato tan distinto del de la L.G.E. Ello coincidió con que en el curso 1972-1973 hubo un notable incremento de los alumnos matriculados en este Curso. [En resumen]: La supervisión del C.O.U. por el profesorado universitario, ya muy sobrecargado en sus funciones ha sido escasa o nula. Los centros de C.O.U. tuvieron dificultades de puesta en funcionamiento, principalmente al principio, por escasez de tiempo, y siempre por penuria de medios [...]. Las evaluaciones finales adolecieron de falta de homogeneidad y se observaron resultados en los que habían imperado criterios de benevolencia [...]. Estas razones y la supresión del Preuniversitario acentuaron la masificación universitaria" (MEC, 1976: 378-379).

Ciertamente, en casi todos los países la entrada en la Universidad ha requerido de algún tipo de prueba, si bien con distintas denominaciones y estándares. En los países anglosajones, especialmente en Estados Unidos, los criterios de admisión corresponden a cada universidad, pudiendo o no coincidir con los de otras universidades del país. Los estudiantes de secundaria estadounidenses pueden someterse voluntariamente al *National College Entrance Examination* (NCEE), que pueden luego aportar junto con su solicitud para ser admitidos en la universidad a la que desean acceder, y que tampoco ha estado exento de cuestionamientos y análisis críticos (Moore, Sanchez & San Pedro, 2019). De hecho, y dada la disparidad de criterios, muchos alumnos optan por enviar su solicitud de ingreso a diferentes universidades, con el fin específico de que al menos alguna de ellas les admita.

Los partidarios de eliminar las pruebas de acceso a la Universidad en España arguyen que las pasa más del 90% de los que se presentan, como muestran las estadísticas oficiales, lo cual pone en entredicho su intrínseco valor "preparatorio". En general, estiman que los alumnos deberían poder pedir su admisión en diferentes universidades, y que fuera la propia institución, pública o privada, la que fijase sus propios requisitos de acceso. Sin BOE, sin legislación, sin reclamaciones y sin burocracia. Cada universidad, señalan, debería tener el derecho a seleccionar a sus estudiantes. Puede comprobarse que las ideas expresadas en *Didascalía*, harto avanzadas en la década de 1970, se alineaban con de quienes demandan mayor autonomía universitaria.

“La Universidad ha establecido el “*numerus clausus*”. Este año los alumnos que hayan superado las pruebas del curso preuniversitario deberán pasar otro tamiz más para poder matricularse en la Facultad vocacionalmente deseada. Cada sección universitaria ha organizado unas pruebas para elegir el número de alumnos que considera que pueden atender, dadas las peculiares condiciones del profesorado y espacio. Y van a ser millares los alumnos rechazados. [...] Se está operando acerca del futuro profesional de la juventud estudiosa española. Es muy expuesto cifrar su determinación en unas pruebas necesariamente someras y aleatorias. Ofrecería superior garantía de acierto realizar la selección dentro de las propias aulas universitarias, en el estudio de la carrera, y, mejor aún, superados determinados niveles mínimos, en el ejercicio profesional, libre y competitivo” (*Didascalía*, 13: 2-3).

A menudo se olvida que el derecho a la Educación para todos los españoles, consagrado en el artículo 27 de la Constitución Española de 1978, se refiere únicamente al tramo obligatorio que se estipule en la legislación de turno, lo cual excluye a los estudios universitarios. *Didascalía* supo intuir las implicaciones de esto, y que se relacionan con el papel que la formación universitaria debe jugar en el desarrollo de las personas, del país y del futuro. En un marco competencial y científico pluridisciplinar, se reclama un papel más autónomo a la Universidad, no ya como ese mero entorno formativo para especialistas que fue, sino, sobre todo, como entidad gestora y sintetizadora del conocimiento, cuyo trabajo debiera revertir en la sociedad para su mejora, avance y humanización permanente (Pérez & Castaño, 2016).

