

ESTUDIOS y NOTAS

LA EDUCACION COMO SERVICIO PUBLICO

UN COMENTARIO AL CENTENARIO DE LA LEY MOYANO

(9 SEPTIEMBRE 1857)

I. POLÍTICA, ADMINISTRACIÓN, TÉCNICA Y EDUCACIÓN

Empezando por el principio, que es entenderse sobre las palabras, recordaremos que Política es la empresa de estructurar y regir una sociedad civil por medio del Poder público, convirtiendo la multiplicidad de los hombres y de los grupos, a pesar de sus diferencias de intereses, en una arquitectura de orden, orientada hacia el bien común. Elemento esencial de toda política ha de ser, pues, como señaló Platón, una «paidéia», un sistema de educación. Toda educación es, en este sentido, política, y toda política es también educación.

Administración es el recto uso de los recursos disponibles en una comunidad, para el mejor y más económico cumplimiento de sus fines. Toda Administración presupone, pues, una política; es decir, el establecimiento de los fines básicos de una sociedad. Recíprocamente, toda Política supone un sistema de Administración, es decir, un plan para la realización de las necesidades sociales y una maquinaria permanente para la ejecución de este plan.

En la ejecución de cualquier plan administrativo se requieren, aparte de la específica técnica de la organización y el control, técnicas determinadas. Un plan de obras públicas requiere técnicas de ingeniería; un plan de seguridad social, técnicas actuariales, etcétera. Porque técnica es el modo de realizar una actividad determinada, con arreglo a las normas específicas y a los procedimientos operativos más perfectos. Es la técnica, por lo tanto, esencialmente neutral; hay una técnica del robar, como una técnica de curar la pulmonía; una técnica de hacer juegos de manos, como

una técnica del golpe de Estado. La observación es muy importante, sobre todo por el carácter muy técnico, o sea muy natural, de la mayoría de los métodos de la moderna Pedagogía; la cual, si nos dice cómo alfabetizar más rápidamente a un grupo de iletrados, y las diferencias que al objeto presentan un grupo de niños, otro de jóvenes retrasados y otro de adultos incultos, puede igualmente orientarnos sobre cómo crear una juventud laica, como lo hizo la III República Francesa, o bien montar una técnica pedagógica del ateísmo por principios, como la que practicó, con dramática eficacia, la Rusia soviética.

Esto supuesto, debemos considerar por separado los tres problemas siguientes:

1. Qué tipo de *política educativa* es el que responde a las necesidades de la sociedad contemporánea para ser coherente con el resto de su orientación política, es decir, del tipo de sociedad que en definitiva aspira a ser.

2. Qué *sistema administrativo* es el más adecuado para realizar tal programa de política educativa, y qué papel corresponde a los administradores en materia de Educación.

3. Cuál es la *función de los técnicos* de la Educación: a), en el establecimiento de esa política educativa, y b), en el planeamiento y ejecución de esa Administración.

II. POLÍTICA EDUCATIVA PARA UNA SOCIEDAD DE MASAS

Es sabido que los primeros automóviles tomaron la forma de los coches de caballos, con pescante inclusive, sin motivo ninguno, ya que el caballo había desaparecido. Sin embargo, éste es un fenómeno normal en la organización social, donde son muy frecuentes estas formas residuales; razón por la cual los subsecretarios siguen llamándose así, cuando ya los ministros no reciben el nombre de secretarios. La Educación no es una excepción, y por eso tantas veces la política educativa aparece confusa, desencuadrada y contradictoria.

Lo cierto es que un sistema de Educación nacional sólo se puede planear a partir de una estructura social dada, y en función de otra a la que se aspira a llegar. Por otra parte, es igualmente indudable que en el campo de la Educación es donde más clara se advierte la crisis de la cultura y de la sociedad decimonónica,

es decir, de la civilización capitalista y liberal, de origen protestante, que es la base de las democracias modernas (1).

Veamos, en efecto, cómo surgió el sistema de «instrucción pública» de los Estados contemporáneos. En la Edad Media la educación no era una función del Estado, aunque éste colaborase generosamente a ella con fundaciones y ayudas, sino de la Iglesia. Ello se comprende perfectamente, porque la Iglesia es esencialmente una institución docente; su Divino Fundador era conocido por todos como «el Maestro», y su legado fué una *doctrina* y una *ética*, cabalmente las bases de toda educación. Por otra parte, en la estructura social del Feudalismo, la enseñanza eclesiástica cumplió una función social capital: la de crear una escala de ascenso social, basada en la inteligencia, como contrapeso al sistema cerrado de los estamentos.

El fenómeno tal vez más trascendental de la Edad Moderna fué el paso progresivo de la educación de la Iglesia al Estado, en virtud del cual en la mayoría de los países «la educación no sólo ha llegado a ser laica, sino que ha entrado también en la esfera de lo político» (2).

Por eso, desde la Revolución Francesa, cada cambio de régimen político, y a veces simplemente un cambio de Gobierno, trae consigo grandes variaciones en el sistema educativo.

Esto plantea un problema muy interesante, y es el de saber si el Estado, en cuanto tal, *puede educar*, es decir, está capacitado para ello. La respuesta no es fácil, porque el Estado, a diferencia de la Iglesia, no tiene, en cuanto tal, una *doctrina*. Por eso, en cuanto que se trata de principios últimos y de valores, de dogmas y de ética, el Estado tiene que optar por una de estas tres fórmulas: o declararse agnóstico y neutral, permitiendo todas las doctrinas y haciendo de gendarme entre sus secuaces, fórmula que en su forma extrema no es probablemente realizable, pero a la que se aproxima un sistema como el norteamericano (3); o negar todos los valores espirituales y éticos, convirtiéndose a sí mismo

(1) V. ALEXANDER MEIKLEJOHN: *La Educación entre dos mundos*, traducción, Buenos Aires, 1944, prólogo.

(2) Id., op. cit., pág. 13. Ver sobre esto mi trabajo «La polémica norteamericana sobre la libertad académica», en *Revista de Educación*, núm. 13, 1955.

(3) Ver, no obstante, mi citado trabajo sobre «La libertad académica», *passim*.

en fuente y creador de los mismos, como hicieron Hobbes y Rousseau, y, más recientemente, la doctrina marxista del Estado; o, finalmente, reconocer el magisterio de la Iglesia, como han hecho tradicionalmente los países católicos, de los cuales es hoy ejemplo, casi único, el de nuestra España, a través de las leyes fundamentales y de su sabio Concordato.

