
EL DRAMA DE LOS RENDIMIENTOS ESCOLARES

Santiago Hernández Ruiz

INSÓLITO ENCUENTRO CON FRIEDMAN

Desde aquellos días en que Nixon negó a una comisión profesional el aumento de las inversiones presupuestarias en educación, afirmando con cierta severidad que las erogaciones establecidas eran suficientes para proporcionar a la infancia nacional una educación superior a la que estaba recibiendo, apenas pasa día sin que escuchemos o leamos protestas contra los escasos rendimientos escolares en todos los niveles, pero especialmente en el primario, donde, por ser obligatorio, resultan delictivos en la medida en que dejan incumplidas las Constituciones. Los índices de analfabetismo nos dan las cifras de su conculcación total; el número de niños que no termina el ciclo general básico, establecido por la Ley Fundamental, indica los grados de su incumplimiento, señalados por el curso más alto a que se llegue; finalmente, las estadísticas de repetidores denuncian la magnitud de la insuficiencia técnica de los correspondientes sistemas.

Aquí y ahora, diez años después, leemos en el periódico más importante de México que seis millones de analfabetos y 13 millones de personas que no terminaron la primaria dan la idea de la dilapidación presupuestaria en este capítulo. Y son muchos los países con presupuestos equivalentes que están peor. ¿Qué está pasando, pues?

Llevo treinta años respondiendo a esta pregunta, formulada en mil versiones en libros, periódicos y conferencias internacionales. Y he aquí que, hallándome en España con mi familia, topo en la televisión con el famoso Friedman, de quien no conocía más que su leyenda de economista milagrero, paradójicamente basada en su reputación de Adam Smith radicalizado y reducido al absurdo por el absolutismo dogmatista del liberalismo comercial y de la teoría competitiva, en sus más crudas

acepciones. Una señorita inteligentísima dirigía una serie de programas consistentes en la trasmisión de una película, cuyo contenido era la teoría económica, vulgarizada mediante ejemplos prácticos del citado economista, en presencia de especialistas perfectamente escogidos para cada capítulo semanal, cuyos comentarios conducía, con singular tino e irreprochable imparcialidad, la citada locutora. Indudablemente, Friedman, o su intérprete, estaba muy simpático; hablaba con fluidez, ilustraba su charla con sugestivas anécdotas y ejemplos convenientemente seleccionados, y le ponía fin con hábiles conclusiones que inducía de los estrechos alcances de sus charlas; pero que se hundían, generalmente, al tratar de elevarlas a leyes generales. Presencí varias sesiones, muy complacido por la gracia del protagonista, por la sagacidad con que los comentaristas correspondientes resolvían los problemas que iba planteando y, sobre todo, por la perfecta conducción de los debates.

Mas, de pronto, apareció este envenenado tema de la educación, planteado por el popular economista con la atractiva desenvoltura de siempre, pero con una incompetencia fabulosa; pues lo sometió rigurosamente a los principios de su *economía de mercado*, para llegar a estas estupendas conclusiones:

1^ª Exclusión del estado y de todas las instituciones político administrativas al servicio de la educación.

2^ª Libertad absoluta para ejercer la función docente en escuelas privadas propias o ajenas.

3^ª Poder exclusivo de los padres (es decir, de los clientes) para establecer los contenidos de la educación e instrucción de sus hijos.

Me asombró que el tema crítico se enredase en una confusa discusión técnica, sin querer caer en la circunstancia de que semejante proposición representaba la acumulación de la grandiosa obra de creación de escuelas oficiales realizada en todos los países del mundo en los siglos XIX y XX; o sea, la liquidación inmediata de todos los sistemas escolares nacionales, provinciales, municipales, dejando en la calle al 90% de los niños, como mínimo, puesto que la famosa iniciativa privada es cortísima en este «negocio». Solamente la bella moderadora señaló que el planteamiento de Friedman representaba un absurdo total en presencia de la realidad educativa actual, y su retroceso histórico y práctico, de magnitud indescriptible.

Ahora bien, hay algo más serio que esta temeraria incursión de la tesis del mercado libre en la educación, solo cuya imposibilidad disipa la impresión de sus peligros. Es la oposición rutinaria y rencorosa, reciente, al centralismo; designación peyorativa de la acción del estado nacio-

nal, así como el correlativo clamor en pro de la provincialización y municipalización de la enseñanza, cuando conservamos aún el recuerdo de los productos de su incalificable abandono y vivimos al lado de tantas víctimas de él. Son los motivos que inducen a realizar este estudio de los hechos reales, en materia de valoración real de la educación popular y de afectiva atención a ella.

BREVE EXPLORACIÓN DE ANTECEDENTES

Respecto del primer punto, la abolición de la escuela, propuesta hoy en el campo de la pedagogía por algunos autores anarquistas o simplemente subversivos e irracionales del tipo de Guslit e Ylich, nos conduce a la prehistoria profunda; pues el ciclo neolítico ya conoció la escuela, aunque no precisamente para la educación general. De las 19 civilizaciones que estudian Myres y Toymbee en la obra suscrita por el primero, *La educación en la perspectiva de la historia*, ni una sola vez se preocupan originariamente de la educación popular organizada. Para la gente común, no había más que la educación espontánea, obtenida en la relación social ordinaria por la concurrencia permanente de «dos fenómenos tan característicos de la educación en todas las sociedades que se hace necesaria una mención preliminar de ellos. Son el método de aprendizaje y la tradición oral. El primero es de uso universal. El segundo parece haber estado en uso en las civilizaciones primarias; lo estuvo, ciertamente, en las primeras etapas de todas las civilizaciones secundarias, siguió utilizándose en las últimas etapas de algunas de ellas, y está presente en algunas de la tercera generación». La imitación y el lenguaje oral son los instrumentos de esta educación, no anteescolar, sino inescolar, con la que se aprenden la lengua materna, las actitudes ordinarias de la vida, las relaciones sociales ordinarias, las artes y oficios corrientes, y la tradición oral misma en sus contenidos accesibles a toda la población. Ni la más remota idea de lo que se designa con el nombre de escuela. A lo más, en el Neolítico avanzado, las familias de las clases más altas tomarían un preceptor para ampliar la tradición oral con el material aportado por la propia stirpe. Es posible que, al iniciarse las organizaciones sacerdotales, surgiera en algunos templos una diferenciación interna de funciones, que comprendiese la especialización de algunos miembros en la preparación de los futuros integrantes de la privilegiada profesión; y no tenemos inconveniente en considerar esta institución como el primer antecedente de la escuela, funcionara o no en edificio separado. Con todo, no es fácil de concebirla algo anterior a la invención de la escritura.

Aunque parece que esta obedeció a necesidades de carácter práctico, los sacerdotes sumerios y egipcios la monopolizaron pronto y, juntamente con la numeración, hicieron de ella la materia primera y principal de verdaderas escuelas, hacia las cuales se sintió ajena durante siglos. Parece que fue en el curso de los procesos revolucionarios de los grandes imperios antiguos cuando la profesión de escriba se puso al alcance de todos, más bien por interés económico que propiamente educativo, de suerte que muchos padres de la que ahora llamaríamos clase media empezaban a mandar a sus hijos a la escuela, sin que nadie pensara por ello en arrancarlas del poder y de la dirección de los sacerdotes; los lugares de la educación general siguieron siendo la casa y la calle, pero ni la una ni la otra representaban nada en la determinación de los contenidos escolares. Al margen y muy por encima de esta enseñanza elemental, francamente utilitaria, hubo escuelas públicas o privadas superiores con planes concretos de la alta cultura, a las que pudieron llegar los primeros imperios sumerio, egipcio, chino o índico, todas ellas destinadas a realizar fines religiosos y militares muy concretos y exclusivos.