Consecuentemente, *Didascalía* se unió a un movimiento emergente, cada vez más crítico, que defendió -y defiende- que las universidades deberían gozar de mayor autonomía en la selección de su profesorado y de su alumnado, en los criterios para fijar la retribución de sus docentes y las tasas a sus alumnos, en la elaboración de sus planes de estudio y titulaciones, y etcétera. La labor del Estado, en ese nuevo modelo, debería ser la de proporcionar un sistema de becas para que los alumnos que las merezcan puedan pagar su educación en la universidad en la que hayan sido admitidos, y en garantizar unos mínimos niveles de calidad de las titulaciones que ofrezcan, y por tanto en la inspección, coordinación y control de buenas prácticas. De hecho, y en la actualidad, una revisión del marco normativo que regula la autonomía universitaria, procura un claro diagnóstico sobre el estado de la cuestión, lo cual deja una perspectiva clara de cuál habría de ser el marco de acción futuro:

“[La autonomía universitaria] se manifiesta con una fuerte garantía en el ámbito normativo, si bien este plano instrumental se ve lógicamente

condicionado por el espacio que la legislación orgánica deja en otros. Asimismo, se refleja con fortaleza en el ámbito académico, donde reside precisamente su contenido nuclear y su razón de ser: la preservación de los espacios necesarios para la libertad académica (de cátedra, de estudio y de investigación), a la que contribuyen instrumentalmente todos los demás aspectos de la autonomía normativa, organizativa y de gestión. Podría ser también intensa en el ámbito relacionado con su propio personal, docente e investigador y de administración y servicios, a condición de acabar con los graves problemas que se generan por la endogamia y la consiguiente falta de movilidad. Pero es más débil y magra en el terreno de la autoorganización de su gobierno y en el relacionado con las estructuras de investigación y docencia, así como en el de la capacidad de generación de recursos financieros propios” (Cámara Villar, 2012: 105).

Frente a estas ideas innovadoras, se advierte una obsesiva tentación de las administraciones educativas por gestionar materia tan sensible desde su exclusivo criterio, y a golpe de BOE. Y ya *Didascalía*, en cuyas páginas encontró a menudo su espacio la “caliente” cuestión universitaria de la época, halló en este asunto otro motivo más que razonable para confrontar a la reforma educativa de su tiempo con un ideario, por lo demás, extremadamente vigente:

“La Universidad debe ser punta de lanza para el progreso de la sociedad. Sus objetivos deben estar situados audazmente en el mundo del mañana. Por desgracia, en nuestro caso, su estructura está anclada en esquemas de siglos pasados, en los que la sociedad y sus necesidades eran absolutamente distintas de los actuales. La Universidad es un reto permanente a la imaginación que mira el futuro. Debe estar constantemente extrapolando la realidad diaria, actuando eficazmente para mejorar las condiciones presentes. Resulta muy difícil medir cuantitativamente el rendimiento de una institución educativa. Pero en nuestro caso, la simple comparación entre el número de alumnos que regresan a las aulas universitarias y el de los que terminan sus estudios demuestra la baja rentabilidad del sistema. Si además se aplicasen criterios cualitativos, el resultado sería más desfavorable. [...] El desarrollo de nuestra Patria necesita una Universidad consciente de su misión y capaz de responder a su destino. Una Universidad en que se integren lo tradicional y los afanes de la investigación. Que conozca y se sirva del mundo de la Administración y las empresas en que habrán de servir sus hombres. Universidades que se piensen y planifiquen para responder a la sociedad del futuro. Centros dotados de amplia autonomía” (*Didascalía*, 17: 2-3).

CONFLICTO EN EL CAMPUS

Didascalía no solo se centró en la cuestión del acceso a la Universidad. Adicionalmente, la conflictiva situación que vivían los campus en la agonía del franquismo ocupó y preocupó a los gestores de la publicación, que también dedicaron espacio editorial a este tema. Es notorio que el Gobierno necesitaba controlar a la Universidad, pues el Régimen no podía soñar con su perpetuación renunciando a las nuevas generaciones de jóvenes ilustrados, pero los nuevos universitarios, lentamente, fueron escamoteándose al control y distanciándose del Gobierno. Así, a partir de 1965, los estudiantes, en mayor o menor medida agrupados en asociaciones, pero todos influidos por las corrientes que desembocaron en el célebre mayo de 1968 francés, empezaron a exigir una democratización de los campus, y a demandar cauces participativos en los ámbitos de gestión de la vida universitaria. La respuesta confrontacionista y desesperada del Gobierno, terminó por incendiar la Universidad, al punto de que, a comienzos de la década de 1970, el alumnado pasaba ya más horas metido en asambleas, mítines, manifestaciones o confrontaciones con la Policía, que dentro de las aulas (Carrillo-Linares, 2015). Sin duda, en lo tocante a este asunto, el franquismo no solo erró en sus políticas, sino que también midió muy mal sus fuerzas, a la par que tampoco supo eludir las tentaciones experimentales.