Ahora bien; muy distinto es el problema de si el Estado puede *instruir*. La Iglesia enseñó latín y física en la Edad Media porque no había quien lo hiciera, no porque fuera ésta su función específica. En la sociedad contemporánea de masas sólo el Estado tiene los medios necesarios para afrontar un sistema general de instrucción a la altura de las necesidades de la Era tecnológica. El preparar ingenieros, físicos, médicos, maestros de taller es algo que le compete de pleno derecho, sin perjuicio de dar la bienvenida a todas las ayudas espontáneas; del mismo modo que, como curador del bien común, ha de garantizar, con la expedición de los correspondientes títulos profesionales, que sólo personas preparadas han de desempeñar determinadas funciones; y, finalmente, ha de conseguir que el sistema educativo potencie al límite de los recursos de la comunidad, fomente la integración de sus miembros y favorezca la paz social.

Así planteada la cuestión, volvamos a nuestro análisis inicial de cómo surgen los sistemas contemporáneos de instrucción pública. Ya dijimos que una de sus raíces es la secularización, iniciada en el período de la Reforma en los países protestantes y en los países católicos con la expulsión de los jesuitas (4), a finales del siglo XVIII, para culminar en las desamortizaciones eclesiásticas a principios del siglo XIX. Es más, uno de los fines de la nueva «instrucción pública» es el procurar una nueva educación ciudadana, un catecismo político para los nuevos ciudadanos (5).

(4) En 1762 Francia expulsa a los jesuitas. Al año siguiente La Chalotais publica su *Essai d'Education Nationale*, en el que dice: «Reclamo para la Nación una enseñanza dependiente sólo del Estado, porque la enseñanza pertenece esencialmente al Estado, porque toda Nación tiene un derecho inalienable e imprescriptible de instruir a sus miembros, en fin, porque los niños del Estado han de educarlos quienes son miembros del Estado». Poco después, la Revolución convierte al «*petit Maître d'École*» en «*instituteur*», o sea, «*celui qui institue la Nation*».

(5) Ver el Decreto número 6, del 6 de agosto de 1820, por el que las Cortes restablecen interinamente el Plan general de Estudios de 12 de julio de 1807, pero sustituyendo (art. 3) el estudio de la Novísima Reco-

Pero hay una segunda clave no menos importante. Se trata de desmontar un sistema social, el del «antiguo régimen» monárquico y aristocrático, y de establecer y mantener uno nuevo: la sociedad capitalista de clases, con el predominio de la burguesía. Mientras que la Iglesia arrancaba de dos axiomas básicos en su doctrina educativa: la unidad de la verdad, base de su catolicidad, y la unidad y hermandad de todo el género humano, el Protestantismo se apartó muy pronto de ellos. Con la unidad de la Iglesia se rompe la unidad de la verdad; hay Iglesia nacional, y con ella, verdades nacionales; hay una secta para cada clase social, para cada grupo geográfico, para cada raza. Con ello, naturalmente, se abre un período de luchas nacionalistas, de guerra de clases, de odio de razas. No fué el Gran Convenio el que impuso su generoso sistema educativo, sino el «prudente» Locke. Locke propone ya un sistema de educación compartimentado: una educación superior para los ricos y lo que él llama «una escuela de trabajo» para «los hijos de la gente trabajadora». Aquel buen burgués, deísta y liberal, pensaba que así «desde la infancia se les acostumbra al trabajo, lo que no es de poca importancia en la tarea de hacerlos sobrios e industriosos durante toda su vida».

La instrucción pública del siglo XIX si por una parte desea un sistema único de educación, para fundir la vieja aristocracia con la nueva clase dirigente burguesa, es, en su planteamiento triembre, de Enseñanza primaria, secundaria y superior, un sistema clasista (6). La educación secundaria en efecto, no es una edu-

pilación por el del «Derecho natural y de gentes», y el de las Siete Partidas por «el de la Constitución política de la Monarquía». Análogas disposiciones se contienen en el Decreto 17, de 2 de septiembre de 1820 (arts. 5 y 6). Las Cortes establecieron, por fin, su propio Reglamento general de Instrucción pública (Decreto 81, de 29 de junio de 1821), del que arranca todo nuestro sistema contemporáneo de servicios públicos en materia de educación, así como el de control de la enseñanza privada.

(6) En el Reglamento de 1821 se establece ya esta división de «primera, segunda y tercera» enseñanza (art. 9). La primera «es la general e indispensable, que debe darse a la infancia» (art. 10). La segunda enseñanza «comprende aquellos conocimientos que al mismo tiempo que sirven de preparación para dedicarse después a otros estudios más profundos, constituyen la civilización general de una Nación» (art. 21). Finalmente, «la tercera enseñanza comprende los estudios que habilitan para ejercer alguna profesión particular» (art. 36). Estas ideas se desarrollan en una se-

cación con sustantividad propia; no es más que un tránsito a la enseñanza superior, salto que sólo la burguesía puede hacer dar a sus hijos. Esto no ocurría en la Universidad tradicional, y es, como veremos, exactamente lo contrario de lo que hoy pide nuestra conciencia social, que es hacer de la Enseñanza Media una prolongación natural de la primaria.

Pues bien; este sistema, admitido como obvio por la Pedagogía décimonónica, ya desde Pestalozzi (7), no es admirable para nadie en la actualidad. No sólo nadie admite ya que sea justo para los individuos el que sus oportunidades de educación estén influenciadas por el nacimiento en uno u otro peldaño de la estratificación social (8), y mucho menos el que la educación sirva precisamente para dificultar, más que para favorecer, el acceso a las clases superiores (9), sino que hoy estamos convencidos de que, en las actuales circunstancias, ninguna sociedad, por rica que sea, puede permitirse el lujo de educar a capricho a sus miembros.

rie de disposiciones posteriores (R. O. de 25 de mayo de 1849, R. O. de 16 de agosto de 1849), pero será el Plan de Estudios de 1845 el que le dé su definitiva configuración clasista. Allí la segunda enseñanza se define como «propio especialmente de las clases medias, ora pretendan adquirir los elementos del saber indispensables en la sociedad a toda persona regularmente educada, ora intenten allanarse el camino para estudios mayores y de adquisición más difícil». La ley Moyano consolidará el sistema, en la forma que lo hemos conocido casi hasta nuestros días.

(7) En el *Canto del Cisne* habla de la necesidad de diversificar la enseñanza para la clase campesina, la burguesía y las clases elevadas (Trad. española, vol. I, pág. 101). En otro lugar del mismo libro distingue aún más: labrador, hombre de oficio de la ciudad, hombre de negocios y clases e individuos cultivados científicamente (vol. II, págs. 34-35).

(8) O de la oriunde, ya que son muy distintas las oportunidades según la distancia a los centros urbanos.

(9) Véase la clásica crítica de VEBLEN, en su *Teoría de la clase ociosa* (1899, trad. esp., México, 1944. Cfr. sobre todo el Cap. XIV: «El saber superior como expresión de la cultura pecuniaria», págs. 314 y sigs.). Aunque hay un indudable exceso en parte de esta crítica (e incluso un cierto matiz de resentimiento), es indiscutible que el análisis de los «Colleges» anglosajones con sus emblemas externos, su culto del deporte, su tardía e inútil valoración de las humanidades, tiene matices interesantes. Incluso, tal como entonces se estudiaban las disciplinas jurídicas y políticas, podía tener alguna validez el duro juicio de VEBLEN: «Estas *soi-disant* ciencias son, en lo sustancial, cuerpos de máximas útiles para guiar a la clase ociosa en su tarea gubernamental, realizada sobre la base de defender la propiedad» (página 330).

en lugar de dar a cada uno el máximo de educación que sus facultades permitan, a cambio de exigirles un máximo correlativo de responsabilidad.

