

JULIO ALMEIDA (**)

Joaquín Costa (1846-1911) es una figura quizá no suficientemente conocida en España (1). Al igual que otros regeneracionistas (Ricardo Macías Picavea, Damián Isern, etc.), Costa hace una severa crítica de la España de fin de siglo, y aunque solía exagerar, es preciso admitir la rectitud de sus planteamientos. Como hacía 1898 la situación española es de desastre, su cólera parece justificada. «Reja de arado quiero ser para vosotros», grita su coetáneo Nietzsche en el *Zarathustra*. Pues bien, esa fue acaso la ingente tarea que el gran aragonés se propuso: mover y conmover a unos españoles que atravesaban uno de los momentos más bajos de su historia. De esa suerte, Costa es un precursor de la caledérrima generación del 98 y de la siguiente, de Ortega por supuesto, en cuya recamada prosa se advierten huellas de la retórica costista. El joven filósofo dice en 1908 que don Joaquín Costa es el celtíbero cuya alma alcanza más vibraciones por segundo; y a su muerte se refiere «a este santo de la vida española, a San Joaquín Costa, predicador y mártir» (2). Con razón ha escrito Julián Marías que «ninguna figura española suscita una adhesión mayor en el Ortega mozo que el Costa declinante de sus últimos años» (3). Por consiguiente, en el

(*) Con los lógicos cambios al pasar del lenguaje hablado al escrito, esta es una conferencia dada en el Salón de Actos de la Caja de Ahorros de Zaragoza el 14 de marzo de 1985. Respondía a una amable invitación de Fernando García-Mercadal.

(**) Universidad de Córdoba.

(1) Sobre Costa hubo hasta hace poco un pesado silencio; sólo vagas referencias. Cuando se reeditó su excelente obra *Reconstitución y europeización de España y otros escritos* (Madrid 1981), la comenté elogiosamente. Puede verse mi trabajo «La vigencia del pensamiento de Joaquín Costa». *Cuenta y Razón*, 9 enero-febrero 1983, pp. 61-78.

(2) Véase Ortega, *Ensayos sobre la «generación del 98» y otros escritores españoles contemporáneos*, pp. 15-23 (Madrid 1981). Paulino Garagorri, compilador, no incluye en este volumen el famoso artículo de Ortega «Asamblea para el progreso de las ciencias» (1908), que empieza así: «Muchos años hace que se viene hablando en España de «europeización»: no hay palabra que considere más respetable y fecunda que ésta, ni la hay, en mi opinión, más acertada para formular el problema español. Si alguna duda cupiera de que así es, bastaría para obligarnos a meditar sobre ella haberla puesto en su enseñanza D. Joaquín Costa, el celtíbero cuya alma alcanza más vibraciones por segundo». *Obras completas*, I, 99 (7.ª ed., 1966).

(3) Véase Julián Marías, *Ortega. Circunstancia y vocación* (Madrid 1960). *Obras*, IX, pp. 272-276

origen de la recuperación de nuestro lugar europeo, en el comienzo de la palingenesia y del nuevo siglo de oro, ocupa Costa un lugar destacado. Sería ingratitude olvidarlo.

Pero —como también escribe Ortega en la misma ocasión— lo que más debe interesarnos es su *programa*, que hemos de repensar y proseguir. A muchos nos interesa por oficio su generosa e inteligente concepción de la escuela como condición del resurgimiento de los españoles, de la *raza española*, como él suele decir, con un biologismo propio de la época. Su conocidísima fórmula «despensa y escuela» (fórmula, por lo demás, que se venía poniendo en práctica en todos los países civilizados) se ha cumplido en buena parte. Andando el tiempo, y con algún retraso, el problema de la despensa dejó de existir en nuestro país. Vayamos a la escuela.

INTRODUCCION. ESCUELA Y SOCIEDAD EN ESPAÑA

Para empezar, entiendo que reflexionar sobre la escuela española actual obliga sin remedio a hacerlo en términos comparativos; sólo sobre el trasfondo de las demás organizaciones escolares europeas cabe considerar la nuestra (4). Y ahí surge la oportunidad histórica de Costa. ¿Qué piensa el ilustre regeneracionista sobre la escuela? En mi opinión, algo no muy diferente de lo que por entonces se piensa y se pone por obra en Francia, en Alemania, en Inglaterra y en Estados Unidos. Las luces y la industrialización obligan a considerar la posibilidad y la necesidad de una escuela para todos, un ideal que empieza a hacerse realidad en el último cuarto del siglo XIX; el Estado prusiano un poco antes (para no hablar de los excepcionales Estados Unidos). Las sociedades europeas se percatan de la cada día más inexcusable cuestión escolar. Costa, que es un gran retórico, declara en 1898: «La mitad del problema español está en la escuela: a ella principalmente debió su salvación y debe su grandeza presente Alemania. Hay que 'rehacer' al español; acaso dijéramos mejor 'hacerlo'. Y la escuela actual no responde ni remotamente a tal necesidad» (5).

Como vemos, no se puede ser más explícito ni más optimista. Hoy pensamos que la escuela es variable dependiente de la sociedad, pero en tiempos de Costa se pensaba lo contrario, que la sociedad se hace —o puede y debe hacerse— en la institución escolar. Ello es que en los orígenes de la industrialización algunos países supieron y quisieron gastar/invertir generosamente en la educación primaria y los resultados están a la vista de todos. Hacia 1900, Estados Uni-

(Madrid, 1982). Sobre la citada obra de Costa, *Reconstitución y europeización de España*, como circunstancia en la juventud del filósofo, pueden verse también pp. 205-209 del mismo volumen.