Aquella total exclusión individual y familiar del área de los poderes educativos no fue óbice para que las instituciones escolares se multiplicasen en el curso de la historia y modificaran sus contenidos en razón de los propósitos de sus creadores y sostenedores; tuvieron interesantes intuiciones pedagógicas y extendieron sensacionalmente el alcance social de sus servicios, hasta llegar, por lo menos en la letra, a los niños de las clases más desvalidas. Oficialmente establecida y organizada, no hubo hasta el siglo XIX más que enseñanza superior, muy rigurosa algunas veces en la preparación militar y cultural de la aristocracia, y en la instrucción dogmática y litúrgica del clero, o más bien del alto clero, pues los sacerdotes en contacto con el pueblo solían ser individuos de una ignorancia lastimosa.

Ideales gloriosos de la educación fueron: el político moral y cortesano, y el altruismo puro supraconfuciano del taoísmo laotziano, en China; el heroísmo védico de la India; el transcendentalismo faraónico egipcio, con el brote monolátrico de Eknaston, el monoteísmo mesiánico de los hebreos; la areté helénica, expresión suprema de espíritu nobiliario; el ecumenismo político y el culto al Derecho de los romanos; la fe cristiana, el humanismo espiritualista y el sincero universalismo español, la sublimación estética del Renacimiento italiano, contagiada a todos los países europeos, y la Ilustración francesa; que las correspondientes minorías selectas realizaron en sus momentos históricos más brillantes, siempre ajenas —hay que recalcarlo— a la idea de participación general en sus beneficios.

Primeramente, esta educación aristocrática preceptorial o escolar

—privada o gubernamental— era predominantemente física y bélica: enseñaba el manejo de las armas y los deportes, el canto y la danza, las buenas maneras y los deberes religiosos y cortesanos; todo ello supeditado al valor, la lealtad al soberano y la fuerza del carácter, e ilustrado por una brillante literatura, predominantemente heroica. Posteriormente, se llegó a ocupar más de la mitad del tiempo con una amplia instrucción, que el pueblo más distinguido en ella acertó a resumir en los llamados *trivium* y *cuadrivium*: gramática, retórica y dialéctica; aritmética, geometría, astronomía y música —esta en el sentido amplio de Platón—; materias coronadas por la filosofía en el siglo IV. Hay que advertir que este plan no admite la habitual atribución a Grecia, considerada como un todo, pues era esencialmente ateniense y se oponía radicalmente al regresivo y frustráneo régimen espartano, donde el Estado ejercía un absoluto dominio, sobre la educación y la vida de todos sus ciudadanos, y el rendimiento era óptimo, como nunca lo había sido antes en ninguna parte, ni volvería a serlo después. Su eficacia en las guerras del siglo heroico atrajo la admiración de muchos griegos hacia el sistema; pero todos eran de los que ahora llamaríamos «reaccionarios», porque no estaba claro qué admiraban más, si la rigurosa disciplina militar y política o la comodidad de los dirigentes en el ejercicio del poder, en cuanto que Esparta era prácticamente una ciudad cuartel. Podría ser elegida como modelo perpetuo, si la finalidad de la organización social, y consecuentemente la educativa, no hubiera sido la guerra por la guerra, esto es, la autodestrucción, que, en efecto, llegó allí a ser casi definitiva en el siglo III a. de C.

Cumplido, prácticamente, el ciclo romano al fin del siglo IV de nuestra era, se puede hablar de una educación general, pero esta era completamente catequística. En las escuelas parroquiales, solo a los niños más capaces se les enseñaba a leer y escribir, con el objeto de proveer al clero inferior; los que en las abaciales se distinguían cursaban el *trivium* y el *cuadrivium*; y los alumnos más inteligentes de las episcopales, la Teología y la Filosofía.

La nobleza germánica vivió seis o siete siglos en la barbarie más absoluta y, por lo tanto, permaneció en la más triste ignorancia. Imagínese el estado de la plebe. Sin la Iglesia, las huellas de la civilización grecorromana se hubieran borrado por completo.

El sistema parroquial —monástico— episcopal se fue superando, sin embargo, poco a poco y, después del siglo X, el desenvolvimiento de la cultura europea era patente; pero hacia el siglo XII, la burguesía urbana, una clase media libre con intereses económico sociales nuevos, mal avenidos con la anarquía feudal, consideraba insuficiente la educación elemental de las instituciones religiosas, y propició la creación de *escuelas*

municipales, laicas, mas no independientes, porque la Iglesia se reservó su inspección. En ellas, se prestó más atención que en las eclesiales a la enseñanza matemática, la agricultura, el latín, los deberes del trato social y algunas materias elementales, teóricas y prácticas. Parece que los maestros eran bastante laboriosos, pero el absentismo escolar siguió siendo enorme en los siglos siguientes. ¿Se ha podido o se puede esperar más de la libertad total de asistencia a la escuela, desde un concepto mercantil de la educación definido por la demanda espontánea?

Afortunadamente, este concepto hizo crisis con el idealismo cultural, humanitario y popular de la Ilustración, y con el naturalismo neohumanista y romántico de Rousseau; y fue denegado, brusca y definitivamente, por la Revolución Francesa al declarar obligatoria la enseñanza primaria y transferir al Estado la responsabilidad de su organización; resolución que el Estado revolucionario no pudo hacer efectiva, ni siquiera en las fases consular e imperial, tan ejecutivas aún para materia tan corta, que podía, a la sazón, satisfacerse con una escolaridad de tres años (primaria elemental), atendiendo a una idea tan pobre de la organización de la enseñanza, que el propio Condorcet admitía un límite máximo de 200 alumnos para un maestro. De ahí que las bellas ideas progresivas de los grandes parlamentarios quedasen a cargo de las escuelas existentes, las cuales no tuvieron tiempo de recibir el mensaje ni de allegar medidas para iniciar su contenido. Así, al advertimiento de la Restauración monárquica más de la mitad de las localidades europeas no tenía escuelas, y se prolongó otro siglo la era de las escuelas municipales y particulares, todas confesionales y, en general, poco concurridas por los niños pobres. En plena era, pues, del liberalismo smitsonian, protagonista de la euforia inglesa y precursora de la diversión monetarista de Friedman, parece que la educación no era una mercadería que tuviera mucha demanda.

EL LENTO PROCESO DE LA NACIONALIZACIÓN

Si la libertad individual, la competitividad suelta y la soberanía paterna absoluta de Friedman y sus secuaces tuvieran la virtualidad que se les atribuye, la educación popular se hubiera universalizado en la primera generación del siglo XIX. Hemos visto que no fue así, pese a la profusión de discursos y de leyes específicas que registran las historias de la época, las cuales consagraban el principio de que el estado-nación es el supremo poder educativo y de que la escuela nacional es el órgano fundamental del mismo; pero, en la práctica, siguieron las cosas como en el siglo anterior.

A decir verdad, el movimiento de escolarización popular y el desarrollo, aunque lento al principio, de los presupuestos del servicio partió más bien de la Revolución de 1848, que despertó la conciencia política y social de las masas trabajadoras y les inculcó el cambio operado en el concepto de la educación por la de 1789, con la simple idea de la obligación: lo que se venía entendiendo como un servicio susceptible de ser pagado con dinero, si se necesitaba a juicio propio o de los padres, ascendió a la condición de *atributo irrenunciable de la personalidad*. Las leyes nacionales que ratificaban la obligación general de educarse, oponiendo el laísmo a la confesionalidad y estableciendo además la gratuidad, multiplicáronse, y fue cada vez más patente la voluntad de cumplirlas, sobresaliendo tan claramente Alemania en la cantidad y calidad de sus escuelas públicas, que los franceses diéronse a sí mismos el extraño consuelo de declarar que, en su lastimoso desastre militar de 1870, era el maestro prusiano quien había vencido al francés; inepticia que se estuvo repitiendo en las Normales más de cincuenta años.