“Ya no es noticia la suspensión de las actividades académicas en cualquier Facultad o Distrito. Y resulta muy grave empezar a considerar como natural la anormalidad de la vida universitaria. No se puede aceptar que el reflejo de la vida universitaria se produzca habitualmente en la crónica diaria de sucesos. Ni que para mantener una apariencia de calma haya que recurrir a colaboraciones excepcionales” (*Didascalía*, 17: 2).

Y con posterioridad, en atención a la extensión de los conflictos universitarios recurrentes hacia el ámbito de la Enseñanza Media, *Didascalía* añadía:

“Nada podemos añadir a nuestro anterior comentario editorial sobre la Universidad [del número 17]. [...] La sociedad del mañana está naciendo. Su orientación dependerá de los jóvenes que hoy pisan las aulas universitarias. Pero cada parto necesita sus especialistas adecuados. [...] Los conflictos generales, antes limitados al mundo universitario, han penetrado en los centros de Enseñanza Media. No reproducimos la crónica de sucesos. Pero sí apuntamos la gravedad que entraña que se extienda la crisis. Los alumnos de C.O.U., principales actores de estos movimientos, plantean cuestiones candentes, ante las que no se les puede negar el diálogo” (*Didascalía*, 18: 2-3).

El talante dialogante del ministro Martínez Esteruelas, influido por ese agotamiento inexorable del Régimen que lo obligaría en su final a realizar toda suerte de concesiones, motivó que en 1974 se cediera a una de las demandas estudiantiles más conflictivas: la participación activa en el gobierno de los órganos universitarios. Una medida que trajo, al menos en parte, la necesaria paz a los campus españoles (Decreto 2925/1974, de 17 de octubre). Como es lógico, *Didascalía*, que se congratuló abiertamente de este logro, también realizaría la oportuna reflexión en torno a esta cuestión, y apelaba a algo tan elemental como la responsabilidad de los estudiantes frente al nuevo horizonte:

“La participación estudiantil arranca en el propio esfuerzo de cada día, en la conciencia colectiva de una formación integral que determine el día de mañana la presencia de unas generaciones altamente preparadas para enfrentarse con las necesidades culturales y científicas del país. [...] El tiempo perdido en la Universidad se recupera muy difícilmente. Casi siempre siembra semillas para nuevas pérdidas y para el deslizamiento por unos caminos que ya son irrecuperables. [...] Vamos a pensar antes de que se formen las mesas electorales, que la actuación, la intervención y la participación se explica también en esa formación diaria de todos los estudiantes. Si hay madurez para intervenir en las decisiones será porque se ha demostrado, por delante, esa otra capacidad de estudio, ese interés colectivo de hacer una Universidad con un clima lo suficientemente sereno para que la cosecha del trabajo no se pierda en algaradas de tan vieja como inútil y perturbadora tradición” (*Didascalía*, 45: 3).

No fue suficiente. El alumnado de la Universidad española había entrado en una dinámica de permanente movilización que ya no vería fin. Y es que el problema, más allá de su fundamento político, siempre había sido el mismo y no podría pararse con medidas de compromiso: se habían prometido cauces de diálogo y reformas que nunca llegaban y que, cuando lo hacían, resolvían poco y generaban otros incendios colaterales. Había un hartazgo manifiesto que culminó en los disturbios que llevaron al cierre de la Universidad de Valladolid en febrero de 1975, por parte de su entonces Rector, José Ramón del Sol Fernández (1934-1986). Medida que muy protestada por parte no solo de los sectores sociales disidentes, sino también por muchos de los interlocutores tradicionales del Régimen (Berzal, 2014; Carrillo Linares, 2015). Y es que en sus días finales, la administración del Ministerio de Educación y Ciencia vivía absorta en la incomprensión de una gran paradoja, pues al mismo tiempo que trataba de frenar las protestas universitarias por la vía de un diálogo templado, también encontraba “subversivo” y “tendencioso” todo aquello que contravenía el discurso oficial. *Didascalía* supo entender perfectamente la raíz misma del problema, al expresarse en los siguientes términos:

“Ha dicho el señor Martínez Esteruelas que ‘la participación y el orden en la Universidad son irrenunciables’. Ha explicado también que la chispa provocadora del brote de subversión –cuyo último capítulo originó el cierre de la Universidad de Valladolid- ha llegado después de que se desoyeran todas las advertencias. La medida más grave, el cierre de la Universidad, es lógico que haya llevado mayores preocupaciones a todos los estamentos de la sociedad. El curso de los acontecimientos nos dirá que soluciones se adoptan, porque es evidente la gravedad de una situación que está proporcionando mayor extensión de los males y, lo que es peor, argumento elegido para adoptar posturas extremas. Diálogos por caminos que no se encuentran y disposición a descontentos en más lugares de ámbito universitario” (*Didascalía*, 49: 2-3).

ESPACIO PARA LA UNED

En otro orden de cosas, y preocupada como estaba por la innovación educativa, también tuvo la revista momento y espacio para iniciativas emergentes e imprescindibles con relación a la educación de adultos, como la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Esta fue heredera de la Universidad Libre a Distancia (UNILAD), primer esbozo del plan de educación universitaria a distancia amparado en el texto de la *Ley Villar*.

Dotada de entidad propia por la vía del Decreto 2310/1972 de 18 de agosto, la UNED contaba inicialmente con solo tres despachos ubicados en el Caserón de San Bernardo de Madrid, donde compartía espacio con el Consejo Nacional de Educación. Sin embargo, su gran recepción y crecimiento motivó que para el comienzo del curso 1974-1975 contara ya con unos 30.000 alumnos. No es solo que *Didascalía* elogiara la calidad de sus aplicaciones tecnológicas en ese novedoso campo de la educación, entonces aún llamada *por correspondencia*, sino también su espíritu innovador, que “no rompe con la Universidad tradicional, ni pretende sustituirla. [Pero] supone una verdadera renovación metodológica en el campo de la enseñanza universitaria, a la vez que constituye un evidente refuerzo del sistema educativo tradicional” (*Didascalía*, 46: 3).

La UNED comenzó su primer curso en enero de 1974, siendo, de tal modo, la única universidad española que no arrancararía en octubre, como entonces era habitual. Una medida que implantó por Orden Ministerial, y sin demasiado éxito, el Ministro Julio Rodríguez Martínez. Éste opinaba que el curso académico universitario debía ajustarse al mismo período de los Presupuestos Generales del Estado. Por esta extraña resolución, que se derogaría muy poco tiempo después, su

calendario académico fue conocido con el sobrenombre humorístico de *Calendario Juliano* (Álvarez Lázaro, 2001).

Los objetivos iniciales de la UNED consistían en proporcionar acceso a la Universidad a quienes no habían podido estudiar en su juventud, razón por la cual el examen para mayores de 25 años cobró una especial importancia en este centro académico, pues se trataba de ofrecer la oportunidad de acceder a los estudios universitarios a quienes, por estar trabajando, no podían sostener clases presenciales. Por ello, la UNED se concibió como un centro neurálgico del que dependían otros centros asociados financiados por entidades diversas, principalmente empresas y cajas de ahorros. Su profesorado, en los comienzos, contaba con algunos numerarios (catedráticos y adjuntos) de otras universidades en comisión de servicio, y con profesores contratados, como era entonces práctica habitual. El curso 1974-75 se inició con 13 centros asociados y menos de una docena de titulaciones. El propio profesorado de la UNED redactaba los textos para las asignaturas de ese primer curso en las distintas titulaciones. Además, para subsanar la falta de clases presenciales, la UNED central contaba con un equipo de tutores con los que los alumnos podían contactar por escrito, o vía telefónica. Esta labor se complementaba con el trabajo de los tutores contratados por los centros asociados, así como por las conferencias que se impartían a través de un espacio radiofónico que facilitó Radio Nacional de España.