(4) Fue lo que intenté en mi libro sobre *La escuela española ante la Comunidad Europea* (Madrid, 1983).

(5) Costa, *Ibidem*, p. 25. Y agrega poco después: «Y condición esencial y previa por parte del legislador, ennoblecer el magisterio, elevar la condición social del maestro al nivel de la del párroco, del magistrado y del registrador».

dos dedica el 14 por 100 de su renta nacional a instrucción pública; Alemania, el 12 por 100; Inglaterra, el 10 por 100; Francia, el 8 por 100; España, el 1,5 por 100 (6). Casi un siglo después hay que seguir preguntándose si la escuela española responde ya o no responde todavía al nivel en que vivimos.

La ley Moyano (1857) declaraba la escolaridad obligatoria para todos los niños de seis a nueve años. En 1860 el 76 por 100 de los españoles adultos eran analfabetos: doce millones en números absolutos. Sesenta años después, en 1920, sigue habiendo doce millones, aunque ahora el porcentaje es del 52 por 100. La tasa de escolaridad se estaciona entre 1880 y 1932 en torno al 50 por 100. Sólo que ahora, obviamente, son más los niños no escolarizados: 2.115.638. Con razón escribe Carlos Lerena, de quien tomo estos datos, que «realmente en España no ha habido escuela primaria». Y añade: «Este es una tema que plantea la II República: medio siglo después de Jules Ferry. Aproximadamente, y en términos de tiempo, esa es la distancia —cincuenta, sesenta años, como mínimo— que para esta larga época puede constatarse cuando se examinan las diferencias entre las tasas de escolarización, o de analfabetismo, correspondientes a nuestro país y al conjunto europeo» (7).

Pero medio siglo de retraso escolar es mucho tiempo. Veinte años más tarde, el curso 1951/52, la tasa de escolaridad ni siquiera llega al 50 por 100 y son 2.160.895 los niños sin escuela. En los años sesenta se reduce esta cantidad a un millón y se organiza la campaña nacional de Alfabetización —que comienza el curso 1963/64— porque se siguen produciendo analfabetos, porque siguen faltando miles de maestros. En fin, sólo ahora, los años ochenta, parece que alcanzamos el 100 por 100 de la escolaridad. Hay que preguntarse cómo, a cuántos por aula.

Un reciente informe del Ministerio de Educación y Ciencia dice que más de dos millones de españoles, el 6,6 por 100 de la población mayor de diez años, no saben leer ni escribir. (El 6 por 100 era la tasa de analfabetos blancos en Estados Unidos en 1900). Pero ese porcentaje lo es *sensu stricto*. Según este informe, que ha sorprendido a las autoridades ministeriales, más de once millones —el 36 por 100— apenas saben utilizar lo aprendido y son, por tanto, analfabetos *funcionales*; de éstos, más de cuatro millones tienen entre 10 y 45 años: son los niños sin escuela de la España del desarrollo, nacidos después de 1939. Es decir, que seguimos con *los mismos doce millones* de analfabetos de hace una centuria. Y si la proporción con el total de la población es muy inferior (porque hemos pasado en este siglo de los diecinueve a los treinta y ocho millones de habitantes), también lo es que las necesidades escolares y/o educativas son mucho más altas. El retraso se mantiene. Algunos estudiosos consideran que toda

(6) Véase Yvonne Turin, *La educación y la escuela en España de 1874 a 1902. Liberalismo y tradición*, p. 333 (Madrid 1967).

(7) Véase Carlos Lerena, *Reprimir y liberar. Crítica sociológica de la educación y de la cultura contemporáneas*, pp. 339-341. Véase también el trabajo de José Luis Romero y Amando de Miguel, «La educación en España y su evolución», en el volumen colectivo titulado *La educación en España*, pp. 3-61 (Madrid 1970).

sociedad industrial reduce el analfabetismo a niveles inferiores al 5 por 100 de la población mayor de diez años (8). A la letra, esto significaría que la sociedad española aún no ha llegado adonde debiera.

De ello se dan cuenta los más perspicaces. Cuando a fines del siglo XIX se inicia el formidable resurgimiento de España, Unamuno escribe: «Cada español cultivado apenas se diferencia de otro europeo culto, pero hay una enorme diferencia de cualquier cuerpo social español a otro extranjero» (9). En España, sin revolución, los desniveles sociales son tremendos. Sesenta años después, Marías escribe un libro sobre los Estados Unidos para decirnos entre otras cosas que allí el desnivel es mucho menor: «Entre la dama elegante y su portera la diferencia es enorme en España, por ejemplo; en los Estados Unidos, mucho menor; y no porque el extremo superior sea más bajo, sino porque el inferior es extraordinariamente más alto» (10).

Esto no es casual ni enigmático. Lo anterior se publica en 1956. Pues bien, en 1959 el blanco americano había pasado, como promedio, más de once años en la escuela o el *college* y el negro algo más de ocho (11). Ya vimos que por esa época la mitad de los niños españoles —blancos todos— carecía de asiento escolar. Y once años después, la situación tampoco cambia demasiado. Como escribe Marina Subirats, «con un promedio de 5,1 años de escolaridad para la población adulta, en 1970, España se halla aún muy lejos de los 12,2 años de promedio escolar de la población norteamericana o de los 8 que alcanzan la mayoría de los países europeos» (12). La escuela —o su ausencia— colabora decisivamente en el mantenimiento de ancestrales desniveles. Esa es la cuestión.