Dejando aparte la blasfemia pedagógica de concebir implícitamente la educación como un instrumento de predominio militar, como una preparación deliberada para la guerra, el pretexto respondía a la realidad, porque esta era que había ventaja escolar alemana en la creación de centros educativos y en la superación pedagógica, por el entusiasmo profesional que despertaron los movimientos pestalozziano y herbartiano; esto es, la aparición de un concepto científico de la administración y la organización de la enseñanza, que ponía al niño en el centro de toda especulación educativa. La expresión más palmaria de la nueva mentalidad pedagógica fue la creación de numerosas escuelas normales para la preparación del magisterio primario, problema hacia el cual las universidades no habían mostrado ningún interés. Más bien pueden ser acusados, ellas y sus graduados, de un nada honroso desdén hacia la enseñanza primaria. Con todo, la evolución fue lenta. La estatificación no llegó a generalizarse en el siglo XIX, ni los municipios se mostraron nada diligentes en el cumplimiento de las leyes nacionales del ramo. Cierta que casi todos los pueblos tenían, por lo menos, una escuela mixta; pero rara vez en edificios siquiera medianos, con maestros generalmente improvisados, porque las matrículas de las Normales eran cortas, sueldos ínfimos y mal pagados, y una desertión terrible que descomponía la fisiónomía de la clase y el proceso de la enseñanza. Así estaba la educación cuando reinaban juntos la máxima autoridad paterna y la máxima disolución y abandono oficiales.

EL ESTADO ASUME SU FUNCIÓN

No obstante, la insulsa consolación francesa fue tomada en serio, porque el sordo rencor de la «revancha», la competencia colonial entre Alemania, Gran Bretaña y Francia, los delirios racistas provocados por Gobinea, y otros fenómenos crearon un ambiente de guerra cuyo resultado se creyó firmemente que dependería del desarrollo de la ciencia y del fomento de la educación. Iníciase, pues, un movimiento activísimo de multiplicación de las escuelas en Europa, todavía frenado en un principio por la rémora paterna y municipal, debida, probablemente, a que el laicismo fue introducido en varios países después de las leyes de Ferry, atrayendo la oposición religiosa en los términos que se transcriben así en Gran Bretaña: Hasta 1903, no se permitió a ninguna escuela privada o conventual que participase en los fondos del impuesto local. Por la ley de 1870, pudo haberse adoptado la regularización de la asistencia obligatoria en los distritos donde existieran las escuelas oficiales, pero hasta que se establecieron, tales leyes debieron de ser anormales. Por la ley de 1880, se impuso la asistencia obligatoria hasta los diez años; por la de 1899, la edad fue elevada hasta los doce, y por la de 1900, las Juntas locales acordaron que el límite para la asistencia fuera los catorce años. Hasta 1903, estos dos sistemas, el de estado o *board schools* y el de las escuelas de la Iglesia, «escuelas voluntarias», fueron paralelos. Aunque las escuelas particulares eran más del doble en el número de maestros, eran excedidas por las otras. El de niños por clase era aproximadamente el mismo. La relación de estos dos tipos de escuelas entre sí y respecto a las concesiones del Gobierno es todavía el problema más prominente de Inglaterra.

Durante veinte años estuve creyendo que esta evolución había tenido lugar en todas partes, pero me engañaba; incluso en los Estados Unidos había escuelas elementales de dos o tres grados. Comprendí este raro fenómeno cuando leí que nada menos que Rousevelt afirmó la necesidad de la acción federal para mejorar la educación; pero sosteniendo la tradicional realidad anglosajona de que la administración de las escuelas debería estar explícitamente reservada a los estados y a las agencias locales, donde los padres ejercían el más duro despotismo, reflejado tantas veces a través de las tribulaciones que ciertas organizaciones de madres influyentes hacían pasar a jóvenes maestras. Sin embargo, se hacían positivos esfuerzos para poner al día la educación pública contra unos consejos locales caciquiles que defendían con éxito su privilegio de nombrar maestros afectos a sus iglesias, especialmente los católicos y los puritanos.

En Asia y África, apenas se puede hablar de una educación pública organizada, salvo en las grandes áreas históricas de la Antigüedad, donde sobrevivían las viejas tradiciones escolares, apenas influidas por los progresos del siglo. China los odiaba, con mucha razón. El Japón fue más pragmático: odiaba a los occidentales tanto como China; pero aprendía todo lo que le parecía aprovechable.

De hecho, es en el siglo XX cuando el estado asume por doquier las facultades administrativas y las responsabilidades laborales del nivel primario, a través de una inspección escasa, pero suficiente, para asegurar su presencia en la educación primaria nacional, casi totalmente regularizada en Europa mediante la generalización de los seis grados, y frustrada en otras partes del mundo por la obsesión ruralista, inconcebiblemente deformadora.

El caso más grave de este extravío fue la arbitrariamente denominada «educación fundamental», que Dewey calificó en México de «funcional», elogiándola calurosamente, y que la Unesco pattocinó abiertamente; hasta que en 1961 pude demostrar, en el Seminario Continental de Educación Rural de Tandil (Argentina), que su fundamentalidad consistía en considerarla como un instrumento de vinculación irreversible de los campesinos al término, reduciéndola por lo pronto a dos grados, y el contenido cultural, a la monda alfabetización. Un panegirista mexicano muy distinguido se entusiasmó en una conferencia con la figura del «maestro misionero», fundador de «escuelas indígenas» y «líder de la comunidad»; lenguaje que se perpetuó, incluyendo en la soñada misión a niños y adultos. «La formación de los maestros primarios debe estar condicionada, en primer lugar, por el ambiente en que haya de desenvolverse su obra» —dijo en otro pasaje, y agregó más adelante— «hemos *improvisado* maestros entre las gentes de buena voluntad, jóvenes que apenas han terminado la instrucción primaria, campesinos y obreros que, sabiendo leer y escribir, han sentido amor a la causa (?) con características propias del apostolado: abnegación, alto espíritu de servicio, sencillez, sinceridad, entusiasmo y anhelo de mejoramiento».

Estos maestros habrían de enseñar agricultura, crianza de animales, industrias rurales, artesanías, cuidado del hogar, higiene y medicina, etc., hasta una treintena de materias inmediatamente inseparables de la vida rural.

Los «maestros misioneros» eran a la vez inspectores con máximas atribuciones, que trabajaban «con una gran mística», la cual no tardó en desfigurarse, porque en su calidad de «líderes de la comunidad» hallaron en la dedicación a la política una profesión mucho más estimulante que su teórico apostolado pedagógico.

EL EJEMPLAR CASO ESPAÑOL

La supervivencia de las escuelas incompletas iberoamericanas es difícil de entender, a la vista de la resolución con que en España se creó, el primer año del siglo, el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes. Su primer titular, don Alvaro de Figueroa, conde de Romanones, indignado por el abandono en que tenía el servicio la mayor parte de los municipios y, sobre todo, por la deprimente situación económica y moral de los maestros, titulados o no, sin previas negociaciones ni maniobras políticas, impuso, en una brillante discusión parlamentaria, el Decreto de 26 de octubre de 1901, que comprometía radical y definitivamente al Estado en el sostenimiento y administración de la enseñanza primaria en toda la nación, y que fue puesto en ejercicio con una inteligencia y rapidez insuperables.

Don Alvaro, sagaz, hizo elaborar una estadística especial de las inversiones municipales en el servicio, promedió los resultados y, al decretar la nacionalización, estableció que los Ayuntamientos depositasen el 16,66% de sus presupuestos de ingresos en las Delegaciones Provinciales de Hacienda con destino a los gastos escolares. Con esta base y las aportaciones del Ministerio, los maestros nacionales tuvieron a partir de 1902 un sueldo fijo, que cobraban puntualmente; y fueron escalafonados en varias categorías, a las que ascendían con indefectible regularidad. Hubo un escalafón para los maestros que habían ganado las oposiciones, con 825 pesetas de sueldo inicial y otro, con 625 pesetas, para los demás, que podían superar mediante oposiciones. Ahora no podemos formarnos idea de lo que significaban estos ingresos básicos, porque hemos perdido todo concepto del valor de las monedas; pero entonces constituían un salario decoroso. «¡Más de nueve reales diarios!» —decían las gentes de los pueblos, animándose mutuamente para mandar a sus hijos a las Normales, de las cuales empezó pronto a salir gran número de maestros innegablemente aptos y dispuestos a trabajar con los niños que se juntasen. No impresionaba el número, a los que no tengo empacho en llamar los maestros de Romanones, el glorioso fundador de la escuela española del siglo XX, quizás la mejor organizada de Europa en aquel momento. Por lo menos, así lo han reconocido quienes por mí han conocido sus leyes y la rectitud de su aplicación, que crearon en el Magisterio un ambiente de seguridad como no he observado en ninguna parte; ahora ni en España, desde luego. ¿Que había que trabajar con 60, con 80, quizás hasta con el centenar de niños en números redondos? Pues a trabajar, dijimos, y no quedará ni un alumno que no llege a 6º grado si asiste con relativa regularidad hasta los doce o catorce años de edad, ni en las escuelas graduadas, ni en las gloriosas unitarias,

donde el maestro identificábase honradamente con unos niños que compartían con él durante seis años, tal vez siete en algunos casos, la mitad de cada día; y con sus pueblos, la transcendental vida vecinal.