En diciembre de 1973, tras la muerte del entonces presidente del Gobierno, Luis Carrero Blanco (1903-1973), se propiciaron los habituales cambios gubernativos que llevaron al ministerio a Cruz Martínez Esteruelas. Éste, en marzo de 1974, hizo recaer el puesto de Rector de la UNED, en la persona de Juan Díez Nicolás (n. 1938) quien, además, era también el director general del Instituto Nacional de Ciencias de la Educación (INCIE). Tanto el edificio de la UNED, como el del INCIE, se encontraban situados el uno al lado del otro, en el campus de la Ciudad Universitaria de Madrid (Veira, 1974b).

El nuevo Rector aumentó el número de centros asociados, y exigió a todos mejor calidad de las instalaciones y de los profesores tutores, pero vinculándolos a la sede central. Luego hizo que los textos de cada asignatura (las unidades didácticas) fueran elaborados por los mejores catedráticos de cualquier universidad española. En tercer lugar, consiguió que el profesorado de la UNED se convenciera de que la única forma de prestigiar los títulos fuera mediante la seriedad y exigencia en las calificaciones. Y, en cuarto lugar, amplió el número de catedráticos numerarios en comisión de servicio, logrando del Ministerio de Hacienda la dotación de cátedras y plazas de adjuntos para atender a un número de alumnos que se preveía iba a crecer rápidamente, como consecuencia del ofrecimiento a todas las universidades

españolas de que eliminaran la matrícula “libre” (sin obligación de asistir a clases), recomendando matricularse en la UNED a quienes no pudieran recibir clases presenciales.

Esta estrategia tuvo como consecuencia que nunca, desde 1974 y hasta el presente, haya habido críticas a la calidad de los contenidos de los títulos de la UNED. Los exámenes siempre abarcaron la totalidad de los programas, y no “lo explicado en clase”. Sucede que, además, al ser los autores de las unidades didácticas catedráticos de gran prestigio, los propios autores han tendido a utilizar esos textos en sus universidades presenciales, y han sido los primeros interesados en propagar la buena imagen de la UNED (Veira, 1974b). Por otro lado, las autoridades académicas y el profesorado de las universidades presenciales recibieron con gran satisfacción la desaparición del alumnado “libre”. Finalmente, el prestigio de la UNED no solo se generalizó en España, sino también en el exterior, pues en esa primera etapa comprendida entre 1974 y 1978 se firmó un acuerdo con la Dirección General de Relaciones Culturales del Ministerio de Asuntos Exteriores para que se pudieran matricular alumnos, españoles o no, de cualquier lugar del mundo, realizándose los exámenes en los Consulados de España.

Así las cosas, no todo en *Didascalía* fueron vientos de crítica. Lo cierto es que también se supo aplaudir las iniciativas positivas en materia universitaria, como lo fue el establecimiento de la UNED, a la que observó, más allá de su valor incuestionable como oportunidad para la mejora y la innovación docente, como un instrumento fundamental para la elevación del tono académico y cultural del país. En este sentido, y en la línea de la teoría del capital humano de Karl Mannheim (1893-1947), los redactores de la revista supieron entender, frente al elitismo de los escépticos, el gran valor intrínseco y transversal de la experiencia formativa que se ponía en marcha en 1974 y que, posiblemente, tanto por su espíritu como por su éxito, el devenir de los acontecimientos ha convertido en uno de los grandes hitos en la historia de la educación superior española:

“Tres clases de españoles no han podido comprender todavía el extraordinario alcance de la Universidad Nacional de Educación a Distancia U.N.E.D. dentro del tercer plan de desarrollo: los miopes, los egoístas y los ingenuos. [...] Viene a España para hacer posible a un número teóricamente ilimitado de españoles el acceso a la cultura, a la ciencia, a la tecnología y a la investigación. Trabajadores, campesinos, adultos, ancianos, de la ciudad y de la aldea, de la masía y del cortijo, deben y pueden adquirir una preparación universitaria para romper mediante la cultura toda barrera clasista de marginación y de profesionalismo tradicional. Universitarios en la fábrica y en el taller, en la ciudad y en el campo, en los municipios y en los

sindicatos. Universitarios en la economía, universitarios en la política y en la vida civilizada. Si continuamos solamente con la Universidad tradicional, perpetuaremos en nuestra patria el gran crimen del siglo liberal decimonónico: el desperdicio de nuestros recursos humanos” (Moreno, 1974: 14-15).