Nuestra idea social ha abandonado la vieja teoría del «caballero educado», según la cual se necesitaban «tres generaciones para educar a un caballero», para sostener que todo hombre debe ser un *trabajador*, un obrero, un productor, y, al mismo tiempo, que todo hombre tiene que ser *educado*. Al hombre se le debe un mínimo de *paridad en la oportunidad* en cada nueva generación (10), o, lo que es lo mismo, un máximo de *democracia social*, es decir, «un mayor grado de movilidad y fluidez social, con un menor grado de distinción entre los grupos de trabajo» (11). Pero esto, que supone una mayor exigencia de justicia, dentro del sistema educativo, se refuerza, además, con otra suerte de argumentos; y es que, en la Era tecnológica, es tan costosa la educación nacional, que no se puede consentir ningún despilfarro, tal como el de dar una plaza —escasa siempre— en un laboratorio o en una escuela industrial a una persona menos capaz que otra.

Porque es inadmisibles una Política educativa y una Pedagogía que no adviertan que la Educación es una partida de enorme peso en el pasivo de la renta nacional, que sólo puede sostenerse con la oportuna contrapartida en el activo, o, dicho de otra manera, la educación no es un regalo, sino un préstamo que se hace al alumno y del cual se ha de resarcir la sociedad.

En efecto; en nuestra sociedad de masas, cada año entran nuevos ejércitos de jóvenes a solicitar trabajo, y un sistema educativo-vocacional ha de tenerlo previsto adecuadamente, del mismo modo que lo ha de prever un plan de expansión económica. Mas, por otra parte, en la Era tecnológica la *preparación* requerida en cualquiera de los órdenes de la vida es mucho más larga y com-

(10) Dicho principio ha sido formalmente reconocido en la ley inglesa de Educación de 1944, y en la declaración de la Conferencia norteamericana de la Casa Blanca de 1956. El polo extremo lo encontramos en las leyes destinadas a mantener un sistema de castas, basado en el color, como la *Bantu Education Act* de 1953 (Africa del Sur), destinada a reafirmar los principios de la «apartheid» entre blancos y negros. La ley aspira a que éstos sean más «rentables», sin poder aspirar a un mayor grado de poder.

(11) JAMES BRYAN CONANT: *La educación en un mundo dividido. Función de las Escuelas públicas en nuestra sociedad*, 1948, trad. española, Buenos Aires, 1953, pág. 16.

pleja que en etapas anteriores. Para la guerra como para la paz la movilización general de los recursos de un país exige hoy una educación complejísima, y, por lo mismo, carísima. Si el progreso técnico ha permitido, con el trabajo de las máquinas, que el hombre trabaje menos horas, y se incorpore más tarde al trabajo, es decir, que pueda seguir más tiempo en la escuela (el promedio de edad del tránsito de la clase al trabajo era, en Francia y en 1830, a los nueve años; cien años después, en los Estados Unidos, a los diecisiete), es, naturalmente, a cambio de una mayor productividad, lograda a través de una enseñanza más larga, más compleja y más costosa, y que llegue precisamente a las personas capaces de aprovecharla. *Rendimiento* quiere decir *escolaridad*; pero con dos condiciones: que se enseñe bien y que los alumnos sean los debidos.

Debe anotarse que no se trata sólo de un problema de enseñanzas técnicas: es la educación total, la preparación del hombre para vivir en la sociedad de las masas y de las máquinas, la que está afectada por este razonamiento. En la sociedad tecnológica los niños y la juventud tienen un papel funcional de menor participación en la vida social, a diferencia de lo que ocurría en la antigua vida campesina y rural, a la vez que se retrasa su definitiva entrada en posición en la vida. Es más, cuando ésta se produce, es cada vez más raro que desemboque en una situación relativamente independiente. En cada generación es cada vez mayor el número de los que trabajan para otro, y, sobre todo, para los grandes organismos administrativos y financieros. Por eso, el proceso de ajuste a la vida social es cada vez más difícil y complejo, y, por lo tanto, lo mismo ocurre con la educación (12).

Esto supuesto, el problema que tienen planteado nuestras sociedades contemporáneas en materia de educación es formidable. Se trata, en primer término, de hacer la enseñanza primaria efectivamente posible y obligatoria para todos. Esto quiere decir el dar a todos los niños, digamos de los seis a los once años, en primer lugar, el acceso a los grandes instrumentos de relación (leer, es-

(12) Téngase en cuenta que el problema se agrava porque, además, en esta hipótesis se hace aún más difícil la educación de los dirigentes: a), porque la sociedad, más compleja, es también más difícil de regir; b), porque han de formarse de nuevo en cada generación. Frente a una clase ociosa sin control y una resentida (y, por lo demás, utópica) abolición de la élite, tendríamos una clase dirigente con «libertad vigilada».

cribir, contar), es decir, la instrucción elemental; en segundo lugar, situarles racionalmente en su medio de vida, es decir, en el contorno físico y moral de la complicada sociedad en que viven, iniciarles a la vida religiosa, introducirles a la vida ciudadana y su administración, es decir, la educación fundamental.

En segundo término, tenemos una concepción totalmente nueva de la Enseñanza Media. Esta deja de ser un tránsito a la Universidad, y más concretamente a las llamadas (y hoy casi desaparecidas) «profesiones liberales», para convertirse, al contrario, en una prolongación natural de la Educación primaria. Este cambio es perfectamente lógico, toda vez que las personas que continúan sus estudios después de la primaria no pueden ya intentar el ir a las tradicionales posiciones de la abogacía, la milicia y el profesorado, etc. (cuyos cuadros están desbordados, lo que, a su vez, ha repercutido en su situación en la escala social), sino que buscan nuevas situaciones, sobre todo en las ricas posibilidades habilitadas por la creciente diversificación de las técnicas. Por eso surgen nuevos bachilleratos, o, mejor, decae el bachillerato humanístico ante nuevas formas de enseñanzas medias; aparece la llamada Enseñanza Primaria Superior, a la vez que un nuevo impulso político crea las «enseñanzas laborales», en las cuales, al lado de la necesidad técnica de una más perfecta formación profesional, se tiende de modo directo a desproletarizar, o sea, a *reclasar* a grupos sociales enteros, lo que, a su vez, tiene que repercutir necesariamente en el concepto y métodos de la Enseñanza primaria.