Precisamente ahí radica la grandeza de la acción regeneradora de Romanones: su escuela nacional representó la liberación ciudadana de los maestros de España, que estos supieron honrar con entereza fuera de lo común. Esta valentía de los maestros fue reforzada desde 1905 por la poderosa Asociación Nacional del Magisterio Primario, que pudo actuar eficazmente sin necesidad de colocarse bajo la disciplina de ningún partido ni central sindical, porque no había conflictos serios entre un Ministerio convencido de que la satisfacción de los maestros es la base fundamental de un buen servicio y un Magisterio satisfecho del trato que se le daba, tanto en la ley como en las antecelas ministeriales, así mismo notablemente organizadas.

Los maestros de nuevo ingreso elegían su destino por riguroso orden de puntuación, entre las plazas desiertas (es decir, no solicitadas por ningún maestro en ejercicio). Su número variaba grandemente de unas provincias a otras, porque, en general, eran aldeas pequeñas, pobres y mal comunicadas, y con limitada vida social; pero la gente era sencilla y amorosa, de modo que el cariño brotaba pronto y los resultados solían ser excelentes.

Atendiendo al natural deseo de acercarse a la tierra nativa, se concedía a estos noveles el derecho de tomar parte en el primer concurso posterior a su ingreso en el cuerpo. Después, solo podían concursar pasados tres años de estancia en el lugar elegido, condición que garantizaba permanencias mínimas de cuatro años, dado el tiempo que transcurría entre los concursos sucesivos y el que se empleaba en una tramitación que comprendía las siguientes diligencias: publicación de la convocatoria, recepción de solicitudes, plazo para las adjudicaciones, publicación de estas, plazo para reclamaciones, e inserción en la Gaceta de la lista definitiva; y un último plazo para rectificaciones y tomas de posesión. No había posibilidad de que ni un solo maestro, después de obtener el destino que le pertenecía, en suma: pan seguro y permanencia irrevocable en el lugar que deseaba; eso es lo que Romanones dio al Magisterio; y este defendía con uñas y dientes contra cualquier intento de conculcación. Hasta 1934 no hubo ninguno. No lo relato, porque fui yo el Presidente de la Asociación Nacional que afrontó las cacicadas del ministro J.P. Filiberto Villalobos.

El Magisterio vivía feliz, la sociedad también, porque las disposiciones no tenían solo de bueno la tranquilidad que proporcionaban a los maestros, sino que conjugaban los intereses de todas las partes, que llegaron a la perfección en el Estatuto de 1923. Así, la primera condición

de preferencia en el concurso era la categoría del escalafón, basada en los servicios prestados; un principio milenario de reconocimiento de un buen trabajo profesional. Dentro de la categoría, el primer requisito era el tiempo de servicios en la misma escuela, que beneficiaba manifiestamente a los niños con la continuidad de las relaciones pedagógicas y personales entre maestro y discípulos. La segunda condición era la permanencia en la misma localidad, que reforzaba la ventaja anterior; identificaba al maestro con la localidad y funcionaba singularmente bien, porque una larga permanencia permitía mudarse a poblaciones excelentes por todos conceptos, aunque el estímulo principal era la oportuna conquista de una población dotada de instituciones escolares que favoreciesen la carrera de los hijos.

Ahora bien, hombre satisfecho, hombre de provecho; por eso, el primer tercio del siglo XX fue el periodo de mayor rendimiento relativo de la escuela primaria española, señaladamente en el área rural, a causa de la naturalidad, el entusiasmo y la eficacia con que se trabaja en las escuelas unitarias y en las graduadas de tres o cuatro secciones, todas ellas didácticamente completas.

LA FUNCIONALIDAD ORGÁNICA DE LA ESCUELA PRIMARIA DE SEIS GRADOS

A principios del siglo XX, la escuela primaria *completa* (seis grados, propuesta ya por convenio tres siglos antes, en función de las etapas del crecimiento físico y psíquico) se generalizó en los sistemas escolares europeos, donde aparentemente no ofrecía los resultados satisfactorios que se esperaban; ello ocurría por causas ajenas a su organización, como el absentismo, la deserción o las dificultades que encontraba en el ambiente político, social y religioso. Ahora bien, el momento cultural imponía una buena educación básica, y el aumento del número de escuelas completas fue impresionante, estimulado indudablemente por la posibilidad intelectual del Magisterio, que, en general, actuaba con el mayor respeto a la personalidad en formación, predicado por las personalidades pedagógicas más sobresalientes del momento.

Otro elemento de suma funcionalidad fue la economía que se practicaba en las escuelas gratuitas. Por propia iniciativa, el maestro hacía gastar lo menos posible a los padres, administrando con rigor el presupuesto oficial, modesto, pero suficiente, si la matrícula no era excesiva; pero la actitud de las instituciones adheridas al movimiento de educación nueva, lujosamente instaladas y aprovisionadas de instrumentos de trabajo, estaba inquietando a los maestros jóvenes, quienes empezaron a

clamar por el aumento de las dotaciones y, pasando del dicho al hecho, a forzar el gasto familiar de modo gravoso para los pobres. En España tuvimos la suerte de que dicho movimiento encarnase en la comprensiva conciencia de la Institución Libre, cuyo preclaro segundo de a bordo, don *Manuel Bartolomé Cossío*, se arrojó contra aquella tendencia al derroche superfluo, denunciando lo que llamó, con frase feliz, fetichismo del material, resumiendo la posición de sus grandes colegas de la Organización, inclinados al uso de objetos que el medio real proporciona en abundancia y a la elaboración de una parte considerable del material técnico-docente por los niños y los maestros, práctica que adquirió gran desarrollo y que constituyó la aportación más valiosa al movimiento de la escuela nueva y la escuela activa. No tuvo la misma suerte otra teoría de mayor alcance, a pesar de que la imponía, y la sigue imponiendo cada día con mayor urgencia, un concepto funcional de la escuela, tanto desde el punto de vista de la administración general del servicio como desde el de la organización de una enseñanza nacional. Fue la de la llamada «escuela única» o «escuela unificada», consistente en la constitución de un sistema unitario sin solución de continuidad didáctica entre las tres grandes etapas de la enseñanza, obligatoria la primera y selectivas las otras dos, a partir de la terminación de estas. Todo niño permanecería en primaria hasta su fin y tendría derecho a pasar automáticamente a un primer año de secundaria de prueba, que confirmaría con un examen final la clasificación didáctica y mental, que decidiese acerca del derecho a proseguirla durante los seis años siguientes; todos ellos administrados de tal manera, que, sobre una base formativa de indeclinable integridad cultural, realizase una exploración permanente de las aptitudes e inclinaciones ergológicas individuales para los contenidos de las diversas profesiones universitarias. Al final, todos los alumnos pasarían automáticamente a un primer semestre de enseñanza superior, debidamente diversificado, a cuyo final un examen definiría la suficiencia intelectual y cultural para cursar dicha enseñanza y otro, para ingresar en la respectiva Facultad. Tras largas discusiones, todo quedó como estaba. Las escuelas secundarias siguieron admitiendo niños de nueve y diez años al examen de ingreso organizado por ellas mismas, sin contar para nada con sus antecedentes escolares.

