

## BACHILLERATO, ÉLITES Y EDUCACIÓN

*Fernando Arroyo Ilera*  
*Universidad Autónoma de Madrid*

### 1. INTRODUCCIÓN

Muchos son los trabajos que, en los últimos años, se han publicado sobre la educación en España. La mayoría se refieren a temas que afectan a la educación obligatoria, pues es entonces cuando se sientan las bases culturales de toda la población y se aprenden las competencias elementales que van a posibilitar la inserción del educando en su futura vida laboral. Al fin y al cabo, y junto a otras razones de carácter más altruista, ese fue el origen de la obligatoriedad educativa que se fue estableciendo en los países europeos desde el primer tercio del siglo XIX, según la industrialización requería mano de obra más cualificada. Y también ese es el sentido último que subyace en la consideración de la educación como formación de *capital humano*, en la que parecen estar de acuerdo políticos de muy encontradas tendencias.

Pero, sin negar el valor que tiene la formación de la mano de obra en la economía de un país, no podemos olvidar que la educación de cualquier ser humano es mucho más que una inversión económica para el futuro. De la misma forma, debemos recordar que la educación de una sociedad no es sólo la formación básica o elemental que reciben todos sus ciudadanos, sino también la más especializada y exigente que conforma a las clases dirigentes de la misma. Es decir, si se nos permite el juego de palabras, la educación no es sólo los *mínimos* culturales que deben recibir la *mayoría* de los ciudadanos, sino también los *máximos* que deben tener la *minoría* de sus dirigentes. Aspecto éste que, probablemente por cuestión de imagen y de culto a lo políticamente correcto, ha llamado mucho menos la atención de los investigadores.

Así, completando la referencia histórica que hacíamos más arriba, fue la misma revolución burguesa que estableció la educación obligatoria, la que también organizó el otro nivel educativo para los hijos de la burguesía, la nueva clase rectora de la sociedad a los que era necesario educar bajo otros presupuestos ideológicos e institucionales que los de la antigua aristocracia. Pues si de lo primero dependía la mayor rentabilidad del modelo económico, lo segundo era fundamental para la estabilidad política y social de todo el sistema.

En efecto, se quiera reconocer o no, la formación de las futuras clases dirigentes de una sociedad es una cuestión prioritaria y estratégica en la configuración de la misma, la mejor y más clara evidencia de la autoconciencia que un determinado grupo tiene de su función social. Este proceso formativo depende de la concepción que, en cada época y lugar, se tiene de quiénes son élites y quiénes no, del papel que en esa concepción juegan las clases medias y, sobre todo, hace falta distinguir con claridad lo que supone la educación de estas clases de la mera preparación para su ejercicio profesional.

Toda sociedad necesita, para funcionar como tal, un grupo dirigente preparado y cohesionado que organice sus objetivos y actúe como referente de los restantes grupos sociales. Así lo veía Ortega hace casi un siglo: *Una nación es una masa humana organizada, estructurada por una minoría de individuos selectos [...] La forma jurídica que adopte una sociedad nacional podrá ser todo lo democrática y aun comunista que quepa imaginar, no obstante, su constitución viva, transjurídica, consistirá siempre en la acción dinámica de una minoría sobre una masa.* Y a la ausencia de esa

acción dinámica atribuía el filósofo la razón de los males de la España que le tocó vivir: *Cuando en una nación la masa se niega a ser masa -esto es, a seguir a la minoría directora-, la nación se deshace, la sociedad se desmembra y sobreviene el caos social, la invertebración histórica*. Pues bien, insistiendo en esa misma línea, creemos que es la particular, sesgada y deficiente educación que recibieron esas élites en nuestro país, la causa principal de su *invertebración*, de su *problema* o de su *enigma*, como dijeron tres de los mejores estudiosos que dedicaron su atención a este tema.