El medio (o entero) siglo de oro no debe hacernos olvidar que el torso del país se hallaba hasta ayer, y sigue aún, lejos de los promedios escolares que nos corresponden: lejos de las alturas españolas y lejos de los promedios europeos. Esta situación, insisto, no es casual: es la consecuencia lógica e inexorable de la desorganización organizada desde arriba, para emplear una expresión del propio Costa. Y así, ya que no de dos Españas en el sentido político que han querido ver algunos, son tan palmarias las distancias de la pirámide social que no hay que insistir. Lerena dice en el lugar citado que si el número de niños escolarizados se mantiene estacionario hasta 1933, «esto no ocurre en la enseñanza de la pequeña burguesía: las tasas correspondientes al bachillerato y a la ense-

(8) Véase Carlo M. Cipolla, *Historia económica de la población mundial*, p. 88 (Barcelona, 4.ª ed. 1983).

(9) Unamuno, *En torno al casticismo*, p. 132 (Madrid, 9.ª ed. 1979). La primera edición de esta obra data de 1895.

(10) Julián Marías, *Los Estados Unidos en escorzo*. En *Obras*, III, p. 359 (Madrid, 4.ª ed. 1964).

(11) «1959 hatte der durchschnittliche weisse Amerikaner über elf, der durchschnittliche farbige dagegen nur etwas mehr als acht Jahre in Schulen oder Colleges zugebracht». Ralf Dahrendorf, *Die angewandte Aufklärung. Gesellschaft und Soziologie in Amerika*, pp. 37-38 (Munich, Fischer Bücherei, 1968).

(12) Marina Subirats, «La educación: desigualdad y escuela de masas». En el volumen colectivo dirigido por Juan Francisco Marsal y Benjamín Oltra, *Nuestra sociedad. Introducción a la sociología*, pp. 401-421 (Barcelona, 1980).

ñanza universitaria aumentan. *Bachillerato*, alumnos por cien mil habitantes: año 1868, 173; 1914, 238; 1927, 272; 1932, 500». Este incremento es notable —en relación con la pobre escuela primaria—, pero este mismo año de 1932 declara Ortega en las Cortes: «¿Sabéis que hasta hace tres años en Barcelona, en una población de un millón de habitantes, había un solo Instituto, cuando en Alemania, para un millón de habitantes, hay cuarenta Institutos, y en el país que menos, en Francia, hay catorce Institutos?» (13). Hace medio siglo, tanto en primaria como en secundaria, el retraso es muy grande. Solemos pensar que sobre España gravita la pesada herencia de los cuarenta años de la dictadura, y aunque esto es verdad, hay que reconocer que la dejación y la incuria del Estado en lo concerniente a la educación vienen de más atrás.

Un siglo después de Joaquín Costa es fácil demostrar que la escuela española no funciona como debiera. Hacen urgente falta reformas *gacetales*, como él decía; hace falta más dinero para educación, como todos sabemos; pero es preciso admitir que algunas medidas no sólo no costarían dinero, sino que lo ahorrarían (piénsese en el establecimiento de la jornada única). Ahora quisiera considerar tres cuestiones que afectan gravemente a la institución escolar, a saber: a) el número (aún insuficiente) de maestros; b) la dirección (frecuentemente caótica) del colegio público, y finalmente c) la escolarización y el lugar de la enseñanza media o secundaria.

1. EL NÚMERO DE LOS MAESTROS

Según parece, acabamos de alcanzar la escolarización total. Algunos sostienen que todavía quedan en España muchos niños sin escuela, lo que de ser cierto no tendría perdón, y estaríamos preparando analfabetos para el siglo XXI. Pero suponiendo que todos los muchachos de seis a catorce o dieciséis años están escolarizados, hay que preguntarse cómo y de qué manera. Tras la cantidad viene la cuestión de la *calidad*, como en las categorías aristotélicas. Costa clamaba por la escolarización total; pero el problema actual es el de la *calidad de la enseñanza*, de la que tanto se habla (por fortuna), si bien con frecuencia no se ponen los medios que la hagan posible. Y la calidad, por lo pronto, depende no poco de la cantidad de alumnos en el aula, de la *ratio*, es decir, del número de los maestros —puesto que los niños están ahí, tantos o cuantos.

Hasta hace bien poco, eran frecuentes en nuestro país clases de más de 40 alumnos. A nadie se le oculta que no es lo mismo 40 que 20 niños; niños, por otra parte, que no son hoy tan dóciles y mansos como antaño; pero lo más importante es que las pretensiones y las expectativas son más altas. Autores diversos —y la experiencia cotidiana— coinciden en la necesidad de rebajar a 20 el número de los alumnos si se quiere practicar una educación personalizada. Ahora bien, en España andamos hoy por encima de los 30 por aula, en clara

(13) Véase su «Discurso sobre el Estatuto de Cataluña». *O.C.*, XI, p. 469 (Madrid 1969).

tendencia descendente; sin embargo, los países de la Comunidad Europea, han bajado a 20 ó 25 y trabajan por llegar a 20, cuando no han «rebasado» esta cifra. Quiere decirse, pues, que tenemos unos diez niños más por clase o unidad, lo cual hace pensar en un notable incremento de plantilla. Como, por lo demás, un centro docente debe tener más maestros que clases, el incremento debe ser aún mayor; en números absolutos se trata de una cantidad que pudiera acercarse a los cien mil.