Desentendiéndose a su vez de los sentimientos negativos de los grados superiores, las escuelas primarias siguieron trabajando para el niño con el mayor respeto a su personalidad en formación y sus proyecciones sociales en potencia, que no para quienes lo contemplaban como una propiedad: el padre, tantas veces arbitrario; las iglesias y toda clase de sectas, incluidas las pedagógicas; una duplicidad que inspiró a Kerschensteiner la suprema teoría del acto pedagógico: esta es, según ella, la

realización de los valores humanos en el educando con la mira puesta en la depuración y enriquecimiento de *su propia vida*. Cuando esta condición no se cumple, tenemos el acto pseudopedagógico, más ilegítimo cuanto mejores sean las condiciones técnicas. «El valor religioso, por ejemplo, domina totalmente a sus profesores, que los impulsa a la realización; pero como esta solo es posible en el hombre, tienden a la influencia, adoptando todas las *formas externas* del acto pedagógico, sin tener presente la naturaleza peculiar de los demás hombres». Fue una circunstancia muy favorable a la expansión de esta teoría la aparición simultánea de monografías sobre «escuelas nuevas» nacionales (francesas, inglesas, belgas, alemanas, italianas, rusas, dedicadas a fabricar patrioteros «revanchistas», anglicanos, católicos, fascistas, comunistas...).

Pero entiéndase bien: fueron los ministros los creadores de la educación pública contemporánea, que no el activismo de propaganda comercial, el cual adoptó actitudes variadas, en general más bien hostiles frente a las escuelas oficiales. Por ejemplo, la escuela española de la preguerra fue obra de Romanones y no de la Institución Libre, por cierto, muy protegida por él, que la favoreció manifiestamente en la provisión de buenos puestos burocráticos y en la concesión de becas. La actitud de ella hacia la escuela popular fue con frecuencia negativa, al igual que la de sus congéneres contemporáneos. Incluso en su primera generación, tan liberal, generosa y brillante, abordó el asendereado retraso español, exagerando siempre en forma deprimente y a veces incluso denigrante; acción que reprochó Altamira a Giner como la más inadecuada para un proyecto de regeneración cultural.

No había razón para tal actitud, porque el profesorado estaba trabajando bien, y más tratándose notoriamente receptivo respecto de las ideas innovadoras, pues los propios maestros vigilaban técnicamente sus rendimientos y utilizaban como contraste de la evaluación previa y del aprovechamiento los tests de Binet y otros; pero sin admitir por ningún concepto la extensión de tales instrumentos a la promoción escolar, porque esta era, como se ha indicado, total. Ni existían las palabras aprobado y reprobado, aplicadas al destino de los alumnos a fin de curso, porque hasta fueron abolidos los exámenes tradicionales de exhibición, que habían sido sustituidos por exposiciones generales de los trabajos del año. Hablaremos del asunto más adelante para desengañar al público, enteramente errado en cuanto al papel que desempeñan, pues no son, como se le hace suponer, una garantía del rendimiento escolar, sino el principal protagonista de su ruina.

En definitiva, la funcionalidad de las escuelas de seis grados, administrados por maestros preparados a la altura, por ejemplo, de los del primer escalafón español, mostrábase esencialmente en su capacidad

para desarrollar docentes que aseguraban un desarrollo individual y social satisfactorio a quienes los terminaban, fuera en la ciudad o en el campo; hecho patentizado por las listas de aprobados en toda clase de exámenes académicos posteriores y en multitud de situaciones sociales y escolares.

En general, las ampliaciones posteriores de este ciclo escolar no han sabido justificarse. Tal vez nunca lo hagan, porque la verdad es que ni los seis ni los ocho ni los nueve o diez años definen el concepto de educación general básica. La condición esencial de un sistema nacional obligatorio es que alcance a todos los niños de la nación en las edades prescritas, sin estrangulaciones deprimentes del proceso establecido.

SOBREVIENE LA ESTRANGULACIÓN DE LOS CURSOS EN MASA

Una vez conocidos los efectos producidos en el rendimiento escolar por la generalización de las escuelas primarias completas, hemos de convenir que la agresión de Binet en el Congreso de Educación Nueva de 1898 contra la totalidad de las conquistas pedagógicas anteriores, sostenida por sus colegas presentes y futuros, desvirtuó en gran medida sus mejores influencias en el desarrollo técnico posterior, produciendo confusiones que deterioraron los rendimientos docentes, a causa de la disolución didáctica y orgánica del trabajo escolar. La convivencia, más o menos turbia de este fenómeno, fue fomentada por la tensión del ambiente europeo derivado de la guerra, inspirando un remedio peor que la enfermedad; tal fue *la institución de los exámenes de promoción con disyuntiva reprobatoria para cada año escolar, con pérdidas cuantiosas en las obligadas inversiones del Estado, a causa de las grandes cantidades de repetidores.*

En su principio, los maestros la rechazaron, no obstante su costumbre de aplicar los tests de Binet u otros para la valoración previa de sus alumnos, y otros parecidos para medir sus aprovechamientos en bien de los chicos y no para su sacrificio. No obstante, la presión de la psicometría y la ergometría escolar estaba perturbando la conciencia profesional de los maestros y, lo que era peor, la de una grande e influyente parte de la burocracia ministerial; de manera que, sin saber cómo ni cuándo, nos encontramos con una teoría de cierta operación, denominada «prueba objetiva estandarizada de promoción», la cual contenía cierto número de cuestiones, acompañadas de una «clave» que señalaba las respuestas literalmente, y una práctica de ellas en las escuelas, con el nombre de «evaluación», pero con fuertes efectos en el ascenso al grado inmediato superior. Desde luego, el origen de esta corrupción pedagó-

gica y legal estaba en los Estados Unidos, y allí, en la filosofía del éxito y el fracaso como sustitutiva de la moral milenaria del bien y el mal; y más concretamente, del pragmatismo experimentalista crudamente competitivo. De allí pasó a los países hispanoamericanos, quizá gradualmente, ya que tal modalidad es incompatible con la sustancia del fundamentalismo imperante.

Mi primer contacto con ella fue tragicómico. Alegando inexperiencia, pedí ayuda a una dependencia oficial especializada en aquella técnica, autora de los textos de las pruebas. Y he aquí que al recibir los pliegos calificados, observo, con la natural sorpresa, que los mejores alumnos quedaban en un segundo plano. ¿Qué había pasado? Pues que en la sección de Ciencias Naturales, habían superado la demanda didáctica del programa oficial, y por lo tanto, sus respuestas no coincidían con la *clave*. Se arregló el asunto, pero el sistema evaluatorio sufrió un grave desprestigio. Nadie quiso verlo, y su vigencia siguió y sigue produciendo millones de pérdidas de años escolares. En los grupos inferiores, este automatismo, que llega hasta la entrega de las pruebas a subalternos y a algún muchacho de quinto o sexto, arroja muchos niños al pozo.

¡Y qué pozo!

En un informe sobre cierta visita ordenada para investigar el estado de un plan de personal de creación de escuelas, tuve que declarar la imposibilidad de su ejecución con esta prueba estadística:

<i>Inscripciones</i>	<i>Presentaciones a examen</i>	<i>Promovidas</i>
1º 2.691.217	2.471.534	1.920.588
2º 1.813.146	1.700.176	1.447.413
3º 1.536.537	1.443.385	1.228.465
4º 1.245.902	1.171.721	1.011.929
5º 1.013.734	957.068	838.764
6º 826.660	786.403	739.607

Que representaba las siguientes pérdidas de alumnos para las escuelas, y, por consiguiente, las de inversiones presupuestarias en la educación:

De 1º a 2º	878.071 (32,5%)
De 2º a 3º	276.609 (15%)
De 3º a 4º	290.635 (19%)
De 4º a 5º	232.168 (18,6%)
De 5º a 6º	187.014 (8%)
De 1º a 6º	1.951.610

Como en 6.º también habría reprobados, bien podemos calcular en un 70% la proporción de niños muertos pedagógicamente y la frustración del presupuesto de primaria: una auténtica hecatombe que comprobé, horrorizado, en casi toda América, en todo el tercer mundo y en gran parte del primero, aunque este no se patentice en las estadísticas porque su capacidad económica permite que los reprobados vuelvan a la escuela a repetir los cursos las veces necesarias para alcanzar el certificado de educación básica y sigan de estudiantes toda la vida, desempeñando el papel que sabemos, con o sin autonomía universitaria. Mi horror viene de que tales cifras equivalen a una declaración de que el género está constituido por una mayoría de individuos incapaces de adquirir la modesta educación general básica representada por una calificación media de seis puntos, que, en un justo cálculo estimativo, deberían alcanzar los sujetos con un 80% y hasta un 75% de C.I. Yo digo que eso es una indignidad moral y pedagógica que debe abolirse inmediatamente, con la fuerza que me dan cincuenta y seis años de ejercicio, distribuidos entre todos los cursos de los sistemas nacionales de más de 20 países; desde el primer grado de párvulos (Madrid) hasta el doctorado universitario (México).