Surge así la idea, hoy casi universalmente admitida (13), de una Enseñanza Media elemental y general, que es lo mismo que decir, Enseñanza Primaria Superior, generalmente concebida como un período de cuatro años después de la primaria ordinaria, en el cual debe darse, a través de una ampliación general de conocimientos, una *educación para el trabajo* en general (para el trabajo bien hecho, continuado, rápido, eficiente y responsable), hacia un trabajo determinado de la índole que sea (14).

(13) Véase un buen estudio de una de las experiencias ya logradas de «educación secundaria para todos» (a lo largo de diez años) y de sus implicaciones sociales, en E. G. JACOBY: «The new post-primary education in New Zealand and its social implications», en *Actes du III Congrès Mondial de Sociologie*, vol. V, 1, pág. 28 y sigs.

(14) Es interesante anotar que, adelantándose a su tiempo, nuestra ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857 (Ley Moyano) pre-

A su vez, la Enseñanza Superior, diversificada en torno a técnicas nuevas, aspira a producir la «élite» del país, con independencia de la extracción social de sus miembros, y con una severa selección a la entrada y a la salida.

En todos sus grados, en fin, la Escuela se nos presenta como un poderoso instrumento de expresión pública y de adaptación social, más allá de las diferencias geográficas, regionales, económicas, sociales, etc. No se trata de dar en ella una simple introducción a la vida intelectual, ni tampoco meramente a insertar las nuevas generaciones en una tradición principalmente literaria e histórica (15). La Escuela ha de contener, ciertamente, todo lo valioso de la tradición; pero no puede tampoco eludir las críticas a la tradición y a la previsión del futuro. Ha de formar ciudadanos entusiastas y, a la vez, ha de prepararles para vivir en este mundo empequeñecido, en el que estamos en constante contacto con todos los hombres del mundo. Ha de ser productiva en un mundo abrumado de necesidades. Nada menos que todo esto —y aun mucho más— ha de afrontar una política educativa a la altura del momento.

Ello presupone, en primer lugar, un estudio serio de los problemas de Sociología de la Educación (16), entre nosotros ape-

vió ya un sistema semejante; pero la realidad social no consintió que funcionara eficazmente por entonces. La primera enseñanza se subdividía, en efecto, en elemental y superior. La secundaria en «estudios generales» (seis años en dos períodos, dos y cuatro años, respectivamente) y «estudios de aplicación a las profesiones industriales», que eran una auténtica enseñanza media profesional.

(15) Ver CLARK: *Education and Social change in Canada*. La comparación de la educación en las zonas de cultura francesa e inglesa parece demostrar que un sistema educativo demasiado a la antigua no resuelve los problemas de una sociedad en período de grandes transformaciones.

(16) Ver, sobre esto, HAROLD R. BOTTRELL: *Applical principles of Educational Sociology*, Harrisburg, 1954; H. R. BOTTRELL y R. H. BROADHEAD: *Educational Sociology*, Harrisburg, 1954; FRANCIS J. BROWN: *Educational Sociology*, N.-Y., 1947; LLOYD ALLEN COOK y ELAINE FORSYTH COOK: *A sociological approach to Education*, N.-Y., 1950; JOHN A. KINNEMAN: *The Community in American Society*, N.-Y., 1947; CLYDE B. MOORE y WILLIAM E. COLE: *Sociology in Educational practice*, Boston, 1952; EDWARD G. OLSEN: *School and Community*, N.-Y., 1945; F. G. ROBBINS: *Educational Sociology*, N.-Y., 1953; W. A. YEAGER: *School, Community relations*, N.-Y., 1952.

nas incipientes (17). ¿Cuáles son los problemas de la educación en una sociedad de masas y en una Era tecnológica? ¿Cuál es la realidad social de la educación en nuestro país? ¿Qué orden de prioridades hemos de establecer dentro de los medios de que dispone en nuestro momento la sociedad española? He aquí las grandes cuestiones previas.

Refiriéndonos ahora solamente a la primera pregunta, es evidente que la adaptación del hombre a los graves problemas de la sociedad de masas y de máquinas, exige un nuevo planteamiento de todo el sistema de educación (18). En todo caso, algo es evidente: la educación ya no puede concebirse como la mera preparación de una élite de una minoría dirigente. En una sociedad industrial y democrática la educación no puede estar orientada sólo a las «actividades terciarias», como las profesiones liberales y la función pública, sino principalmente a las complejas necesidades de la producción en masa en una gran sociedad contemporánea. Nos sobra educación libresca y «know about», pero nos falta preparación realista para la vida y «know how». Por otra parte, a medida que sube el nivel de vida, y con él las posibilidades vitales de muchos ciudadanos, es necesario encontrar nuevas formas de educación del hombre para la vida en común, o sea, para «su profesión general, la que tiene en común con todos sus vecinos, a saber, la profesión de ciudadano y de hombre» (19). El espíritu tiene que crecer al mismo tiempo que el cuerpo; con el consumo ha de aumentar la educación; con el poder, la res-

(17) Me cabe la satisfacción de haber puesto alguna de las primeras piedras en «Una encuesta a los estudiantes universitarios de Madrid», en colaboración con J. TENA ARTIGAS, en *Revista Internacional de Sociología*, 1950, y en el curso que dirigí en la Universidad Internacional «Menéndez Pelayo» sobre «La educación en una sociedad de masas» (cuyas conferencias se publicaron en Madrid, 1955).

(18) La respuesta a la pregunta «¿Cómo puede el hombre vivir de verdad?», en una edad tecnológica como la nuestra, «ha de encontrarse principalmente en el campo de la educación» (*Education in a technological Society*, publicación de la UNESCO, París, 1952, pág. 9). Esto quiere decir que, dados los cambios que se han producido en los últimos cincuenta años, se impone «una reorientación completa de nuestras ideas relativas a la tarea actual de la educación» (Ib).

(19) TOMÁS ARNOLD: *Ensayos sobre Educación*. Madrid, 1920, págs. 17 y siguientes. El autor observa que la ignorancia de su gran quehacer como hombre y como ciudadano apenas se conoce, porque son muchos los que participan de ella» (pág. 18).

ponsabilidad (20). Pero las fórmulas no podrán ser las mismas que antes sirvieron en una sociedad más estrecha y con menos problemas.

De aquí, una crisis en lo que ha sido la piedra angular del sistema educativo durante un siglo: el Bachillerato. Su crisis (21) es la crisis de un sistema social. Se trata de buscar un nuevo método de preparar ciudadanos sanos, capaces, productores, al nivel de la sociedad actual, en la que no basta ya como enseñanza general y mínima la antigua primaria (22), pero sin hacer que los nuevos educados sean futuros candidatos a la abogacía o a la burocracia. No se trata de una educación unilateral, al servicio del Estado, como la que hoy producen ciertos Estados totalitarios, por lo demás con éxitos sorprendentes en los aspectos tecnológico y premilitar (23). Pero se ha de tratar de una educación orientada al bien común, bien planeada para servirlo y evitar a la vez frustraciones a los alumnos en un mundo cada vez más lleno (24).