Es curioso advertir que la historia se repite. Se trata de otro retraso histórico de nuestra pobre escuela. En 1899, Manuel B. Cossío, uno de los pedagogos más insignes de la Institución Libre de Enseñanza, anota: «Maestros en España, 30.000 para unos 18 millones de habitantes; en Inglaterra y Gales (sin Escocia ni Irlanda), 130.000 para otros tantos; alumnos: 1.100.000, por 5.500.000» (14). Ya vimos que por entonces la mitad o más de los niños españoles no tenían escuela. Puede haber alguna exageración en estas cifras (probablemente las españolas se acercan más a la verdad), pero se trata de diferencias grandes. El citado Cipolla considera también que toda sociedad industrial alcanza o sobrepasa los 5 maestros por cada 1.000 habitantes (la Ley Moyano, más humildemente, hablaba de una escuela de niños y otra de niñas por cada 500). Según este cálculo, España debería haber tenido por entonces unos 90.000, es decir, que hacia 1900 faltaban nada menos que 60.000 maestros.

Un autor británico, Eric Midwinter, rebaja bastante la cifra inglesa de maestros ofrecida por Cossío: 114.000 *teachers* en 1902, aunque confirma aproximadamente la de los alumnos (en ambos casos, enseñanza media incluida). Sea como fuere, quedan en pie enormes diferencias. Se dirá que España ha progresado considerablemente desde comienzos de siglo. En efecto, pero también los demás países europeos. Como escribe Midwinter: «For instance, the pupil-teacher ratio in 1910/11 (when, following the 1902 Act it was possible to judge elementary and secondary schools together) was 36; by 1950 it was 27; and by 1980 it was 19». Y concluye unas líneas más abajo: «The halving of the pupil-teacher ratio since the 1900s is possibly the most notable achievement of English educational investment» (15).

Y si nos vamos a Francia, también comprobamos el atraso señalado por Lerena. Después de la derrota de Sedán frente a Prusia (1870) (16), Francia reacciona con energía. Los franceses pensaron que Sedán significaba la victoria del

(14) Manuel B. Cossío, *De su jornada. Fragmentos*, pp. 179-180. Madrid, 1966.

(15) Eric Midwinter, *Schools and Society. The Evolution of English Education*, p. 110 (Londres, Batsford Academic and Educational LTD, 1980).

(16) Desde comienzos del siglo XIX, Prusia es la nación más alfabetizada de Europa. Ya en 1850, las primeras estadísticas escolares muestran que los prusianos leen y escriben en un 80 por 100, el nivel europeo más alto de la época. El *Kaiser* decidió enseñar a sus reclutas a leer, y en 1870 sólo 3 de cada 100 soldados prusianos son analfabetos, frente a 22 en Francia o 59 en Italia. España no consta, pero por entonces adelanta Italia a España. Según el autor italiano Carlo M. Cipolla, de quien tomo estos datos, Italia estaba aún más atrasada que España en alfabetización hacia 1850. Véase su estudio *Educación y desarrollo en Occidente*, pp. 113 y 148 (Madrid, 1970).

maestro de escuela prusiano; lo dice Ferry y lo repiten todos los franceses: «Es el maestro quien ha vencido en Sedán» (17). El país vencido y humillado manda a su casa a los gobernantes responsables de la *débâcle* (Costa insiste en ello para denunciar lo que no se hizo aquí ni en 1814 ni en 1898). Y Francia revisa a fondo su escuela. Unos años después, en 1881, Ferry declara la gratuidad total, y el año siguiente se impone a los padres la obligación *d'envoyer ses enfants à l'école de 7 à 13 ans*. Un siglo después de la gran Revolución, Francia vive la que algunos denominan revolución escolar. En 1886/87, Francia cuenta con 136.819 *instituteurs* (18).

Pero hay más. Si pensamos en la educación preescolar, las necesidades suben de punto; no sólo quedan aún miles de párvulos sin escolarizar, sino que en este nivel no obligatorio debe rebajarse aún más la *ratio*, sin duda a menos de 20. Por lo demás, ¿qué hacer con los millones de analfabetos adultos? ¿No habría que ofrecerles posibilidades de instrucción? Creo, pues, que no es difícil demostrar que faltan cien mil maestros, quizá los mismos que en tiempos de Joaquín Costa (19).

2. LA DIRECCIÓN DEL COLEGIO PÚBLICO

Con ser importante la escasez de maestros y profesores, quizá lo sea aún más la evidente falta de organización que se advierte en los colegios públicos, unos centros que suelen estar desorganizados (amén de otras causas), porque la función directora está descuidada desde hace muchos años. ¿Quién manda o dirige los colegios? El director, claro. Ahora bien, ¿cómo se accede, por qué mecanismos se llega a director? ¿Qué competencias (aptitud y atribución) se le deben suponer? Para inquirir en lenguaje weberiano, ¿qué legitimidad ostenta?, es decir, ¿qué probabilidades tiene de ser obedecido y respetado? Y en otro orden de cosas, ¿cuánto dura su mandato? ¿Tiene descarga docente y cuánta en caso afirmativo? ¿Qué personal administrativo y subalterno le asiste en sus tareas?

Antes de consultar la vigente Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación (LODE), conviene repasar la historia reciente. Después de aquel extraño ensayo que se hizo en 1965, en virtud del cual maestros con cinco años de servicios pudieron acceder, mediante la hispánica vía de las oposiciones, al cuerpo de Directores Escolares creado al efecto (declarado a extinguir por la Ley General de Educación de 1970), el problema siguió en pie. Hubo terna, nombramientos a dedo, a veces forzosos, provisionales siempre, elección entre los co-

(17) Turin, *Ibidem*, p. 195.