Por eso, para nosotros, la educación de las élites en España no es un tema educativo ni pedagógico, sino esencialmente sociohistórico, que enlaza directamente con la idea que los españoles hemos tenido de nuestro propio país, que ha dado lugar a una determinada línea de ensayo histórico conocido como “el problema de España”. En otro lugar resumíamos esta perspectiva respondiendo, de forma retórica, a la pregunta que se hacía Ortega en sus *Meditaciones del Quijote*: “¡Dios mío! ¿Qué es España?”: *sencillamente*, -nos atrevíamos a contestar- *una sociedad mal educada*. Mal educada en el sentido cotidiano e inmediato del término, como sinónimo de vulgaridad y zafiedad que encontramos diariamente en la calle. Mal educada también en el sentido funcional del término, en cuanto nuestra sociedad esta integrada, cada vez más, por individuos que no han recibido, o han recibido muy defectuosamente, los principios culturales mínimos a los que tenían derecho, ni los conocimientos y capacidades que su condición humana exigía, y mucho menos los criterios para su proceder autónomo y crítico. Mal educada, por último en lo referente a sus clases dirigentes, a las élites de la sociedad, que, por ello, han claudicado pronto de su función rectora y de su sentido de modelo y guía para el resto de la sociedad.

Por eso, si invirtiéramos los términos de la afirmación por todos admitida de que la educación de los jóvenes de hoy es el futuro de la sociedad del mañana, podemos sospechar la nefasta educación que, a la vista de sus obras, debieron recibir en su día nuestros actuales dirigentes. Deficiente educación de todos los jóvenes de aquel entonces de ignorancia y subdesarrollo, pero en particular de aquellos que pertenecían a las clases privilegiadas destinadas a constituir los grupos dirigentes del país.

El tema no es nuevo. Hace más de ochenta años, Salvador de Madariaga, en un famoso ensayo, planteaba ya la cuestión, comparando la inconsistencia de las clases dirigentes de su país con la de los vecinos, lo que se traduce incluso en las palabras que, en cada idioma, se utilizan para designar al grupo: *La idea expresada en español por “minorías” corresponda lo que en francés se indica por élites y en inglés por leaders. Leaders, de lead, conducir, sugiere un pueblo conducido, voluntaria y espontáneamente conducido. Las élites sugiere una mera selección de los mejores. Las minorías se limitan al mero reconocimiento de un hecho estadístico, a saber: cierto tipo de hombre dotado de cierto número de facultades se halla en minoría en el país. Aquí también la lengua representa fielmente los hechos*.

Llegados a este punto es necesario recordar que educar no es solo instruir o enseñar. La educación es un proceso más amplio y profundo que nace en los primeros años de vida y se prolonga a lo largo de la misma. Por lo que se refiere a la educación de quienes han de ser élites, el proceso adquiere una especial relevancia en la adolescencia, cuando la formación del joven requiere no sólo de un importante aumento de los conocimientos que le permitirán su necesaria capacitación intelectual en el futuro, sino de la adquisición de los valores morales necesarios para cumplir la *función dinámica* sobre el resto de la sociedad, que decía Ortega. Esa ha sido, o debiera haber sido, la función propia del Bachillerato en España como lo ha sido en otros países de nuestro entorno. Nivel *medio* de enseñanza, entre la educación general y la instrucción especializada, en la etapa *media* de la formación de un individuo, entre la niñez y la plenitud del adulto, dirigida fundamentalmente a las clases *medias* de la sociedad. Como, de nuevo, dijera Salvador de Madariaga: *La grandeza de Francia y la de Inglaterra se debe respectivamente al Lycée y a la Public School, es decir, en ambos casos, a la segunda enseñanza. En el Lycée se enseña disciplina mental, en la Public School, disciplina moral, que son el armazón de uno y otro de estos dos grandes pueblos [...] en España, la segunda enseñanza no existe. Lo que más se le parecía, aunque de lejos, eran los colegios de jesuitas. Es de justicia apuntar*

*también el esfuerzo de los Institutos-Escuela de Madrid y Barcelona [...] El problema de la segunda enseñanza es quizá el más grave de España. Sin segunda enseñanza no hay República posible. Basamento de la enseñanza superior, la segunda enseñanza es, por lo tanto, indispensable para la formación de las clases directoras y además constituye la educación total de la inmensa mayoría de la clase burguesa.*