Esta concepción desplazaría, naturalmente, hacia la Universidad el problema de las llamadas «humanidades». Subsiste, en efecto, el problema de la formación de los dirigentes: bien entendido que en un contexto radicalmente distinto, a través de una mayor equidad en las oportunidades, y un mecanismo más severo de selección. Los dirigentes han de saber liberalmente, es decir, han de saber los límites y los problemas de su propio saber; han de saber en qué sentido nada saben. Si para ello han de servir las

(20) «Yo deseo encarecidamente que el pueblo aumente simultáneamente su poder y su verdadero conocimiento; pero, al mismo tiempo, consideraría su poder como el peor de los males, si no le acompañara el conocimiento verdadero» (T. ARNOLD, op. cit., pág. 10).

(21) Reflejada irónicamente en el lenguaje. El «baccalaureat» ha pasado a ser «bachot», y éste, «bac».

(22) En Francia el gran momento del «Certificat d'Études Primaires» se produjo después de 1880, cuando la industria necesitó obreros más preparados. Hoy se exige un nivel más alto de preparación, que es el de la educación hasta los dieciséis años.

(23) NICHOLAS DEWITT, del Centro de Investigaciones Rusas, de la Universidad de Harvard, publicó en 1955 un interesante informe sobre la educación en la U. R. S. S. El 41 por 100 del grado superior de su enseñanza primario-secundaria está destinado a las matemáticas y las ciencias; después de lo cual, a los diecisiete años, 800 centros técnicos le esperan con unas 225 especialidades, fragmentadas en más de 500 subespecialidades.

(24) Ver HENRY M. WRISTON: «Education and the rational interest», en *Foreign Affairs*, vol 35, núm. 4 (1957), pág. 564 y sigs.

«humanidades» clásicas, o si la nueva sociedad requiere un nuevo saber básico, centrado en las Ciencias sociales, no es problema que podamos abordar aquí (25); baste sólo con apuntar la densidad del problema.

Por otra parte, una consideración realista del problema han de enfrentarse con el hecho de que los problemas sociales son a la vez problemas políticos. Los autores de nuestras Universidades Laborales vieron claro en este punto: ningún grupo poseedor procede por sí sólo a repartir lo que tiene. Hace falta una decidida acción política para cambiar unas estructuras económico-sociales, y el problema no es sólo de organización administrativa y técnicas pedagógicas (26).

Todo ello nos lleva a la necesidad de replantear los problemas de una acción pública en materia de Educación, que se complican por el hecho de que el Estado no es, como vimos, el único de los grupos sociales interesados en el problema. Sin embargo, este estudio se refiere especialmente a la acción del Estado, pues su volumen, evidentemente, es con mucho el mayor, y también su orientación ha de ser necesariamente la que da la tónica general de una orientación de reforma social a través de la educación (27).

III. ADMINISTRACIÓN ESCOLAR Y PLANIFICACIÓN NACIONAL

Acabamos de comprobar que la pregunta «¿Qué sistema de educación pública?» presupone esta otra: «¿Qué clase de comunidad queremos construir?».

Ahora debemos añadir que a una estructura social determinada

(25) Véase mi trabajo «El método en Teoría del Estado... una interpretación sociológica», en *Estudios Sociológicos Internacionales*, vol I, Madrid, 1956.

(26) Recíprocamente, no basta una acción simplemente política y económica. Ver C. ARNOLD ANDERSON: «The social status of University students in relation to type of Economy: an international comparison», en *Actes du III Congrès Mondial de Sociologie*, vol. V, 1. págs. 51 y siguientes.

(27) Ver, desde otro punto de vista, el importante trabajo de Monseñor L. PÉREZ MIER: «La teoría del servicio público como punto de encuentro para el diálogo en materia de enseñanza», en *Revista de Derecho Canónico*, VIII (1953), núm. 24, págs. 917 y sigs.

y a una política educativa dada corresponde un tipo de organización de la enseñanza. Pues bien, no es ningún secreto que en la sociedad de masas de nuestro tiempo, la forma básica de la enseñanza es el servicio público, es decir, que en los Estados contemporáneos, la base de la educación es un sistema de escuelas públicas, sostenido con fondos públicos, es decir, obtenidos a través de impuestos (28).

En realidad, la Educación ha pasado a ser uno de los cuatro grandes capítulos de la Administración de los Estados Modernos, siendo los otros tres la Defensa, la Hacienda y los servicios Económico-sociales. Por otra parte, es éste uno de los sectores más complejos, porque el Estado, en relación con la enseñanza, *permite, regula, promueve y organiza*, como bien observa Royo-Villanova, y ello en una gran variedad de supuestos, debidos a orígenes históricos muy diversos.

En principio, hay una diferencia histórica muy importante entre aquellos servicios que el Estado se limitó a *integrar o expropiar*, pero que tenía ya su existencia, como ocurrió con las viejas Universidades, y aquellos otros que desde el principio se montaron como verdaderos *servicios públicos*, como ocurrió con la Enseñanza primaria. Los primeros han presentado mayores caracteres de estabilidad, debida, en parte, a lo mucho que sobrevivió de su antigua fisonomía corporativa, mientras que en el segundo caso ha sido mayor la inestabilidad, el ímpetu reformista y las tendencias burocráticas.

En todo caso, es evidente que en la actualidad, desde un punto de vista administrativo, la educación no es una excepción dentro de las tendencias generales a que sea el Estado el que básicamente planea, organice y pague la educación. Es más, debe decirse que los métodos modernos de educación en masa (radio, cine, televisión, etc.) están decididamente en favor de la concentración de la gestión, por razones de toda índole.

Por otra parte, sólo el Estado dispone de los medios adecuados para acometer un plan de conjunto de la educación de una sociedad de masas, como es la presente. Basten unas cifras al respecto. España tenía en 1857, en la época de la ley Moyano, 15.454.514

(28) Nuestra ley Moyano concibe ya la enseñanza como un servicio público, aunque el Estado no se haga cargo de la totalidad (prácticamente) de la carga financiera hasta 1901.

habitantes. Un siglo después esta cifra casi se ha duplicado (29); pero el multiplicador que es menester aplicar para el aumento de las necesidades educativas es aún mucho mayor, porque, al mismo tiempo, se ha elevado notablemente el nivel de vida.

Pero, además, esos 28 millones de habitantes de España no están repartidos de manera uniforme por el territorio. Según el *Anuario Estadístico de España* (30), 10.340.615 viven en zonas urbanas, 6.594.691, en zonas intermedias y 11.041.449 en zonas rurales. En realidad, la complejidad es aún mayor, dada la gran variedad de los tipos de asentamiento, a lo largo del territorio nacional, en las distintas regiones.

Observemos ahora la distribución por grupos de edad. De cinco a nueve años, o sea, personas que necesitan enseñanza primaria en sentido estricto, hay 2,43 millones; es decir, que a partir de un óptimo de 30 alumnos por aula, harían falta 81.000 de tales unidades escolares y otros tantos maestros en ejercicio efectivo.