(18) Véase Antoine Prost, *Histoire de L'enseignement en France, 1800-1967*, pp. 193 y 108 (Paris, Armand Colin, 1968).

(19) Aun cuando la natalidad está bajando desde 1979, aproximadamente, aquí y ahora, se echan de menos miles de maestros. ¿Vamos a esperar unos cuantos años más para que los no nacidos resuelvan el problema?

legas del centro: con frecuencia nadie quiere la dirección. Es natural, quizás porque durante muchos años de esa delicada función se ha hecho cargo cualquiera.

Como es sabido, la LODE estipula que «el director del centro será elegido por el consejo escolar y nombrado por la Administración educativa competente» (art. 37.1). Pero lo decisivo viene después: «La duración del mandato de los órganos unipersonales de gobierno será de tres años» (art. 46.1). Y ahí está, a mi entender, el quid de la cuestión. Si al cabo de tres años el maestro-director vuelve a su prístina situación de maestro en régimen ordinario, hay que preguntarse si se va a comprometer verdaderamente; si la función dura tres cursos (y el primero es de aprendizaje), pudiera decirse que los directores escolares —hoy como ayer— lo son en funciones. La LODE es relativamente clara y pretende poner orden, y sin embargo, para empezar, sucede que en multitud de colegios nadie quiere ser director (es una pena que la ley no permita presentarse como candidato en el colegio de al lado). Con lo cual, obviamente, la Administración ha tenido que nombrar *manu militari*; sólo en la Comunidad de Madrid varios cientos. Y la cuestión se plantea: ¿Funcionará este sistema? ¿Pueden cambiar los centros de director cada tres años; cada menos si no hay voluntarios? Yo sospecho que no, pero habrá que esperar (20).

Cuando se habla de burocracia y de dominación burocrática, hay que recurrir al clásico por excelencia en estas cuestiones, a Max Weber, cuyo enorme saber le permitió escribir cosas como la siguiente: «El tipo puro de los funcionarios es *nombrado* por una autoridad superior. Un funcionario elegido por los dominados no tiene ya una figura puramente burocrática». Y poco después matiza que «la designación de los funcionarios por la elección de los dominados modifica en todos los casos la severidad de la subordinación jerárquica» (21). Miles de maestros se han convencido en sus propias carnes de que su elección no fue buena. Para ilustrar lo que quiere decir, Weber aduce un ejemplo americano: «Es un hecho conocido la superior aptitud e integridad de los jueces federales nombrados por el Presidente, frente a los jueces designados por elección en Estados Unidos». Y bien, tales nombramientos, ¿de acuerdo a qué criterios deben tomarse? Sería inocente entrar aquí en pormenores; pero estoy de acuerdo con el gran sociólogo cuando dice: «El cargo es una *profesión*. Esto se manifiesta ante todo en la exigencia de una serie de conocimientos firmemente prescritos, que casi siempre requieren una intensa actividad durante largo tiempo, así como de pruebas especiales indispensables para la ocupación del cargo» (22). Este planteamiento es el que brilla por su ausencia.

Tal como se configura hoy la dirección de los centros, se echan en falta, no ya esos conocimientos firmemente prescritos a que alude Weber, sino —lo que

(20) Defendí esta postura en los números 28 y 121 de la revista *Comunidad Escolar*. Véanse «Dirección e inspección de escuelas» y «Directores en funciones».

(21) Weber, *Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva*, p. 720 (México, 1964).

(22) Weber, *Ibidem*, p. 718. Y en la misma página, un poco antes: «la actividad burocrática... presupone normalmente un concienzudo aprendizaje profesional».

es más grave, lo decisivo— su posibilidad. ¿A qué profesor se le ocurrirá semejante dedicación? ¿Qué docente, ante una perspectiva de tres años, podrá pensar seriamente en dirigir? Puesto que la dirección, evidentemente, no es un cargo político, sino académico y profesional, ¿quién tomará la batuta para dirigir la orquesta, sabiendo que poco después, lo haga como lo haga, volverá a estar dirigido por el subordinado? El que se decida a ello, ¿qué probabilidad, decíamos, tiene de alcanzar obediencia y respeto? Sobre todo el respeto: el afecto no es absolutamente necesario, aunque viene muy bien (23). Pensar en obtener el consenso de la mayoría o en adoptar las decisiones de los órganos colegiados es salirse por la tangente. (Adviértase la sorprendente confesión de no pocos directores, que hacen gala de no tomar decisiones). Es lo que puede llamarse mando compartido, pero hay razones para pensar que suele tratarse de arreglos poco claros. Cuando el mando no es único, cuando las competencias no se hallan centralizadas —es decir, cuando cada cual va a su aire—, sobrevienen catástrofes como aquella no lejana del incendio de la Gomera. Y es que el mando, como señalaba una vez el general Manuel Díez-Alegría en conversación con Cela, no es cómodo porque tiene la espantosa servidumbre de la soledad. «Cualquiera que mande —añadía el prestigioso general—, cuando tiene que tomar una decisión está solo. Y si la toma en compañía, peor para él y peor para todos» (24).