Es decir, para Madariaga, sin enseñanza media no puede haber auténticas clases dirigentes y sin éstas el país carece de futuro. Las reflexiones del ilustre europeísta gallego terminan con un análisis de la situación derivada de esa carencia, en la que se puede apreciar un poso de frustración autobiográfica: *Así pues, la expresión meramente estadística de minoría es una indicación valiosa que da el lenguaje, porque mientras los leaders ingleses son equipo y las élites francesas una clase, las minorías españolas son un número de unidades sueltas, sin relación ni solidaridad alguna, salvo quizá un vago sentimiento común de aislamiento.*

## **2. IGLESIA, ESTADO Y EDUCACIÓN DE LAS ÉLITES**

Busquemos las raíces del problema. En España, casi siempre, esa función educadora de nivel medio la ha cumplido preferentemente la Iglesia, a través de ciertas órdenes religiosas, algunas de merecido prestigio, y sólo subsidiaria y deficientemente el Estado. Hasta bien entrado el siglo XVIII, la educación era función básicamente encomendada a la Iglesia, a causa de su influencia y prestigio social, en lo relativo a las élites, o por caridad y beneficencia respecto al resto de la población.

Esta estrecha relación entre Iglesia y educación tiene diferentes manifestaciones, pero hay un caso particular, el de la Compañía de Jesús, que ejemplifica con claridad los caracteres y peculiaridades de esta enseñanza religiosa. Desde los orígenes de la orden en el siglo XVI, los jesuitas supieron articular el primer modelo educativo de la historia, dedicado preferentemente a la educación de las élites y grupos dirigentes de una sociedad y lo hicieron de forma consciente, según un plan y unas reglas perfectamente estudiadas y discutidas (la *Ratio Studiorum*) que han servido de modelo a otros intentos posteriores tanto confesionales como laicos.

Frente a ello, los ilustrados de la segunda mitad del siglo XVIII consideraban que el modelo jesuítico estaba agotado, era contraproducente para las reformas y los miembros de la Compañía eran vistos como el primer obstáculo para las mismas. Las causas de esta animadversión eran de distinta naturaleza y tenían diferentes orígenes, pero terminaron por concretarse en la oposición a su monopolio educativo. En España, la crítica de los ilustrados se trasladó al terreno político y se materializó en el enfrentamiento entre dos formas de élites: *colegiales* y *manteístas*, caracterizadas por su distinta procedencia, su diferente educación (que es a lo que hace referencia dichos nombres) y, sobre todo, su ideología que, en términos de la época, distinguía a “jesuitas” y a “jansenistas”, pugna que se resolvió por la fuerza, cuando los manteístas en el poder tuvieron suficientes elementos para expulsar al núcleo esencial de sus adversarios, los jesuitas.

Con la Revolución Liberal el problema se complica, pues el modelo educativo descrito, ya no servía ni para las masas ni para las élites. Para educar a las primeras hubo bastante consenso y confluencia de esfuerzos del Estado y de ciertas órdenes religiosas (Salesianos y Escolapios). Pero, en lo relativo a las élites, no sólo había que formar los cuadros dirigentes del país, como habían hecho hasta entonces universidades y colegios mayores, sino también implantar un nuevo modelo de educación en consonancia con los intereses de la naciente sociedad burguesa y no con los de la moral escolástica tradicional. Y esta dimensión ideológica del problema va a ser difícil de superar.

La solución, como ya señalara Archer fue distinta según los países. En Inglaterra, en consonancia con el modelo social seguido en su industrialización, fue la propia clase burguesa y la aristocracia emprendedora, encuadrada en la *gentry*, quienes crearon una nueva red de colegios laicos pero privados que respondieran a las nuevas necesidades de formación para sus hijos. En Francia,

como es sabido, e igualmente en consonancia con el proceso revolucionario, fue el Estado nacido de éste, quien anulará el antiguo sistema y lo sustituirá por otro público y laico, *la escuela republicana*, que desde entonces caracterizará a la educación del país vecino.