REFLEXIONES FINALES

Si bien este trabajo trata de ceñirse rigurosamente al marco de la línea editorial de *Didascalía*, merece la pena detenerse, para terminar, en alguna de las aportaciones de sus páginas interiores, lo cual permitirá aquilatar algunas de las ideas expuestas en este artículo, así como clarificar las posturas de la publicación a tal respecto, bien sea con la finalidad de no suscitar equívocos a la hora de valorar sus aportaciones.

En lo tocante a la cuestión de los argumentos a favor y en contra de la implantación de las así llamadas Pruebas de Acceso a Facultades y Escuelas Técnicas Superiores, en su número 41 (abril de 1974) *Didascalía* publicó un extenso dossier, que incluía una entrevista con el ministro Martínez Esteruelas, en el que se detalla quiénes se alineaban con la medida y quiénes se oponían a ella, que en el segundo caso eran casi todos actores del mundo académico ajenos a la acción del Gobierno. También se razona la posición de estos últimos y se define el alineamiento de la revista con una serie de argumentos de notable actualidad. Sumariamente, no se trataba de negar acriticamente la necesidad de algún proceso de selección, pues carecería de sentido argüir que todos los alumnos estuvieran en disposición de estudiar cualquier cosa, a la par que tal argumento masificaría las aulas de algunas Facultades. El tema, más bien, caminaba por otros derroteros menos conformistas que se introducían en esas cuestiones de fondo que a menudo no permitían ver las aguas revueltas:

“El problema sigue siendo el de siempre: cómo seleccionar de una manera justa. ¿Puede haber condiciones materiales de justicia cuando se pretende examinar a 160.000 alumnos, sobre lo mismo que ya han sido examinados en el C.O.U., en las cabezas de distrito universitario? [...] La selección solo requiere pleno sentido si, al mismo tiempo, se aborda el problema de potenciar en cantidad y calidad, al profesorado, como parece que se pretende. Pero todas esas medidas parece que han aplicarse simultáneamente. [...] No se puede comparar la anunciada medida selectiva con el curioso ‘affaire’ del ‘calendario juliano’. Pero se ha venido a caer en un defecto formal parecido: la de no consulta a los estamentos interesados. [...] Se acusa al C.O.U. de ineficacia, pero esto ya fue advertido por mucha gente

cuando el C.O.U. se puso en marcha. La conclusión evidente parecía ser no despreciar al C.O.U., sino potenciarlo y subsanar sus defectos. [...] Se quiere facilitar el acceso de hijos de obreros a la Universidad. [...] Si no se quiere hacer demagogia hay, por supuesto, que darles paso. Pero lo más importante es darles ya desde ahora una formación básica buena, que vaya poniendo los cimientos de la futura igualdad. El argumento oficial se retuerce aquí a favor de la E.G.B. [...] Se acusa de blandura a los nuevos métodos pedagógicos. Se dice que no forman la voluntad y que dejan 'pasar' a todo el mundo porque se han suprimido los exámenes y los controles serios. No es, creemos, más que el fruto de una aplicación precipitada de la ley sin haber acometido, en su momento, una previa preparación del profesorado. [...] Hay que fomentar la calidad y situar a cada persona en su sitio, destruyendo el mito de la 'titulitis' [...]. Pero la polémica no está planteada sobre los grandes objetivos, sino sobre la estrategia y el orden político a seguir. [...] A pesar de las declaraciones en el sentido de no querer practicar el 'numerus clausus', la preocupación del 'número' existe" (Veira, 1974a: 15).