CASO DE CONCIENCIA

En el apogeo de mi lucha contra aquella guadaña escolar, hacia el año 1965, hallábame en El Salvador, trabajando con los inspectores, cuando recibí dos fuertes incitaciones: la primera, un encargo de encabezar el primer número de la *Gran Revista «Selecciones Pedagógicas»*, que estaba proyectando la Editoría Codex, de Buenos Aires; la segunda, muy fuerte, una consulta del Ministro de Educación de El Salvador, profesor Ravelo Borja, sobre cierta categórica respuesta de mi colega inglés, doctor Emerson, a una pregunta sobre el asunto: «La enseñanza primaria —había dicho— no puede ser selectiva por ningún concepto ni en ningún instante». Respondí positivamente, de inmediato.

Al primer encargo le puse un título que en lo sustancial era el presente artículo: «No tanto de ciencia como de conciencias; no tanto de inversión como de organización»; cuyo contenido de 16 páginas a doble columna se resumía así al lado del encabezamiento: «La necesidad de nuevos enfoques de la enseñanza primaria en América Latina originó la creación de un Proyecto Principal, con el fin de redoblar el impulso que la mayoría de los gobiernos venía realizando y que se concretó en una reunión de maestros en Lima». Aquí se analiza el absentismo y la deserción escolar en diversos países, principalmente en el ámbito rural, los

errores capitales del déficit educativo y la organización de los sistemas escolares nacionales; además, censura el autor aquellos sistemas de exámenes «automatizados» y «deshumanizados». En efecto, allí, como aquí, se planteaban como casos de conciencia, que no de técnica, las catástrofes promocionales y las mutilaciones escolares, atribuidas a diversas causas, con tanta falsedad, que se intuía un principio de remordimiento, por la magnitud de las frustraciones producidas. Tras un análisis exhaustivo de los hechos y las consecuencias nos preguntábamos:

1º ¿Puede admitirse que en pueblos de economía modestísima, como los nuestros, sea esterilizado casi totalmente el presupuesto de educación?

2º ¿Hay alguna explicación científico-técnica y moral para el hecho de que la enseñanza primaria rural sea prácticamente nula; de que más del 90% de nuestros niños del campo quede excluido de la formación que para el hombre medio piden los tiempos, y de ordenar las leyes, y de las oportunidades sociales y económicas que ofrece la posesión del certificado de enseñanza primaria?

No encontré respuestas sustanciales, ni en las prácticas escolares posteriores ni en las estadísticas.

En cuanto a la consulta del ministro salvadoreño, decidí responderla circunstancialmente en mi documento que circula en España desde 1970, en un libro publicado con el título de *La crisis de la educación contemporánea*. Afrontando primero la cuestión legal, demostraba que el principio constitucional de obligatoriedad es conculcado por toda acción escolar que implique selección de cualquier especie, dentro y fuera del proceso educativo que desarrolla el referido nivel, y más que por ninguna otra, por la de un examen impuesto burocráticamente, que opera una selección absurdísima, cual es la de los alumnos que van a desarrollar normalmente el proceso natural de formación, con sacrificio de otros a quienes se les estrangula ese proceso, a veces reiteradamente, mediante el ejercicio de un vano juego psicométrico sin brizna de sustancia pedagógica. Ahora bien, no habiendo base legal para una selección de este género, la función que desempeña el sistema promocional existente es la de una discriminación intelectual, social y moral, con efectos ilegítimos sobre el futuro de los interesados. Un abuso punible en razón de los daños testimoniados estadísticamente.

Si nos elevamos del derecho positivo al derecho natural, la situación se agrava, puesto que se lee en la Declaración Universal de los Derechos del Niño: «El niño tiene derecho a recibir educación, que será gratuita y obligatoria, por lo menos, en las etapas elementales... Se le dará una

educación que favorezca su cultura general y le permita, en condiciones de igualdad de oportunidades, desarrollar sus aptitudes y, en juicio individual, su sentido de responsabilidad moral y social, y llegar a ser miembro útil de la sociedad». Donde no solo se consagra universalmente el derecho de todos los niños a remontar la totalidad del plan escolar correspondiente, sino que se insinúa la naturaleza cultural de su plan, frente a toda veleidad de imponer cualquier particularismo ideológico, social o laboral. «El interés superior del niño debe ser el principio rector de quienes tienen la responsabilidad de su derecho y orientación; dicha responsabilidad incumbe en primer término a sus padres».

El lector advertirá que este supremo desinterés se relaciona con la hermosa teoría de los actos pedagógico y pseudopedagógico de Kerschensteiner, incluidos los padres mismos, que de ningún modo tienen derecho a imponer sus criterios o propósitos anticipados acerca del futuro de sus hijos, ni directamente ni a través de tales o cuales instituciones docentes. Resulta, pues, escandalosa, la dictadura paterna sobre los establecimientos escolares, que Friedman exigió en plena televisión, aplicando además al problema una mentalidad áridamente comercial.

Pero hay más, incluso al supuesto mismo de soportar las pruebas de estrangulamiento de los grupos graduados, dada la apretada selección para ascender a segundo año de primaria, es incomprensible la repetición del fenómeno en este y los siguientes. En efecto, si en primero quedó atrás el 30% por término medio, no se concibe que sobreviviera un solo alumno subnormal, porque ningún país tiene una proporción tal de inferioridades mentales tan avanzadas.

Es imposible, por lo tanto, que la causa de semejantes cifras esté en los niños; ¿por qué, entonces, han de sufrir el efecto? Es curioso, por otra parte, que en los países donde se aprecia una cierta moderación del profesorado en las calificaciones, los padres propendan a incumplir sus deberes educativos; y donde los padres cumplen aquellos deberes, las cifras de repetidores son tales, que la pérdida global es aterradora. En conclusión, los infelices escolares no tienen escapatoria en ese maldito régimen.

Los clínicos parecen ver esto con la diferencia técnica de todo experimento objetivo. Así sale, así es, y el que quede atrás, que arree. Pero algunos de los más eminentes psicólogos, como por ejemplo, Averill, Charlotte Bühler y Gessell se han preguntado si son los traumas teóricos los que producen los fracasos o son las frustraciones y tensiones ocasionadas por los sistemas de evaluación las que han convertido las escuelas en un ambiente traumático alienante. En su concepto, un alumno normal no debe ser reprobado nunca, porque tiene capacidad correctiva suficiente para reponer sus tropiezos. Debiera estar escrito en algún lugar

de todas las escuelas este irrefutable dictamen de Gessell: «Apreciar los grados escolares en sucesión evolutiva es apreciarlos en perspectiva. La perspectiva afloja las tensiones, disminuye la crisis. Padres y maestros están tan igualmente absortos en sus responsabilidades inmediatas, que pierden la visión de las tendencias generales, *autocorrectivas*, del desarrollo infantil. Un fracaso en el deletreo, un ejercicio aritmético descuidado, un número invertido, una falla en la obediencia, resultan desproporcionadamente significados. Los boletines de calificaciones se leen y, a veces, se preparan con excesiva severidad. Someten a la escuela, al niño y a la madre a juicios injustos y reacciones emocionales innecesarias. Todo el procedimiento de calificación se apoya con excesivo peso en la idea de la omnipotencia. No podemos humanizar plenamente la educación elemental, a menos de adoptar consecuentemente un punto de vista evolutivo que pondrá en claro las relatividades del fracaso y el éxito».