Estos dos modelos de educación de las clases dirigentes de Francia e Inglaterra, sus diferencias y la carencia de un modelo similar en España, fue acertadamente visto por Madariaga, buen conocedor por experiencia propia de ambos sistemas: *El tipo de educación que ha hecho a Inglaterra lo que es ha de hallarse en las public-schools [...] de Eton y Harrow y las Universidades de Oxford y Cambridge. La disciplina más importante en estas escuelas y universidades es, sin duda alguna, el deporte [...] Aquí, en su primera juventud, ejercitando, no su cerebro, sino sus músculos, cultiva el inglés el sentido del fairplay, el espíritu de cooperación, la abnegación en aras de la colectividad a que pertenece.*

Más agudo es su análisis del modelo francés que: *Difiere del inglés en dos puntos: se orienta hacia el cultivo del intelecto y no de la voluntad, y está organizado por el Estado, porque, a pesar de su nombre y a diferencia de lo que significa en español, la public-school inglesa es una empresa privada, es decir no oficial, aunque tenga una función que afecta a todo el conjunto social<sup>1</sup>. En Francia todo el aparato que sirve para la selección y educación de las élites es de fabricación y manejo oficial. Las escuelas de segunda enseñanza y liceos, distribuidos por todo el país, obedecen a un diseño uniforme de base intercambiable. Su personal se halla organizado como parte de la burocracia nacional [...] La organización de la segunda enseñanza francesa se orienta, sobre todo, al desarrollo intelectual [...] para formar la élite, que es parte indispensable del orden sobre el que descansa el Estado.*

Establecidos así los caracteres esenciales de ambos sistemas, resalta más las diferencias con el nuestro. *Al pasar de la idea inglesa de leader a la francesa de élites perdemos la noción de movimiento, pero conservamos la de jerarquía. Al pasar del francés élites al español minorías, la idea de jerarquía también nos abandona. Las minorías no pasan de ser un concepto numérico: tratase de un pequeño número de gentes que han alcanzado un nivel mental dado. Y eso es todo.*

Ello explica la carencia en España de cualquier sistema educativo pensado para la educación de esa clase desorganizada e ignorada: *mientras Inglaterra alcanza espontáneamente una organización y Francia se somete a la armazón de orden intelectual que les inspiran sus sistemas educativos [...] los individuos que por su suma aritmética constituyen España son refractarios a toda jerarquización nacional o del Estado. De ahí la expresión puramente numérica de minorías. Por tanto, la minoría intelectual del país se forma en condiciones que equivalen a la ausencia de todo sistema.*

En efecto, para Madariaga, en España hay tantos sistemas educativos de secundaria como centros de enseñanza de ese nivel, pues *la debilidad del Estado español [...] no permite que estos institutos se hallen dirigidos con un espíritu uniforme como el que impera en los liceos franceses.* Y lo mismo ocurre en las escuelas privadas -ahora sí, con el sentido de particularismo que ese término tiene en español-, *muchos de los cuales se hallan sostenidos por la Iglesia y aun dotados por la Iglesia de personal que naturalmente, impone sus propios criterios y tendencias.* Aspecto éste en el que, a nuestro juicio, descansa la clave de la cuestión.

### **3. LAS RAZONES DEL PROBLEMA**

Las razones de estas carencias son también conocidas. Como en tantos otros aspectos de nuestro proceso liberal (desamortización, diseño constitucional, estructura de los partidos políticos etc.), la débil burguesía carecía de los medios económico para implantar otro sistema como se hiciera en Inglaterra, y el Estado de la fuerza política para sustituir al de la Iglesia. Como señalara Puelles, se

---

<sup>1</sup> Como señala el mismo Madariaga, eso es lo que para los anglosajones significa la palabra *public*, algo que afecta y comprende a la sociedad, pero cuyo desempeño no corresponde en exclusiva al Estado, sino a una sociedad privada. Aspecto éste que, por su diferencia y no sólo semántica, con el caso español, conviene no olvidar.

tuvo que recurrir a un sistema mixto de reforma y acuerdo con la institución eclesiástica, que explica gran parte de los déficits del modelo. Carencias que no sólo se mantienen hasta nuestros días, sino que han ido configurando una paulatina y suicida desaparición de nuestro bachillerato y una particular y deficiente educación de nuestras élites.

El restablecimiento del absolutismo fernandino en 1814, devolvió a los Jesuitas el control sobre la educación de las élites en sus colegios y la consolidación de un modelo que, imitado pronto por otras órdenes religiosas, va a ser común tanto a unos como a otros: aristocracia o burguesía, moderados o progresistas, derechas o izquierdas, en definitiva. Por su parte, el Estado intentó pronto diseñar un nivel secundario laico para formar una base social suficientemente preparada e ilustrada, comprometida con los ideales del nuevo régimen, que nunca fue bien vista por el estamento eclesiástico.