La lectura de la cita precedente produce sensación de *dejá vu*. Incluso muchos de los calificativos manejados entonces se siguen empleando en el presente a la hora de referirse a los males endémicos que persisten en el sistema. El argumentario de *Didascalía* con respecto a lo que acontecía en la organización política de la Educación española hace nada menos que cincuenta años, sigue vigente en lo que tiene de genérico. Adquiere así pleno sentido, por tanto, que Felipe Segovia escribiera en sus memorias lo que sigue: "[...] ya pueden ir publicando en el BOE lo que quieran: ya he comentado que, en nuestro sector, las normativas oficiales son las Coplas de Calainos, si no consiguen la colaboración, libre y responsable, de los docentes" (Segovia, 2009: 230). No es solo que, en el ámbito de la Educación, la historia se repita una y otra vez, es que los acontecimientos demuestran que una publicación del talante vigilante, crítico y evaluativo, así como con vocación de universalidad, como trató de serlo *Didascalía*, sigue siendo necesaria, pues los sucesivos gestores de la Educación han modificado sus formas y estilos de acuerdo a la evolución de los tiempos, pero no así sus actitudes.

No cabe extenderse más. Baste con estas dos píldoras finales, con las que trata de incentivarse el espacio para la reflexión, para poder hacerse una idea de la dimensión real de lo que la iniciativa *Didascalía* quiso ser. En un tiempo presente que cada vez desdeña con mayor regocijo el interés humanístico desde idearios pretendidamente rigurosos, y en el que se mira hacia el futuro desde una memoria corta y roma, volver la vista a estas experiencias del ayer no solo ayuda a comprender que tal vez no hemos avanzado tanto en muchas materias como se cree, sino que

también ayuda a asumir que ciertos errores y posturas improductivas nunca han terminado de diluirse el pasado.

REFERENCIAS

Documentales

- Álvarez Lázaro, P.F. (2001). *Cien años de educación en España*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Berzal, E. (2014). 8.000 estudiantes en la calle. *El Norte de Castilla*, edición digital, viernes 22 de agosto [disponible en: <https://www.elnortedecastilla.es/valladolid/201408/22/estudiantes-calle-20140822175709.html>, recogido en mayo de 2020].
- Cámara Villar, G. (2012). La autonomía universitaria en España hoy: Entre el mito y la realidad. *Revista Catalana de Dret Públic*, 44, 67-109.
- Carpintero, H. (1994). *Historia de la psicología en España*. Madrid: Eudema.
- Carrillo Linares, A. (2015). Universidades y transiciones políticas: El caso español en los años 60 y 70. *Espacio, Tiempo y Educación*, 2(2), 49-75.
- Lafuente, E. (1996). El pensamiento psicológico de Francisco Giner de los Ríos. M. Sáiz & D. Sáiz (coords.), *Personajes para una historia de la psicología en España*. Madrid: Pirámide, 167-184.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1976). *Informe que eleva al Gobierno la Comisión Evaluadora de la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa en Cumplimiento del Decreto 186/76 de 6 de Febrero*. Madrid: MEC.
- Moore, R., Sanchez, E. & San Pedro, S. (2019). *College Entrance Exams: How Does Test Preparation Affect Retest Scores?* ACT Research & Policy / ACT Research Report / R1743.
- Moreno, J.M. (1974). Universidad a Distancia y popularización de la cultura. *Didascalía. Revista de Orientación Didáctica e Investigación Pedagógica*, 46, 14-16.
- Muñoz Vitoria, F. (1993). *El sistema de acceso a la universidad en España (1940-1990)*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia (CIDE).
- Opinión de *Didascalía*, La (1971a). Reservado el derecho de admisión. *Didascalía. Revista de Orientación Didáctica e Investigación Pedagógica*, 13, 2-3.
- (1971b). Universidad: Crisis y esperanza. *Didascalía. Revista de Orientación Didáctica e Investigación Pedagógica*, 17, 2-3.
 - (1972). Cálido enero. *Revista de Orientación Didáctica e Investigación Pedagógica*, 18, 2-3.
 - (1974a). Selectividad y calidad. *Didascalía. Revista de Orientación Didáctica e Investigación Pedagógica*, 41, 2-3.

- (1974b). La participación de los estudiantes. *Didascalía. Revista de Orientación Didáctica e Investigación Pedagógica*, 45, 2-3.
- (1974c). El camino y los propósitos de la Universidad a Distancia. *Didascalía. Revista de Orientación Didáctica e Investigación Pedagógica*, 46, 2-3.
- (1974d). Las pruebas de aptitud para estudios superiores. *Didascalía. Revista de Orientación Didáctica e Investigación Pedagógica*, 48, 2-3.
- (1975). Del Bachillerato a la Universidad. *Didascalía. Revista de Orientación Didáctica e Investigación Pedagógica*, 49, 2-3.