Este principio empalma con estas palabras de Luis Vives, el mayor psicólogo y pedagogo del Humanismo renacentista: «Cada dos meses o tres se reunirán los maestros para juzgar las aptitudes de sus alumnos, resolviendo con paternal cariño y juicio severo a dónde van a dirigir a cada cual en vista de su aptitud preferente... *No perdamos la esperanza* ante un talento dudoso ni aun nulo, *como tampoco se debe confiar* demasiado en el bueno, *por haber muchos ejemplos de cambios de aptitudes y hábitos* en la escuela como en la vida. Ni es lo mismo tener poca aptitud que no servir para nada: hay algunos que al principio se desechan y, a poco, recobran sus facultades».

Esta circunstancia se hace patente día a día a todos los maestros, al descubrir alumnos que no prometían nada los primeros meses y luego daban una estirada que dejaba atrás a algunos de los más aventajados.

Establecido este instructivo hecho terminamos nuestro informe. Consignamos asombro por la sorpresa que experimentan Bodim y otros iniciadores de este siniestro tema ante el hecho de que más de la mitad de los fracasados escolares son sujetos con capacidad suficiente para aprobar. Asombro natural, puesto que desde tiempo inmemorial, la gente común distingue entre alumnos inteligentes y aplicados, y espera más de estos que de aquellos, sin excluir la posibilidad del fracaso real, el de la vida en el holgazán talentoso. Asimismo, los maestros tenían en cuenta ambas dimensiones al responder a las consultas de los padres, agregando las diferentes capacidades y adelantos en las distintas materias fundamentales —matemáticas, lenguaje, ciencias, artes y manualidades— donde el salvajismo de las promociones es absoluto. ¡Hemos visto reprobar a un alumno, perfectamente pasadero, por no llegar al seis en una sola materia! Concretamente, por no recordar la localización de Sebastopol, lo que retrasó un año su ingreso en secundaria.

Frente a testimonios tan elocuentes, repito una vez más que el examen de promoción constituye el acto más inclemente y desnaturalizador de la historia de la pedagogía, porque implica la ruptura arbitraria del proceso integral de adelanto y crecimiento de las víctimas, no a causa, muchas veces, de insuficiencia real, sino de una depresión fisiológica, puramente circunstancial, que se corrige por sí misma con la oscilación de la curva de desarrollo.

EL MITO DE LA HOMOGENEIDAD

A falta de argumentos legítimos que oponer a los maestros reacios, se esgrimió de repente el pretexto de la homogeneidad como condición para que el profesorado trabajase con más gusto y más provecho. ¡Ahí estaba Claparede con su «escuela a la medida», derrumbando la más absoluta evidencia experimental: que es imposible la formación de grupos efectivamente homogéneos, porque no hay dos personas homogéneas en todo el orbe, ni en todo ni en ninguna de sus partes. Por ejemplo: las huellas de las yemas de los dedos constituyen la prueba decisiva de la identificación personal, y es increíble que nadie pensara en ello cuando se lanzó al escenario pedagógico la idea de los «grupos escolares a la medida», porque esta inverosímil ocurrencia arruinó el rendimiento escolar en la forma relatada anteriormente. En efecto, lo que se establecía era un sistema de heterogeneidad permanente y disolvente, a partir ya del primer grado, puesto que llegan a él alumnos de nuevo ingreso sin ninguna experiencia escolar, o sea inadaptados propiamente dicho; eso es, heterogéneos por lo pronto entre sí, y más con los infelices repetidores, declarados a su vez ineptos en diversa medida y con poquísimo afecto a los recién llegados; un revoltillo, si se considera la multiplicidad de los objetos de aprendizaje y la variedad de cataduras y mañas que representan los repetidores, muchos de los cuales son alcanzados prontamente por algunos de los nuevos. De esto ya se sabía algo en la época del sistema mutuo; ahora es cuando parece que se ignora o se abstrae, no obstante la presencia de estadísticas de edades, como esta de Kelly, un psicólogo de cierto renombre, que subordina las clasificaciones a un intelectualismo radical. La estadística comprende las escuelas de toda una ciudad, a partir, no se dice por qué, del tercer año de primaria, que tiene: 10 niños de 7 años; 242 de 8; 151 de 9; 79 de 10; 27 de 11; 15 de 12; 1 de 13, y 14 de 16; en cuarto hay: 48, de 8; 323, de 9; 303, de 10; 164, de 11; 75, de 12; 19, de 14; en quinto las edades van de 8 a 16 años, y en sexto de 9 a 17 años. Puesto que tales engendros son productos de los exámenes, ¿en qué condiciones trabajan los maestros de

agrupaciones como las que resultan de una clasificación semejante? Porque de esto Kelly no dice nada. El lector sí sabe qué pensar: que cada grupo de alumnos promovidos encontrará en el grupo a que acceda una nutrida generación de repetidores por primera y hasta segunda y tercera vez, con parecidas diferencias de edad, veteranía escolar, experiencia social y reacciones negativas; en resumen, una tosca unitaria de seis u ocho secciones torpemente constituidas, sin más variación que la de la meta promocional de cada una.

Y entre tanto, se tiraba a degüello a las unitarias naturales, que perduraron en España hasta en las mayores ciudades antes de la guerra civil. Cuatro de los maestros más prestigiosos que traté en la peña del café Lisboa, de Madrid, fueron don Félix de Mora Granados, don Julián Martínez Perdido, don Antonio González Espinosa y uno de Chamartín cuyo nombre no me viene a la memoria. Cuando volvía a España en 1961, tanto allí, como en América, espantábase la gente de oírlos nombrar, y así les iba a los pueblos pequeños, sin que por ello les fuera bien a los que gozaban de graduadas, que eran una negación de la teoría de Cossío sobre el material. Por aquellos años, un inspector limeño interrumpió, más bien descortésmente, mi conferencia de presentación como itinerante de Unesco, diciendo: «Mire maestro, usted dice cosas muy bonitas, pero la escuela unitaria es un monumento paleolítico». «Bien profesor», le respondí con alguna brusquedad, «pero usted me dirá qué hacemos aún las 10.000 escuelas paleolíticas, por lo menos, que me dicen haber en Perú». En medio de un silencio profundo, terminé la conferencia, y al día siguiente empecé mi trabajo de un mes al frente de una unitaria de 40 niños, que me había preparado con objetividad teórica irreprochable el experto local Amando Sacristán, al que seguiría otro mes en una rural semejante, del Amazonas (Iquitos). Ambas experiencias resultaron muy positivas e influyeron en la reorganización de la enseñanza nacional.

Volviendo a los malditos exámenes, no puede omitirse que refluieron en los presupuestos en una forma no consignada anteriormente, de la que fueron responsables la propaganda neoactivista y los inventores, muy reales, de los fracasos escolares. Todas las instituciones que la representan coincidieron en una solución salomónica: partir los números de niños por dos o por el divisor necesario para desartollar cómodamente sus invenciones, alegando que el bajo rendimiento escolar se debía a la inflación de la matrícula. Me acuerdo del número decrolyano máximo: 25. Mi primera experiencia profesional en este punto fue un sexto año, con 28. ¡Qué bien! Solo que aquello lo pagaban 28 padres ricos. De allí pasé a una Ayudantía municipal con más de 50. Aquello era más duro; pero qué diablos, se podía trabajar con sus dos grados, primero y