De este modo, ya desde sus mismos orígenes, la Enseñanza Media, Secundaria, Bachillerato, o como quiera llamarse según la época, va a verse afectada por la contradanza política de la época que, con ligeros matices, han llegado hasta nuestros días. Como hasta nosotros ha llegado también las consecuencias políticas e ideológicas de esa carencia: la de una escuela secundaria pública, neutral y tolerante, en la que hubieran podido formarse nuestros dirigentes de cualquier color, sin dogmatismo preconcebido y con la necesaria calidad intelectual.

Por el contrario, la mayoría de éstos lo fueron en instituciones de influencia religiosa y bajo los mismos principios de práctica moral, excelencia intelectual y dogmatismo religioso que tan admirablemente había diseñado la Compañía en sus orígenes. Unos aceptarán esa educación con orgullo, otros la repudiarán con desdén<sup>2</sup>, pero todos ellos, salvadas las lógicas diferencias individuales, serán hijos del mismo modelo educativo y de los principios básicos que lo conformaron, con todas las consecuencias que ello fuera a tener sobre el futuro y la configuración social del país.

A lo largo de todo el siglo XIX y buena parte del XX, la Enseñanza Media fue un conflicto político pedagógico, como lo denominó Díaz de la Guardia, o mejor pedagógico-religioso, desde nuestro punto de vista. Conflicto entre el Estado y la Iglesia, por el control del primero sobre las instituciones educativas de la segunda y, a la inversa, por el control ideológico de la segunda sobre la programación educativa promulgada por el primero. Pero conflicto sobre todo por la educación de las élites, que se personificó en el diseño de una segunda enseñanza estatal, impartida por profesores funcionarios en Institutos frente a la enseñanza dada por religiosos en centros de la Iglesia. Según el gobierno en el poder, el resultado se inclinará en uno u otro sentido, constituyendo una de las variables más polémicas de la lucha política.

Los primeros liberales españoles, agrupados en torno a Cádiz, lo tuvieron claro. La Constitución dedicó todo su título IX a la Instrucción Pública. A la vez, el famoso Informe Quintana, definió las características más relevantes del modelo. Pero la lucha política entre Absolutistas y Liberales impidió su aplicación práctica de momento, a pesar de diversos textos legislativos (Proyecto de 1814, Reglamentos de 1821, 1824 y 1836), de escasa y corta aplicación, pero que nos han dejado un buen número de significativas definiciones: *La segunda enseñanza comprende aquellos conocimientos que [...] constituyen la civilización general de una Nación* (R<sup>o</sup> 1821. art 21). *La instrucción secundaria comprende aquellos estudios a que [...] son necesarios para completar la educación general de las clases acomodadas* (R. D<sup>o</sup>. 1836. art. 25). En ambos textos legales se aprecia la transcendencia política (civilización general de la nación) o social (completar la educación de las clases acomodadas) que, dentro de la óptica liberal debía tener este nivel educativo.

Como es de sobra conocido no fue hasta la mayoría de edad de Isabel II cuando fue posible la primera legislación efectiva al respecto. El conocido como Plan Pidal, del nombre del ministro, fue un

---

<sup>2</sup> La importancia y vehemencia de quienes rechazaron su educación en colegios religiosos hace que sean más conocidas éstos que los otros muchos satisfechos con la misma (Pérez de Ayala, Ortega, Azaña, etc.)

claro ejemplo del equilibrio entre moderados y progresistas del periodo. Así, la moderación de éste fue compensada por el progresismo del autor real del proyecto, el escritor Antonio Gil de Zárate, primer Director General de Instrucción Pública, que en su famosa obra sobre la Instrucción Pública en España escribe: *Después de la primaria, la segunda enseñanza es la parte más importante de la Instrucción pública [...] se dirige a las clases actas y medias, esto es, a las más activas y emprendedoras; a las que se hallan apoderadas de los principales puestos del Estado [...] a las que legislan y gobiernan; a las que escriben, inventan, dirigen [...] La segunda enseñanza es la que procura a estas clases el desarrollo intelectual necesario para alcanzar tan elevados fines; su transcendencia es por lo tanto inmensa, si se la considera bajo el punto de vista social y humanitario.*

Pero el Concordato de 1851 y la lucha política supuso un giro hacia el moderantismo. La centenaria Ley Moyano, restableció las prerrogativas de la Iglesia, buscando el equilibrio y el consenso. Ello permitió definir un modelo educativo que, en lo relativo al Bachillerato estuvo en vigor hasta 1970, pero muy alejado de lo que hubiera deseado Gil de Zárate.