De diez a catorce años hay 2,33 millones, lo que, en la idea de una mínima extensión de la enseñanza gratuita y obligatoria, hasta lo que hoy es la enseñanza media elemental, tendríamos unas cifras casi equivalentes a las anteriores.

De quince a veinticuatro (que corresponden a la enseñanza media superior y a la universitaria, asimiladas) tenemos nada menos que 5,36 millones. Aquí la selección sería, naturalmente, mucho mayor; pero son cifras para hacer pensar seriamente en la gravedad de los problemas de la educación en nuestra comunidad nacional.

Compárense, en efecto, las cifras expuestas con estas otras: Analfabetos (de más de diez años de edad), el censo señala un total de 14,24 por 100, con una media de 9,86 por 100 para los hombres y 18,30 por 100 para las mujeres (31). En cuanto a estudios realizados, las cifras son las siguientes: primarios, 16,5 millones; profesionales, 297.215; medios, 374.214; superiores,

(29) 27.976.755 habitantes en 1950.

(30) Edición de 1956.

(31) Téngase en cuenta que el número de hombres es de 13.469.684, y el de mujeres 14.507.071. La tasa media del analfabetismo es de 10,50 por 100 en zona urbana, 19,40 por 100 en la intermedia, y 14,75 por 100 en la rural. Sobre los problemas del analfabetismo en España, véase A. GUZMÁN REINA (y otros): *Causas y remedios del analfabetismo en España*. Madrid, 1955.

165.403; ninguno, 10,5 millones. De estos últimos, 2,5 millones corresponde a los menores de cinco años de edad; aun así, queda una cifra inexplicable de ocho millones de españoles.

Tales cifras están en relación con estas otras: Total de centros de enseñanza, 80.292; profesores, 104.254; alumnos, 3.949.568. Se distribuyen así: Enseñanza primaria, 79.447 centros, 83.945 profesores, 3.389.516 alumnos. Enseñanza media, 565 centros, 11.334 profesores, 414.616 alumnos (32). La Enseñanza superior comprende 78 centros, 4.576 profesores y 64.188 alumnos (33).

Estas cifras demuestran que estamos ante problemas masivos de educación. Pero añadamos aún un último dato: nuestra población activa no pasa de 10,8 millones, frente a 17,2 de población inactiva. Y si perseguimos la distribución de aquélla dentro de los tres sectores clásicos de Colin Clark, llegamos a cifras aún más expresivas.

Esto supuesto, creemos que volvemos a estar en una situación semejante a la del legislador de hace un siglo. Hace falta un cuadro administrativo de ámbito nacional para ejecutar un plan nacional de Educación. Los planteamientos son más complejos, los medios disponibles son también más abundantes, pero el problema básico es el mismo. Sobre el árbol de la ley Moyano ha ido creciendo una selva inextricable de nuevas leyes educativas, con sus correspondientes servicios administrativos y técnicos; ha surgido un Ministerio especializado, que ya ha rebasado el nuevo siglo, en constante crecimiento. Llega el momento de evaluación, de la coordinación y de la reconsideración.

Sobre todo, el gran movimiento renovador de los últimos veinte años necesita una etapa de decantación. Hemos tenido nuevas Leyes de Enseñanza Primaria, de 17 de junio de 1945; de Enseñanza Media, de 26 de febrero de 1953; de Enseñanza Universitaria de 29 de julio de 1943, y de Enseñanzas Técnicas, de 20 de julio de 1957.

Por otra parte, ha surgido el Bachillerato Laboral (ley de Ba-

(32) De éstos corresponden al Bachillerato 119 centros, 3.960 profesores, 261.744 alumnos, y a Institutos laborales, 61.636 y 4.702, respectivamente.

(33) De éstos, 55 Facultades Universitarias con 4.020 profesores y 59.580 alumnos; y 64 Seminarios Conciliares, con 1.260 profesores y 20.589 alumnos. Las enseñanzas técnicas y militares presentan cifras relativamente reducidas.

ses de 16 de julio de 1949) y las Universidades Laborales (aún no definitivamente estructuradas).

Y sólo hemos mencionado lo más importante (34). Parece llegado el momento de pensar si es necesario que en una misma capital de provincia haya un profesor de Geografía e Historia en el Instituto masculino, otro en el femenino, otros dos en las Escuelas del Magisterio, otro en la Escuela de Comercio, y así sucesivamente. Todos, por supuesto, mal pagados y obligados en muchos casos a buscarse otras ocupaciones. O bien si es lógica la actual transición brusca de uno a otro grado de enseñanza. O si el grado de descentralización o descongestión administrativa no podría ser revisado, utilizando los poderes (en gran parte inéditos) de los Rectores y Delegados provinciales y los respectivos Consejos de Distrito y de Provincia.

El tema principal, por supuesto, es el económico. Un plan nacional «de choque» en materia de educación es una empresa de mucho dinero. Hoy se estima internacionalmente que ningún país puede gastar menos del 10 por 100 en Educación del total de sus gastos públicos: Inglaterra alcanza el 20 por 100 y la U. R. S. S. (la de los infinitos técnicos y el «sputnik»), el 25 por 100; España va acercándose al 9 por 100, pero no es bastante. Por otra parte, nadie discutirá que el gran problema del recobro de estos gastos está hoy mal resuelto: el Estado, gran empresa que presta servicios públicos, ha de recobrar sus gastos, sea en tasas económicas, sea en rendimientos sociales. Ni nuestro sistema de matrículas gratuitas, ni el de becas, a pesar de los grandes avances realizados en los últimos años (gracias, sobre todo, a los Ministerios de Educación Nacional, Trabajo y Asuntos Exteriores y a la Organización Sindical) están en el punto óptimo y deseable.

El Estado español ha recorrido un largo camino hacia la centralización de las cargas y de la gestión, a partir del progresivo abandono del originario control local; proceso que es mundial y al que no son ajenos ni los mismos países federales, como hoy se ve en los Estados Unidos (35). Probablemente se trata de un pro-

(34) Ver HIGINIO LEÓN OSÉS: *Ministerio de Educación Nacional. Guión de disposiciones legales Orgánicas vigentes*. Madrid, 1955.

(35) Si bien se intenta lograrla por medio de una política de subvenciones («grants in aid») a los Estados, sin intervención de la burocracia federal.

ceso inevitable e irreversible, pero es necesario orientarlo, de modo que produzcan el máximo de sus ventajas y se reduzcan al mínimo sus inconvenientes.