Pérez, S. & Castaño, R.(2016). Funciones de la Universidad en el siglo XXI: humanística, básica e integral. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 191-199. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.19.1.202451>.

Puelles Benítez, M. de (2010). *Educación e ideología en la España contemporánea*. Madrid: Tecnos.

Segovia Olmo, F. (2009). *La huella de un viajero*. Alcobendas (Madrid): F. Segovia, D.L.
Veira, C. (1974a). Selectividad. *Didascalía. Revista de Orientación Didáctica e Investigación Pedagógica*, 41, 11-15.

(1974b). La fórmula de la Universidad a Distancia. *Didascalía. Revista de Orientación Didáctica e Investigación Pedagógica*, 46, 5-12.

Legislativas (por orden de aparición)

Ley de Bases para la Reforma de la Enseñanza Media, de 20 de septiembre. *Boletín Oficial del Estado*, 85, de 23 de septiembre de 1938 [disponible en: <https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE/1938/085/A01385-01395.pdf>, recogido en mayo de 2020].

Orden para la aplicación de lo dispuesto en la Base séptima del artículo primero de la Ley del 20 de septiembre del año en curso. *Boletín Oficial del Estado*, 167, de 14 de diciembre de 1938 [disponible en: <https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE//1938/167/A02936-02937.pdf>, recogido en mayo de 2020].

Orden de 24 de enero de 1939 regulando el Examen de Estado para el Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, 29, de 29 de enero de 1939 [disponible en: <https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE//1939/029/A00521-00522.pdf>, recogido en mayo de 2020].

Ley de 16 de febrero de 1953, sobre Ordenación de la Enseñanza Media. *Boletín Oficial del Estado*, 58, de 27 de febrero de 1953 [disponible en: <https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE//1953/058/A01119-01130.pdf>, recogido en mayo de 2020].

Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación Financiamento de la Reforma Educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 187, de 6 de agosto de 1970 [disponible en:

<https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1970-852>, recogido en abril de 2020].

Orden de 30 de septiembre de 1970 por la que se dictan normas para la implantación con carácter experimental del Curso de Orientación Universitaria para el año académico 1970-71. *Boletín Oficial del Estado*, 250, de 19 de octubre de 1970 [disponible en: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1970-1128>, recogido en mayo de 2020].

Decreto 1485/1971, de 1 de julio, de ordenación del curso en el año académico 1971-72 y sobre medidas complementarias del Decreto 2459/1970, de 22 de agosto. *Boletín Oficial del Estado*, 166, de 13 de julio de 1971 [disponible en: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1971-875>, recogido en mayo de 2020].

Decreto 2310/1972, de 18 de agosto, por el que se crea la Universidad Nacional de Educación a Distancia. *Boletín Oficial del Estado*, 217, de 9 de septiembre de 1972 [disponible en: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1972-1309>, recogido en mayo de 2020].

Orden de 27 de septiembre de 1973, sobre calendario para la aplicación de los nuevos planes de estudio en las Facultades universitarias. *Boletín Oficial del Estado*, 234, de 29 de septiembre de 1973 [disponible en: <https://www.boe.es/boe/dias/1973/09/29/pdfs/A18852-18854.pdf>, recogido en mayo de 2020].

Ley 30/1974, de 24 de julio, sobre pruebas de aptitud para acceso a las Facultades, Escuelas Técnicas Superiores, Colegios Universitarios y Escuelas Universitarias. *Boletín Oficial del Estado*, 178, de 26 de julio de 1974 [disponible en: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1974-1191>, recogido en mayo de 2020].

Decreto 2925/1974, de 17 de octubre, por el que se regula provisionalmente la participación estudiantil a nivel universitario. *Boletín Oficial del Estado*, 252, de 21 de octubre de 1974 [disponible en: https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1974-1695, recogido en mayo de 2020].

Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. *Boletín Oficial del Estado*, 307, de 24 de diciembre de 2001 [disponible en: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2001-24515>, recogido en mayo de 2020].