Así, se crearon institutos en las capitales de provincia carentes de universidad, que constituyeron núcleos de irradiación cultural gracias al cuerpo de Catedráticos que desempeñaban en ellos su función. Por lo general, en el plan de estudios, se distinguía dos niveles: elemental y superior o de ampliación. Respecto al modelo educativo predominó el que Viñao llamó *Humanístico-religioso*, que responde al sistema doctrinario en el campo educativo: predominio de las humanidades y con amplia capacidad inspectora de la Iglesia, en lo relativo al dogma y la moral. Pero ni aun así, la convergencia con el ideal de los colegios religiosos fue satisfactoria pues, como ha señalado Revuelta González (1998), eran notables las divergencias con el ideal educativo jesuítico, materializado en la reforma de la Ratio de 1832. Los elementos más conservadores querían reducir a los Institutos a una función puramente instructiva, reservando la educativa a colegios y familias. Así, por ejemplo, el Tercer Congreso Católico Nacional, celebrado en Sevilla en 1892, llegaba a las siguientes conclusiones sobre este tema: *Debe igualmente combatirse el laicismo en la segunda enseñanza, ya como deficiente e incompleto [...], ya como corruptor de la juventud estudiosa [...] convendría solicitar del Excmo. Sr. Ministro de Fomento: 1º que se recuerde a los Sres. Catedráticos de Instituto el cumplimiento riguroso de la vigente ley de Instrucción pública, según la cual la Doctrina cristiana es asignatura obligatoria para todos los estudiantes [...]; 2º que se restablezca la asignatura de Historia Sagrada, y Religión y Moral en los Institutos con el carácter de lección diaria; 3º que se suprima el recargo impuesto por las vigentes leyes de Presupuestos y del Timbre a cada alumno de enseñanza privada, tanto porque no se ha impuesto a las demás enseñanzas que son las que más beneficios reportan del Estado, cuanto porque dicho gravamen afecta sobre todo a las Congregaciones religiosas que en sus colegios privados educan a la juventud en la verdad católica.*

Por ello, las reformas fueron constantes. Algunas supusieron un radical cambio de modelo con el sistema anterior, como las pretendidas o finalmente llevadas a cabo en 1866 por Manuel de Orovio, en el terreno conservador o las de 1868 de Manuel Ruiz Zorrilla y 1873 de Eduardo Chao, en el progresista. Poco después el Proyecto de 1876 del Conde de Toreno sentaba las bases de un posible modelo educativo para la Restauración, que también estuvo en permanente reforma como la de Groizard de 1894, que contó con notables resistencias. Poco o nada se consiguió con la creación del Ministerio de Instrucción Pública, separado del de Fomento en 1902, ni con la fundación de nuevos centros y modelos educativos, como el Instituto Escuela en 1919. Luego, vendrá el famoso Plan Callejo de 1926, su derogación en 1931 por Marcelino Domingo, el proyecto transitorio de Fernando de los Ríos de 1932 y el de Filiberto Villalobos de 1934. Casi a la vez, en plena Guerra Civil<sup>3</sup>, se promulgaba en el otro bando la Ley de 20 septiembre de 1938, del ministro Pedro Sáinz Rodríguez que sentaba las bases del Bachillerato franquista.