En este sentido es preciso no olvidar que la educación, en cuanto servicio administrativo, difiere fundamentalmente de los demás. En efecto, los encargados de él mantienen, a la vez, los supuestos mismos de la cultura nacional, así como la continuidad de la clase dirigente. De aquí que el plan de educación y los servicios que lo administren hayan de ser eminentemente flexibles; los cuadros no deben ahogar, sino permitir. Por eso determinados servicios (como hoy ocurre con las Universidades) pueden ser gestionados en forma corporativa a lo menos en parte, y nada excluye que formas semejantes se pudiera aplicar de algún modo a otros grados de la enseñanza. Un pluralismo acertado, sobre la base de adecuadas unidades territoriales (establecidas sobre bases no sólo históricas, sino que tuvieran en cuenta las zonas económicas y los tipos de asentamiento ecológico) de las corporaciones de estudiantes, de las corporaciones docentes, de los grupos organizados de padres y ex-alumnos, de los Sindicatos, Montepíos y Gremios, etc.; todo ello dentro del plan general del Estado sería de la mayor utilidad.

La Universidad presenta, sin duda, una experiencia interesante a este respecto. En España (como en Francia (36) y varios otros países) la Universidad no es ni una corporación, como en el Antiguo Régimen, ni un mero establecimiento público, organizado y dirigido directamente por la Administración central, como las Facultades napoleónicas. Tiene personalidad jurídica y autonomía financiera bajo la tutela y control de la Administración. Podrían crearse, de modo similar, corporaciones provinciales de Enseñanza media que agrupasen todos los Centros de este grado, y así sucesivamente.

En todo caso, hay más de un peligro en la actual tendencia a la burocratización excesiva del Profesorado, en todos sus grados, como lo hay en la tendencia a convertir (o creer que es posible convertir) todos los problemas políticosociales en problemas políticoadministrativos. Un plan nacional de educación deberá devolver a los profesores, y sobre todo a las corporaciones docentes,

(36) Ver J.-B. PIOBETTA: *Les institutions universitaires*. París, 1951.

un alto grado de independencia económicosocial y funcional, y descargar las tareas propiamente administrativas en cuadros eficaces de funcionarios. Sin llegar al extremo de la separación entre administradores escolares y maestros que hay, verbigracia, en Estados Unidos, es mucho lo que se podría hacer en este terreno.

IV. LA MISIÓN DEL TÉCNICO DE LA EDUCACIÓN EN LA ERA TECNOLÓGICA

Llegamos ahora al tercer punto; supuesto un plan nacional de educación y una maquinaria administrativa del mismo suficientemente eficaz, elástica y dotada de medios, ¿qué problemas se han de plantear los educadores en cuanto técnicos de la educación para aprovechar al máximo las posibilidades puestas a su disposición?

A mi juicio, la Filosofía educativa, los métodos pedagógicos, los planes de estudio, etc., tienen muy escaso valor por sí mismos, si no se entienden como instrumentos al servicio de la situación total de la comunidad en su concreta posición histórica. Es más, creo que el frecuente descrédito en que ha caído la Pedagogía (simbolizada en el dicho americano: el que puede, enseña; el que no puede, enseña a enseñar) (37) procede de esta frecuente abstracción, de arte por el arte, en que se han movido sus planteamientos y sus métodos.

El gran sociólogo Durkheim pensaba que la Pedagogía es una «teoría práctica» (38); y Dewey, que la «educación es el laboratorio en el cual las distinciones filosóficas se vuelven concretas y son puestas a prueba» (39). En realidad, es toda la eficacia de un sistema social y de un orden político, es la eficiencia de una administración, como hemos visto, lo que se refleja en un sistema de educación. Pero el tren de aterrizaje de todo ello es la labor de los maestros; los cuales se han de plantear su participación en el plan de conjunto, del mismo modo que el plan ha de tener

(37) Parodia de la otra sátira: «Those who can, do; those who cannot, teach».

(38) Citado por GUY PALMADE: *Les méthodes en Pédagogie*. Paris, 1953.

(39) A su vez, «la Filosofía puede ser definida como la teoría general de la educación» (DEWEY: *Democracia y educación*).

en cuenta la necesidad fundamental de producir y sostener buenos maestros.

Es claro que no sólo se educa en las escuelas y en las Universidades. La totalidad de la comunidad educa o, como dice paradójicamente L. O. Haskew, la comunidad es el aula de la escuela. No sólo porque, como ya observaba Pestalozzi, «la vida educa», sino porque hoy —afortunadamente— el maestro ya no tiene, ni aun en los medios rurales, un monopolio del saber. Conviene no engañarse sobre este punto: cambiar y mejorar las escuelas quiere decir cambiar o mejorar las gentes en general; hay, pues, necesariamente círculos viciosos en el proceso, que ha de ser, en todo caso, concebido en su totalidad.

Por eso son inconciliables grandes cambios en un sistema educativo, si no se producen, al mismo tiempo, cambios económicos, movimientos sociales y reajustes políticos. Se educa al niño en la comunidad y para la comunidad; es decir, al niño que crece y se desarrolla en la comunidad. No puede, pues, concebirse a largo plazo un gran distanciamiento entre la escuela y la comunidad; la una puede adelantarse a la otra, pero si no es seguida, se produce un desajuste, que debe ser reparado en una dirección o en otra.

Creo que hay un acuerdo general en que estos principios, aunque elementales, no son fáciles de realizar, y de hecho distan mucho de estar realizados. La educación padece de exceso libresco y de distanciamiento de la vida y de la comunidad. En la sociedad tecnológica, y por lo mismo complicada, el ajuste es más difícil: en él han de colaborar todas las instituciones, pero las educativas son las primeras llamadas a adaptarse y a colmar el bache.

Para ello hace falta que la educación y sus técnicas se conciban a sí mismas como instrumentos de amplio alcance, destinados a dar una formación total (40). La escuela, centro cultural de la comunidad, no debe servirle solamente cierto número de horas de clase, durante cierto número de días al año; si lo es de verdad,

(40) «La verdadera educación —escribe PESTALOZZI— conduce por sí mismas hacia la totalidad, procura la complementación de las capacidades humanas». Al contrario, «la parcialidad en el desenvolvimiento de éstas lleva a la desintegración, a la destrucción y a la muerte del conjunto de energías de la naturaleza del hombre» (*El canto del cisne*, 1826, traducción Mallart, Madrid, 1927, pág. 8).

debe prolongarse, a través de la «extensión cultural» (41) y de una eficaz coordinación con las demás instituciones educativas: la enseñanza religiosa, las asociaciones culturales, la formación política, la que suministren las organizaciones sindicales, económico-sociales, sanitarias o de beneficencia, etc. Ello supone plan, trabajo en equipo (para coordinar recursos, que siempre propenden a ser escasos) y participación ciudadana (42).

Ahora bien, el liderazgo de la empresa corresponde, en primer lugar, a los propios maestros. Primero, haciéndolo bien, y aquí estamos en pleno terreno pedagógico, que es «saber hacer» (43). Segundo, llamando a los demás a su tarea, con acierto y sentido de las «relaciones públicas», que, al fin, no son sino el arte de implicar a la gente, para lograr su cooperación.