Lo anterior vale en la guerra y en la paz. En fin, entiendo que mandar, dirigir o coordinar un centro de varios cientos de alumnos y varias docenas de profesores no está al alcance de cualquiera. La función directora debe profesionalizarse con sumo cuidado, y el director debe durar (25), y progresar si es posible. La *carrera docente* significa ir hacia adelante, volver a la situación de partida no parece una buena carrera. Suspuestos mérito y capacidad, como dice la Constitución, lo lógico es que, andando el tiempo, el director suba de categoría. Si los incentivos no encienden lo bastante —en la escuela y en todas partes—, existe el peligro de la indiferencia y el pasotismo.

3. LA ESCOLARIZACIÓN Y EL LUGAR DE LA ENSEÑANZA MEDIA

Al hablar aquí de la enseñanza media o secundaria, puede suponerse que la incluyo con todos los derechos y deberes dentro del género «escuela». En rigor, la escuela comprende los grados primario y secundario; es la enseñanza que existe antes de la universidad, y sólo *lato sensu* se incluye hoy ésta en el sistema *escolar*. Según tiempos y países, la enseñanza primaria se fue extendiendo

(23) «No es necesario que a uno lo quieran para ser un dirigente eficaz, pero es necesario que lo respeten», Rober K. Merton, *Ambivalencia sociológica y otros ensayos*, p. 102 (Madrid, 1980).

(24) Véase la revista *Interfú*, 489, 1 de agosto de 1984.

(25) Cuando el Príncipe de Asturias hizo su último año de bachillerato en aquel magnífico colegio canadiense, la prensa informó ampliamente. Pues bien, uno de los motivos de orgullo del *college* era precisamente que había tenido pocos directores en algo más de cien años de existencia: habían durado un promedio de catorce años.

a todos los niños: hasta los 9, hasta los 13, 14 o más años. Ahora le toca el turno a la segunda enseñanza. Con unas u otras subdivisiones y denominaciones, los países más avanzados escolarizan a todos los chicos hasta los 18 años. No es aventurado suponer que más pronto o más tarde en España ocurrirá lo propio.

Pero si la enseñanza secundaria se generaliza, si lejos de toda selección, toda la población irá a la escuela hasta el final de la adolescencia, es evidente que aquélla se modifica, que se convierte en otra cosa. La cantidad vuelve a recobrar sobre la calidad y el elitismo desaparece. Hasta hace poco, permítaseme recordar, hasta la Ley de Educación de 1970, el bachiller se iniciaba a los diez años —previo un examen de ingreso— y duraba siete. Todo el que padeció y disfrutó de aquellos estudios y exámenes sabe bien que no estaban al alcance mental de cualquiera; el nivel era alto, y tanto si se tenía talento académico como si no, había que estudiar muchas horas. Estudiaban pocos y relativamente seleccionados alumnos que conocían las reglas del juego. Quienes quedaban fuera de esa selección (oficialmente inferiores en inteligencia, en esfuerzo, en condiciones sociales) iban a la escuela, si la había (26). La distribución en dos o en tres sectores era clara y hoy sabemos sin disputa que la prematura clasificación escolar obedecía y obedece primariamente a razones sociales: la sociología de la educación lo ha puesto de manifiesto de muchas maneras en todas partes. El hecho es que los selectos alumnos de bachiller garantizaron durante decenios un excelente nivel, un nivel —lógicamente— que llegó a ser superior al de otros países más extensamente escolarizados. No podía ser de otro modo, porque los talentos están repartidos por igual. Ahora la privilegiada situación de la enseñanza media se modifica. Con medio siglo de retraso, desde mediados de los años setenta, la escolarización en bachiller tiende a ampliarse a la totalidad. Esto es de justicia y hay que esperar que se haga con prontitud y eficacia.

Ahora bien, la enseñanza media para todos implica, por lo mismo, su conversión o reconversión en escuela secundaria; ausentes los constantes filtros, el descenso de nivel es inevitable. Entre todos hemos de procurar que el nivel no baje demasiado; si la altura no puede ser la que fue, debe ser comparable con la de los demás países europeos. Porque la educación general básica, naturalmente, no podía competir con el viejo bachiller elemental. Lo que en un principio pudo parecer un trasvase de conocimientos y disciplinas del bachiller a los cursos superiores de la básica, pronto se vio desmentido por la realidad. El alumno del instituto (27) iba a *estudiar* y hacía grandes esfuerzos por aprobar; pero la EGB la hacen todos y esto lo cambia todo. Porque chicos inteligentes

(26) Adviértanse las distintas connotaciones semánticas que aún laten en las palabras *colegio* y *escuela*. Lo dejó escrito Unamuno en sus *Recuerdos de niñez y mocedad*: «El colegio a que me llevaron no bien había dejado las sayas era uno de los más famosos de la villa. Era colegio y no escuela —no vale confundirlos—, porque las escuelas eran las *de balde*, las de la villa, por ejemplo, adonde concurrían los chicos de la calle». *Obras selectas*, p. 890 (Madrid, 1977).

(27) ¿Se ha observado que Unamuno y Ortega, los escritores y los periódicos todos escriben *escuela* e *Instituto*? Las razones de esta manera de escribir son mayúsculas, pero tan obvias que no hay que explicarlas.

y/o dispuestos a estudiar son los menos; como los tiempos demandan más y más educación —y el paro tiene mucho que ver con ello—, casi todos los adolescentes, de buena o mala gana, tienen que hacer el bachiller. De este modo, las enormes diferencias que existían entre la escuela y el instituto disminuyen necesariamente. ¿Qué significa esto?