No ha de extrañar pues, que con esta contradanza en terreno tan sensible para la formación de

---

<sup>3</sup> No podemos olvidar el caso excepcional, en su doble sentido, de los Institutos Obreros, en plena Guerra Civil, ejemplo significativo y emblemático de educación de una élite proletaria, bien preparada para cuando acabara el conflicto.

las clases dirigentes de una nación, si hemos de creer a lo que se manifestaba en los propios textos legales, los resultados fueran tan decepcionantes como se lamentaba Madariaga en uno de sus escritos antes citados: *Una minoría de orígenes tan caóticos no puede ser ni homogénea ni compacta. La atmósfera de cultura colectiva es excesivamente tenue en España. Cada individuo busca sus ideas y sensaciones por su propio esfuerzo [...] Los hombres excepcionales en España se elevan desde el nivel del mar y no desde la altiplanicie de una cultura social ya establecida. Aportan pues a su posición todas las peculiaridades, singularidades y angularidades del crecimiento aislado.* Casi ochenta años después de este escrito, la situación, en cuanto a la calidad de nuestra clase rectora, sigue siendo igual de decepcionante.

#### 4. UNA HISTORIA AL REVÉS

Por su edad y generación a la que pertenecen, la mayoría de nuestros actuales dirigentes se formaron bajo tres modelos educativos y sociales bien distintos: bajo el tardofranquismo los de más edad; con la Ley General de Educación de 1970, la mayoría; y, con la LOGSE y el modelo educativo socialista, los más jóvenes. Estos tres modelos responden a muy diferentes situaciones sociales y políticas y a muy diferentes sistemas educativos y de bachillerato, pero con un común denominador: el paulatino alejamiento tanto de la función propedéutica del Bachillerato, como del ideal liberal de educación de élites que, de nuevo y paradójicamente, ha quedado encomendado de hecho a colegios e instituciones privadas.

Como en tantas otras manifestaciones de la sociedad española, la Guerra supuso un violento corte con la tradición anterior, ruptura luego consolidada por la larga dictadura. La primera medida de ésta fue la anulación de los avances educativos de la República. Se cerraron los institutos recientemente creados, se depuró a sus profesores, se promovió la creación de colegios religiosos dedicados al nivel medio, que absorbieron el excedente de demanda y ostentaron de hecho el monopolio del mismo, a parte del control eclesiástico sobre todo tipo de enseñanza.

De esta forma se fue configurando un sistema en el que los Institutos eran notables referentes culturales, en cuanto piezas del Estado de la Dictadura, aunque marginales en la práctica dado el prestigio social de ciertos colegios religiosos. La elección de centro para la educación de las élites venía marcada por el nivel económico y esto la condicionaba hacia el sector privado.

Pero, desde mediados de los cincuenta, cuando comienza la lenta evolución del Régimen, se puede observar un importante y discreto cambio de modelo para cubrir las necesidades educativas de lo que podríamos llamar la emergencia de una nueva clase media, consecuencia del desarrollo económico, que aspiraba para sus hijos una educación media lo más completa posible, que se dirigió desde el principio hacia la enseñanza oficial. Ello obligó a un replanteamiento de ésta y rompió su forzada marginación existente desde fin de la Guerra. Se tuvo que dar una nueva Ley de Ordenación de la Enseñanza Media en 1953 con Ruiz Jiménez y, sobre todo, comenzó la creación de nuevos institutos y otros tipos de centros (Secciones Delegadas, Colegios Libres Adoptados), que no se conocía desde la República. A la vez se promovieron nuevos sistemas intermedios para responder a esta nueva demanda, como el Bachillerato y los Institutos Laborales, creados por ley de 1949 y la Formación Profesional en 1955.

Esta nueva demanda educativa de tipo medio se orientó hacia la enseñanza pública por motivos puramente materiales en principio (menor coste y escaso interés de los colegios por la misma), pero a la larga potenció el sector público u oficial de la Enseñanza Media, dando lugar a una auténtica “revolución silenciosa”, en palabras de Utande, que invierte la relación numérica existente entre institutos y colegios y, sobre todo, la relación cualitativa y pedagógica al respecto. Ello dio lugar a un cierto conflicto encubierto entre ambos sistemas educativos, sobre todo en las pruebas externas de evaluación o Reválidas, establecidas por la Ley de 1953<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> A la que habían de someterse los alumnos de ambos sistemas, ante tribunales formados, como es lógico, por Catedráticos de Instituto, entre otros funcionarios docentes, lo que generó constantes protestas de los colegios privados al respecto.