El problema, bien planteado, es este: ¿Cómo podemos nosotros, el pueblo de este país, dar a cada niño el máximo de oportunidades para realizar su vida y para servir a la comunidad? El político deberá aportar su parte, el administrador la suya, todos los ciudadanos la que les corresponda; el maestro, más que ninguno, pues al fin él puede y debe orientar a los demás sobre su respectiva participación. El debe interpretar las necesidades de la comunidad, ajustar la enseñanza a su vida concreta, orientar a los demás a colaborar y a todos a beneficiarse de los resultados.

De aquí la importancia que un plan nacional de enseñanza debe dar a la elevada calidad de los enseñantes. Una Sociología de los respectivos cuerpos nos señalaría problemas muy interesantes, sobre sus *status* en la sociedad, absolutamente hablando, y en relación con otros grupos comparables y con la posición que ocuparon en las generaciones anteriores. En líneas generales debe decirse que, si aparte de la vocación necesaria, estos profesionales no obtienen un respeto y una consideración equivalentes al de

(41) Que no son sólo conferencias y excursiones: biblioteca, deportes, debates, seminarios, actividades sociales, etc.

(42) «La solución de los problemas cívicos, económicos, educativos, políticos y sociales depende en una larga medida de la calidad de la participación ciudadana» (Op. cit., págs. 204 y sigs.).

(43) Desde Quintiliano el problema está planteado así: «Verted el agua rápidamente en un jarro de boca estrecha y entrará poca; echadla lentamente y poca a un tiempo, y el vaso se llenará». Lo que se aplica a las personas y también a los pueblos.

otros grupos de función y esfuerzo comparables, el país no estará debidamente servido.

Por otra parte, la necesidad de un planteamiento nuevo, de acuerdo con el sentido total que aquí hemos propugnado y que absolutamente requieren las grandes transformaciones de nuestro tiempo, obligará a una mayor coordinación entre los actuales estamentos del cuerpo docente, que a su vez reproducen las contradicciones de un sistema social superado. Uno de los males más graves de la actual compartimentación por grados de la enseñanza, ha sido el privar a las Escuelas Normales o del Magisterio del concurso indispensable de los humanistas, juristas, sociólogos, etcétera, en el planteamiento de los problemas de la educación primaria, y análogamente se ha descuidado el planteamiento pedagógico en la enseñanza superior y media.

Es necesaria, pues, una homogeneización que lleve de unos a otros grados lo mejor de las experiencias realizadas en los demás, y que permita a todos una auténtica colaboración en el fin común: la educación nacional.

V. NUESTRA RESPONSABILIDAD ACTUAL

Si se me permite quintaesenciar lo dicho hasta ahora, hemos estado glosando la siguiente secuencia, evidente para un sociólogo: a partir de una sociedad, y establecida una política, ha de establecerse de modo congruente una administración y habilitar una técnica. Esto, traducido en términos de presente quiere decir: Siendo la sociedad española lo que ha sido y lo que es hoy, ¿qué tipo de sociedad queremos para España? O, para señalar la tarea de dos generaciones: desde 1957 al año 2000, ¿cómo aspiramos a conformar la sociedad española? Que en esta pregunta y en su respuesta tienen un papel decisivo los educadores españoles, no hace falta demostrarlo. En todo caso, si sabemos cuál es el objetivo, a él tendrán que apuntar nuestras escuelas, como también nuestro ejército, nuestro sistema tributario y nuestro teatro.

Nuestro Movimiento —conviene recordarlo— ha dicho de modo terminante que «quiere un orden nuevo», añadiendo en su punto XXVI que «para implantarlo, en pugna con las resistencias del orden vigente, aspira a la Revolución Nacional». Estas son

palabras claras con un alcance meridiano: el Movimiento Nacional, que en lo espiritual se orienta en la mejor tradición cristiana, en lo social es progresivo; es decir, que su tradicionalismo no es conservador. De esta síntesis dramática —que no todos saben entender o no quieren reconocer— resulta su prometedora originalidad, y en materia de educación, la recalca el punto XXIV, que dice: «La cultura se organizará en forma que no se malogre ningún talento por falta de medios económicos. Todos los que lo merezcan tendrán fácil acceso incluso a los estudios superiores».

José Antonio Primo de Rivera no veía este programa de justicia social con el resentimiento comunista, sino con la grandeza arquitectónica que predica el punto XXIII: «Es misión esencial del Estado, mediante una disciplina rigurosa de la educación, conseguir un espíritu nacional fuerte y unido e instalar en el alma de las futuras generaciones la alegría y el orgullo de la patria». Este profundo sentido de una sociedad alegre, aunque no confiada, reaparece en el llamamiento *A los maestros españoles*, escrito hace veinte años, en el crítico diciembre de 1935: «Alejad del espíritu de los niños todo sentimiento de egoísmo individual y de clase; enseñadles a creer en Dios, en la patria y en la obra de salvar a España para España, mediante una alegre vida de trabajo y de milicia».

No pondremos nuestra proa hacia una sociedad monolítica, gris y sin vida, como la del Estado totalitario marxista, o esa que denunció S. S. el Papa en un reciente mensaje de Navidad, como un posible resultado de cualquier otra forma social, que sólo se inspire en cuestiones materiales. Pero sí hemos de afrontar los grandes e ineludibles temas que hemos enunciado: una educación mejor para una sociedad mejor.

Los años que vivimos son en verdad decisivos. Como en toda época de crisis, de encrucijada, un error en el camino a seguir no nos compromete a nosotros solos, sino a muchas generaciones que nos seguirán. Animo, pues, a cuantos por vocación laboráis en la difícil adaptación de nuestro sistema de enseñanza, para poner su enteca pobreza a la altura de las necesidades de nuestro tiempo.

La ley Moyano, dictada hace cien años, cumplió en su tiempo una gran función: la de sentar las bases de un sistema de «instrucción pública» para una nación contemporánea. Poco antes de cumplirse el medio siglo, se creó el Ministerio que consagró la elevación de la educación a la categoría de uno de los grandes

servicios públicos nacionales, y no hay duda de que los resultados han sido muy importantes (44).

Es probable, sin embargo, que el mejor homenaje que hoy podamos rendir al venerable texto de nuestra legislación educativa, sea el desear la pronta preparación de otra ley del mismo rango, sentido de unidad y previsión de conjunto que ella tuvo para su tiempo.

MANUEL FRAGA IRIBARNE

(44) Así, en la reducción de la proporción de analfabetos, que de 58,7 por 100 de los mayores de diez años en 1900, baja a 17,3 por 100 en 1950, con un ritmo rápido y constante, que ha situado a España en el grupo superior de países, en cuanto a la eficacia de su enseñanza pública. Así lo ha reconocido la recentísima publicación de la U. N. E. S. C. O.: *L'analphabétisme dans le monde au milieu du XX siècle. Étude statistique*. Winterthur, 1957, págs. 92-94 y 185-186 .