Después de la *escuela de primeras letras* —de 6 ó 7 a 10 años aproximadamente— venían las *escuelas de gramática*, que fueron el origen de la enseñanza media. Asignatura clave era el latín, y aunque databan de tiempos medievales, se crearon muchas a partir del reinado de los Reyes Católicos (28). Desde su origen hasta ayer mismo, la segunda enseñanza estaba orientada principalmente a preparar a los estudiantes para el acceso a la universidad y se trataba de muy pocos (29). Pero —ya en vías de superar nuestro endémico retraso en este nivel— hay que replantearse la función y el lugar de la enseñanza media, que poco puede parecerse a aquellas escuelas de latinidad.

Lo curioso es que las demandas fundamentales se hicieron en su momento. Apenas se funda al Institución Libre de Enseñanza, el curso 1876/77, sus hombres se dan cuenta de que no es posible hacer nada útil sin atender a los grados precedentes. Como escribe Vicente Cacho Viu, «la fuerza de los hechos impuso a la Institución un cambio en sus actividades docentes». Y agrega: «A partir del curso 1878-79, sus esfuerzos se concentraron en la primera y segunda enseñanzas». Son las palabras iniciales del último capítulo de su obra sobre la Institución (30); un capítulo que se titula «La Institución recorta sus velos». Se diría más bien que los ampliaba. ¿Pero qué hechos imponen a la Institución concentrarse en las enseñanzas previas? Lo podemos leer en la obra de Cossío citada. En la temprana fecha de 1879, precisamente en el *Boletín de la Institución*, escribe el ilustre pedagogo: «Pero lo más urgente hoy en el mundo es evitar otro espectáculo aún más triste: el de los jóvenes que llegan a las aulas universitarias sin saber *oír*, ni *leer*, ni *pensar*, ni *decir lo que piensan*. He aquí el fin que debemos perseguir en el niño, hasta que llega el momento de dedicarse a una carrera. Por donde el límite que existe entre las llamadas primera y segunda enseñanza es un límite artificial sin razón de ser, y que debe borrarse, porque una y otra tienen el mismo objeto e idéntica manera de tratarlo» (31). La verdad es que no se le hizo caso; aquella sociedad semiágrafa tenía como necesidades previas la despensa y la escuela elemental. Y cuarenta años después, en 1919, Cossío vuelve a la carga: «Sólo en países de nueva formación, como los Estados Unidos de la América del Norte, más libres que los otros del peso de

(28) Véase Richard L. Kagan, *Universidad y sociedad en la España moderna*, pp. 84-93 (Madrid, 1981).

(29) Kagan consigna en la p. 92 el censo educativo de estas escuelas los años 1764/67. A excepción de Valladolid, con un 12,6 por 100 de muchachos esclavizados, las demás provincias estaban por debajo del 10 por 100. Burgos: 7,3; Zamora: 7,2; Sevilla y Cádiz: 4,7; León: 4,5; Palencia: 3,9; Badajoz: 3,6; Ciudad Rodrigo y Salamanca: 2,9; y así hasta Plasencia, con sólo el 1,0.

(30) Véase su obra *La Institución Libre de Enseñanza. I. Orígenes y etapa universitaria (1860-1881)*, p. 465 (Madrid, 1962).

(31) Cossío, *Ibidem*, p. 20.

las tradiciones, tomó la segunda enseñanza, al organizarse, y ha conservado siempre su verdadero carácter de escuela superior (*High School*), prolongación natural, sin diferencias sustanciales en cuanto a programa y métodos de la escuela primaria, por ser la que más responde a su naturaleza» (32). Se trata de un informe que Cossío emite en respuesta a una consulta oficial, y agrega que la segunda enseñanza se va orientando en todas partes hacia el modelo americano, que es hacia el que «debería orientarse también en España». Pero ya sabemos que no se siguió tan sabio consejo, antes bien, se hizo lo contrario: el orden decimonónico se mantuvo sin grandes cambios hasta bien entrados los años sesenta (el medio siglo largo de retraso que dice Lerena). Si nos fijamos en el plan de estudios de Magisterio de 1950, vigente hasta 1967, veremos que no se exigía el bachiller superior; once años, de los 6 a los 17, eran suficientes para hacer maestros (33). Entretanto, para impartir enseñanza secundaria habían falta ocho años más. ¿No era una diferencia excesiva?

La escuela secundaria americana se concibe, en efecto, como prolongación de la escuela primaria o elemental. Es una consecuencia de la famosa *igualdad de condiciones* ya observada por Tocqueville. Pero España no generaliza la enseñanza media por tratarse de «una sociedad tremendamente estática», si bien es verdad que «este estatismo va desapareciendo» (34). Así pues, el desarrollo económico que se inicia hacia 1960 tiene no pocas consecuencias escolares: la extensión de la enseñanza media es una de ellas. Pero hasta ayer, la secundaria se configuraba en nuestro país más como prólogo de la universitaria que como epílogo de la primaria. Rompiendo con ésta, acentuaba diferencias que no tenían razón de ser. Sí, la preparación exigida para dar clase en los dos primeros grados era muy dispar; un disparate, pudiéramos decir. Con la exigencia del bachiller completo para acceder a las Escuelas —ahora Universitarias— de Magisterio esto se ha corregido. Pero hay más.