Para evitar esta situación, se inicia, entre otras razones, el periodo de reformas que comienza con la LGE de 1970, sigue con la LOGSE, enlaza con la LOCE y la LOE para llegar a nuestros días con pleno fervor reformador. Por supuesto, la finalidad de cualquiera de estas leyes supera con mucho el tema de la enseñanza media y la educación de las élites, que aquí nos interesa, pero significativamente lo más novedoso de estas reformas fue precisamente los diferentes modelos de enseñanza secundaria y de bachillerato que implantaron.

Como ya hemos tratado en otro lugar, el inicio de este periodo reformador supone el fin de la educación liberal y el comienzo de lo que pudiera llamarse educación tecnocrática, más atenta a las condiciones del mercado que de la sociedad, aspecto que hay que tener presente para entender la reforma y comprender su fracaso, al menos en lo que a la formación de las minorías rectoras de la sociedad se refiere. Carácter distintivo de ese espíritu tecnocrático que define los nuevos tiempos es la constante crítica que se hace a la función propedéutica del Bachillerato tradicional y la necesidad de establecer el mayor grado de educación comprensiva durante el mayor periodo posible. Por ello la LGE de 1970 estableció un tronco común para hacer desaparecer la dualidad de itinerarios existente hasta entonces, con un Bachillerato único y Polivalente más COU, retrasando el momento de la selección a los 15 años. Pero ello redujo el Bachillerato a cuatro años, el más corto de toda su historia. No fue suficiente. La LOGSE de 1990 supuso un nuevo avance en el proceso de la enseñanza comprensiva y el final de hecho del Bachillerato, reducido a tan sólo dos cursos, y mediatizado el segundo de ellos por una aberrante selectividad que se realiza al fin del mismo.

Pero todo ello es una falacia. La enseñanza comprensiva supone un innegable valor social, sobre todo para encuadrar y uniformizar a los futuros consumidores, pero tiene sus límites. Su implantación, como se hizo, un engaño, pues el proceso selectivo que se pretendía evitar sigue existiendo, más o menos oculto, pues la mayoría de las veces es de índole económica y en centros privados. La universidad exige, por su mismo carácter una formación previa, de carácter propedéutico de la que carecemos y que, por lo que se refiere al modelo europeo siempre había sido función del Bachillerato. Y mucho nos tememos que la desaparición de éste en España puede ser el anuncio de la de aquélla, al menos como la hemos conocido hasta ahora.

La expansión de los centros públicos ha ido acompañada de una proletarización, gremialización y pauperización, y no sólo intelectual, de su profesorado, dada la necesidad de cubrir una demanda cada vez más heterogénea y diversa creada por la inmigración y la falta de una auténtica formación y selección de docentes. Muchos institutos siguen siendo deficientes en el terreno pedagógico y han perdido el prestigio en el instructivo que tuvieron en otros tiempos. Los modelos educativos de raigambre oficial, como fue el Instituto Escuela en su tiempo, están ausentes del actual panorama educativo en el sector público. Por el contrario, los conciertos económicos han dado lugar a otra enseñanza pública no estatal, aunque sostenida por el Estado. Son estos centros los que, en el actual panorama mercantilista de supuesta “libertad de enseñanza” y de culto al “cheque escolar” parecen llamados a formar a esas nuevas élites, pragmáticas, tecnológicas y competitivas, que los actuales tiempos reclaman.

Sin embargo, y al paso que vamos, es difícil que algún intelectual o científico de estos nuevos tiempos, puedan recordar con orgullo alguna enseñanza de su Bachillerato, como hiciera Heisenberg, en una de sus obras más conocidas: *En mis trabajos me fue de la mayor ayuda la aptitud para la meditación sobre los principios que la escuela secundaria me proporcionó*, ni tampoco, al igual que Max Planck, rendir homenaje a su oscuro profesor de matemáticas del Instituto: *Estas consideraciones fueron corroboradas y ampliadas con la excelente instrucción que recibí durante muchos años en el Maximilian Gymnasium, en Munich, de mi profesor de matemáticas, Herman Müller*<sup>5</sup>. Sin duda, unos y otros, hablamos de cosas distintas.

---

<sup>5</sup> Las citas corresponden a HEISENBERG, Werner. *La imagen de la naturaleza en la física actual*, Barcelona, Seix Barral, 1976, pág. 12; y PLANCK, Max, *Autobiografía científica*, Buenos Aires, Leviatán. Págs. 43-44.