segundo; plan sencillito. Por fin, llegué a mi primera escuela en propiedad: Paniza (Zaragoza), 1000 habitantes; alrededor de un centenar de chiquillos de seis a quince años. ¡Espantosa muchedumbre, para mis autores últimos! E imponente masa desde cualquier punto de vista; pero con un derecho inalienable a que se le diera una enseñanza primaria de sus grados. ¿Cómo? Eso era cosa mía, pues a eso me habían mandado, y para mayor obligación, a petición mía. No de John Dewey, Claparède, ni Decroly, grandes medidores de fantasías. Por fortuna, no estaba pedagógicamente inerte. Lo había hecho don Tomás de Arcocha, lo estaban haciendo mi tío y mi hermano, y lo hacían mis compañeros de Campo de Cariñena. Lo hice yo, pues, y ahí está Paniza, para demostrar a dónde se puede llegar con un montón de muchachos que quieren trabajar. No abandoné a mis autores. Los puse en reservas; examiné cuidadosamente las tres secciones clásicas a la luz de los antecedentes vividos, y pude echar el carro a andar. Y he aquí que, andando, topaba aquí con Decroly; allí con Washburne, tan superior al lugar que le estaba dando la propaganda; pronto, topé con los dos elementos aprovechables de la exmaestra de unitaria Miss Parkhurst; y di al fin, sin referencias legítimas, antes bien, contra toda referencia, con el trabajo libre en toda su autenticidad, con independencia del horario y contenido puesto por el alumno desde su elección hasta su finalización, sin perjuicio de las consultas que él considerase necesarias. Una cosa que nada tiene que ver en esa que Dottrens llama enseñanza individualizada y García Hoz, personalizada; pues me la impuso la experiencia inalienable, de que uno es el tiempo y el plan del maestro, ineludible en todo sistema de enseñanza formal, y otro, el plan, la voluntad, el gusto y, sobre todo, el tiempo de cada chico. Aquel tiene su horario, pensado para todos en función del curso de estudios; este depende de la capacidad para realizar cada actividad impuesta por aquel. Si le falta, el maestro debe acudir en su ayuda y el chico debe tener confianza para pedirla. Si le sobra, puede hacer de la sobranza lo que le da la gana, sin más condición que la de no perturbar el trabajo de los demás. Esta libertad pone fin a la costumbre más molesta de ayer y hoy: presentarse al maestro, cuaderno en mano, diciendo: «Maestro, ya acabé; ¿qué hago ahora?». Con la instauración de su trabajo libre, auténtico, en los intervalos que deje la faena legal, nadie acaba nunca, porque en las actividades escolares y el estudio siempre hay materia en que ocuparse.

EL CAOS METODOLÓGICO

La rapidez del crecimiento escolar y la progresiva calidad de la enseñanza debióse, como sabe el lector, a la solidez metodológica de las grandes escuelas pestalozziana y herbartiana, que trabajaron con una intensidad y una formalidad intelectual y pedagógica sin ejemplo, e incluyeron estas cualidades a los maestros en las Normales.

Frente a ellas, y aun desde ellas, el positivismo decadente se apoyó en el seco pragmatismo de John Dewey, quien definió inconscientemente la época, a la que en gran medida tipificó en *Democracia y Educación*, escribiendo despectivamente que la de Herbart era «una pedagogía para maestros de escuela»: una tautología imponente porque, ¿para quién va a ser la pedagogía, sino para los profesionales de la educación?

Pero insólitamente, el superficial desahogo subestimativo se tomó en serio y la cosecha de «pedagogías para el niño», o para alguno de sus atributos, fue prodigiosa. Hubo una pedagogía para el niño francés, otra para el alemán, otra para el ruso, otra para la larva de millonario norteamericano, quinta esencia del pragmatismo... una para los muchachos cubanos y otra para los rurales, pintiparada para el moldeamiento de siervos de la gleba... una docena larga para los numerosos impulsos e intereses inmediatos o congénitos y, aunque a espaldas de su origen, otra fundada más o menos en la idea general y en la función específica de la instrucción educativa, admirablemente envuelta por Herbart en su teoría de la multiplicidad del interés, manifiestamente ignorada por las nuevas acepciones. Había una pedagogía del material que Cossío tachó de fetichista, y trató de convertir la materia inerte en creadora, y la Sra. Montessori formuló con tan extremo dogmatismo, que con su aplicación «la maestra no tendría que hacer sino echarse a un lado y contemplar, como un San Juan Bautista, la eclosión espontánea de los intereses infantiles», que lo hacían todo sin necesidad de ella. Hubo una pedagogía conductista; otra estructuralista; otra para el trabajo productivo, socialmente útil, modelo Kerschensteiner-Gaudig, de mentalidad formativa, o modelo Blonski-Pinkevich, de mentalidad comunista, y varias fisiológicas de fondo reflexológico. Este iba a renacer como una innovación totalmente mecanicista, que barrería, prácticamente, a las viejas escuelas nuevas, con un esquema catequístico fichado de aprendizaje autorrealizado, autocomprobado y retardado por repeticiones autoexigidas por comparación con las respuestas de máquinas *ad hoc*, que se está llamando «enseñanza programada» y está invadiendo los medios administrativos en competencia con la pedagogía por equipos de Cousinet, notablemente echada a perder por otra moda llamada de los «grupos dinámicos», profundamente deformados por prácticas anár-

quicas y copias incansables. Algunas de estas modalidades las he visto imponer como pedagogías nacionales, con una carga intelectualista que deja atrás a los más desafortunados ensayos herbartianos y spencerianos.

¡Un caos!

Un caos de superficialidades didácticas mal entendidas, que ya satiricé por el año 1933 en un artículo burlesco relacionado con la distribución semanal de los métodos, basado en los más favorecidos, a la sazón, por la moda publicitaria: centros de interés, complejos, proyectos, unidades de trabajo y «la imprenta en la escuela» (*freinéticas*). Parece que la burla caló, porque treinta años después a poco me costó la expulsión de Cuba, cuando llegó a manos de un dirigente fanático y violento que leyó «frenético» donde decía freinético. La razón es que Herminio Almedros había logrado que Castro declarase método nacional al del buen maestro francés, dogmáticamente petrificado.

Mas ya por entonces, el poder expansivo de la propaganda norteamericana estaba imponiendo la reflexología neopauloviana y la disolución patogénica de los grupos escolares en los dos continentes, que llegó del 600 al 900 por mil de anormales en un importante tratado plural de Psicología de la Educación. Descubrí la peligrosidad de estos fenómenos en una reunión de expertos internacionales, uno de cuyos concurrentes me preguntó más bien intempestivamente: «Oiga maestro, ¿conoce usted la enseñanza programada?»

—No conozco otra— le respondí con guasa.

Rieron todos, y el interpelante aclaró, también riendo:

—No me refiero a eso. Me refiero a la propaganda de un material de fichas, libros correlativos y máquinas, con el que se supone que los chicos aprenden solos. Ya me han ofrecido máquinas de Skinner y Crowder con sus respectivos equipos de fichas de aprendizaje y respuestas, libros especiales para aprender al pie de la letra y otros de cuestiones a resolver, con hojas adjuntas que explican la razón del acierto o del error, pues las fichas de autoaprendizaje han de repetirse tantas veces como sea necesario para lograr la reproducción literal de las *claves*. Como las máquinas son inaccesibles, estamos estudiando (en Nicaragua) el equipo subsidiario.

—¿Para que aprenda en casa su 50% de ausentes perpetuos de la escuela? ¿Incluso los analfabetos?

Silencio sepulcral.

—Desengañese, amigo Collado. Eso es catequismo puro. San Clemente y Orígenes se hubieran sentido felices de tener esos artefactos y esos modelos por vía de milagro. Un retroceso de diecisiete siglos en la clausura de este proceso de «la educación nueva». La anarquía didáctica de Dewey, Claparede, Plan Dalton y Freinet, epilógada con el cerrado y

árido catequismo de Pressey, Skinner y Crowder, amenizados burocrática y psicométricamente por una caza incesante de anormalidades y complejos traumáticos. Cualquier cosa vale más que aquella caza de milagritos didácticos y esta desesperante persecución de una respuesta dada en clave. Así es que yo le aconsejo suspender esa reforma imposible para cualquier sistema nacional, y vamos a estudiar el modo de proporcionar a la nación un sistema completo de escuelas públicas inteligentemente modernizadas de 40 niños por grado. Es la meta que para este mundo nuestro me inspira mi función itinerante.