Por lo que respecta al *horario lectivo* también hay diferencias. En Alemania los maestros dan 28 horas de clase a la semana y los profesores de instituto, los *Gymnasiallehrer*, 24 (horas académicas de 45 minutos, según vieja tradición). En España, en institutos se dan hoy 18 horas (de sesenta minutos: exactamente igual que en Alemania), pero en básica no está del todo claro. Se dice que son 25 horas, cinco diarias, pero realmente es menos tiempo porque hay que descontar el descanso, normalmente media hora; aun así, la diferencia lectiva entre uno y otro nivel es un poco mayor en España. Que es lo que se trata de demostrar. Con todo, lo esencial estriba en la organización, en la distribución del horario: mientras en el instituto se dan *horas* de clase, en la escuela —tal vez como residuo del *totum revolutum* tradicional— hay dos sesiones de mañana y tarde, lo cual es muy probablemente la mejor carta de presentación de nuestra escuela.

(32) Cossío, *Ibidem*, p. 42.

(33) Cuya necesidad era perentoria, porque las Escuelas Normales estaban cerradas —por orden superior— desde 1938.

(34) Véase Julio Carabaña, *Educación, ocupación e ingresos en la España del siglo XX*, p. 271 (Madrid, 1983).

¿Y qué decir del *calendario*? Aunque también se tiende a unificar, hay que preguntarse por qué el curso académico del instituto empieza unos días o unas semanas después de la escuela, y por qué en junio se termina antes. Todos sabemos la respuesta: porque el instituto se regía o guiaba por la universidad del distrito; por eso se iniciaban las clases en octubre y no en septiembre.

Si hablamos de remuneraciones, lo mismo. En Estados Unidos el *teacher* de la escuela secundaria gana como promedio un cinco por ciento más que su colega de la primaria. En los sueldos de los maestros, mejor no entrar; aún se recuerdan viejos agravios comparativos que es mejor no menear (viejos agravios que gente joven ha padecido en sus carnes); lo cierto es que también se acortan diferencias. Y en cuanto a personal administrativo y subalterno, las diferencias siguen siendo asombrosas.

La extensión de la enseñanza media, siempre deseable, entraña sus peligros. Por lo pronto, queda claro que se trata de un salto cualitativo; llega un momento, dice Hegel, en que la cantidad se convierte en cualidad. La escuela secundaria ya ha dado ese salto y se halla en el punto de no retorno a la privilegiada situación de partida. Algunos temen que la calidad se vea seriamente afectada. Francisco Rodríguez Adrados, por ejemplo, teme que se produzca una simple *egebeización* de la enseñanza media (35). Aquí no podemos entrar en el análisis del contenido de los nuevos programas de bachillerato; pero hay que decir que los antiguos eran recargados e indominables por el estudiante medio. En lo que seguramente tiene razón Adrados es en el peligro que puede suponer para la cultura española la supresión del latín y la disminución de materias humanísticas.

En fin, un siglo después de Joaquín Costa, si bien podemos avanzar por el seguro camino de las sociedades europeas, es obvio que queda mucho por hacer. La tasa de analfabetos sigue muy por encima del 5 por 100, faltan unos cien mil maestros, los colegios están descapitalizados por falta de organización y de cabezas profesionalmente dedicadas, y la enseñanza media se halla en crisis de identidad, sin duda por su crecimiento. Un siglo después de Costa vemos cuánta razón tuvo en su manía escolar y cuán irresponsablemente fue desescuchado. Quiero terminar haciendo más unas palabras que pronuncia en Zaragoza en 1906: «España tiene que encerrarse en la escuela y en la universidad como en un nuevo claustro materno, atacada de la manía del silabario, de la manía de la ciencia, como en otro tiempo don Quijote de los libros de caballerías, y no salir de allí hasta que, como al gusano de seda, le hayan nacido alas, hasta que se haya dado una cabeza nueva» (36).

(35) Véase «La Reforma del BUP, una amenaza para la cultura». En *El País*, 11 de diciembre de 1984.

(36) Costa, *Ibidem*, p. 298.

BIBLIOGRAFIA

- ALMEIDA, J.: *La escuela española ante la Comunidad Europea*, Madrid, Fragua, 1983.
- CACHO VIU, V.: *La Institución Libre de Enseñanza. I. Orígenes y etapa universitaria (1860-1881)*, Madrid, Rialp, 1962.
- CARABAÑA, J.: *Educación, ocupación e ingresos en la España del siglo XX*, Madrid, MEC, 1983.
- CIPOLLA, C. M. (1962): *Historia económica de la población mundial*, Barcelona, Crítica, 1983.
- (1969): *Educación y desarrollo en Occidente*, Barcelona, Ariel, 1970.
- COSSIO, M. B. (1929): *De su Jornada. Fragmentos*, Madrid, Aguilar, 1966.
- COSTA, J. (1900): *Reconstitución y europeización de España y otros escritos*, Madrid, Instituto de Estudios de Administración Local, 1981.
- KAGAN, R. L. (1974): *Universidad y sociedad en la España moderna*, Madrid, Tecnos, 1981.
- LERENA, C.: *Reprimir y liberar. Crítica sociológica de la educación y de la cultura econtemporánea*, Madrid, Akal, 1983.
- MERTON, R. K. (1976): *Ambivalencia sociológica y otros ensayos*, Madrid, Espasa-Calpe, 1980.
- MIDWINTER, E.: *Schools in Society. The Evolution of English Education*, Londres, Bastford Academic and Educational Ltd, 1980.
- PROST, A.: *Histoire de l'enseignement en France, 1800-1967*, Paris, Armand Colin, 1968.
- TURIN, Y. (1963): *La educación y la escuela en España de 1874 a 1902. Liberalismo y tradición*, Madrid, Aguilar, 1967.
- WEBER, M. (1922): *Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva*, México, Fondo de Cultura Económica, 1964.