

La enseñanza elemental

CONSTANTINO LASCARIS COMNENO

En los oídos españoles, la expresión "Enseñanza elemental" no suele significar un tipo concreto de enseñanza, sino solamente la enseñanza que sea de escasa cultura, pobre. En general, en otros países, suele significar aquella que no es Superior, es decir, universitaria o equivalente a universitaria. Un término medio representa el caso de Italia, en donde la Escuela elemental es "llamada así en el sentido de esencial y fundamental", prolongándose desde los seis años a los catorce, con lo cual se da un sentido totalmente distinto a la expresión Enseñanza elemental, pero sin llegar a contraponerla radicalmente a la superior.

Pero no todo se reduce a cuestión de términos, sino que la nomenclatura empleada para distinguir grados en la enseñanza responde siempre a una concepción, a una organización real. Así, en España las expresiones de primaria, media y superior son auténticos grados (sucesivos para quienes pasan de uno a otro), independientes e inconexos. En cambio, cuando se emplean tan sólo las expresiones de elemental y superior, es porque realmente la que no es superior posee una trabazón orgánica y unitaria, de lo cual puede citarse como caso prototípico el Japón.

ORGANIZACIÓN ESPAÑOLA.

Bien sabido es que la organización española está tomada, o mejor, calcada, de la francesa post-revolucionaria; con el leve matiz de diferencia de que no posee la agilidad de ésta. En España, los tres grados de la enseñanza se han aislado entre sí, han perdido, si alguna vez la tuvieron, toda conexión, pasando a constituir tres mundos distintos. El desapego existente de hecho entre el maestro, el profesor de Enseñanza media y el de universitaria res-

ponde a esa visión de compartimentos estancos. La consecuencia es precisamente esa ausencia de una auténtica Enseñanza elemental, armónicamente trabada.

Si la segmentación de la enseñanza en primaria y media tuviera un fundamento, ya de orden didáctico, ya de base genética, no habría por qué lamentar la ausencia de otro tipo de organización. Pero lo trágico (e indudablemente lo es para quienes son "objeto" de la enseñanza) de esta situación está en que no existen justificaciones de ninguna índole, aparte del atavismo, pues la didáctica debe partir, no de una imposición apriorística, sino de la realidad evolutiva misma del niño, y ésta no justifica, sino que desmiente, el corte entre primaria y media. "La educación genética no se basa solamente en el banal concepto de que se debe tener en cuenta la edad del niño, sino también en el supuesto de que las grandes etapas del crecimiento corresponden a realidades distintas, las cuales permiten definir tantas educaciones diferentes" (1). Pues bien, ¿coincide ese corte a los diez años con un momento decisivo, o al menos, significativo, del desarrollo del niño? Bien sabido es que no. El fijar los siete años como comienzo de la enseñanza tiene un fundamento, pues realmente en ese momento el niño comienza a reflexionar ante las cosas; los doce años es otro momento importante del desarrollo, por desenvolverse la capacidad abstractiva; los catorce o quince es otro importante, por ser el paso a la pubertad. Pero precisamente los diez no representan ningún momento significativo.

Podría decirse que este corte a los diez sólo se da para los niños que pasan a la media, pero que los restantes continúan en la primaria hasta una edad más avanzada. Pero debe tenerse en cuenta: 1, para quienes no pasan a estudiar la media, la primaria no es "primaria" en sentido propio, sino elemental, ya que el concepto de primaria sólo tiene sentido en contraposición con otra posterior; y 2, que precisamente el problema es grave precisamente para los que pasan a cursar la media, por el brusco cambio de programas, de métodos y de mentalidad de docentes. Constantemente se oyen quejas por parte del profesorado de Enseñanza media sobre la falta de madurez, la "infantilidad" de los alumnos de los dos, e incluso tres, primeros cur-

DON CONSTANTINO LASCARIS COMNENO, profesor adjunto de Historia de la Filosofía en la Universidad de Madrid y frecuente colaborador de esta Revista, plantea en este artículo, después de hacer referencia a las soluciones extranjeras, el problema de la enseñanza elemental o básica en España, a cuya resolución se presentan dos principales obstáculos: en primer lugar el de índole económica, pero con gravedad mayor el aislamiento en que viven los distintos ordenes del profesorado.

(1) M. DUBREIL: "Les étapes de l'Education". (Paris, Presses Univ., 1952), 1.

ses del Bachillerato, en relación con los programas a que están sujetos.

PROLONGACIÓN DE LA ENSEÑANZA.

En los países que han acometido en serio el problema de la enseñanza y lo han resuelto con una u otra nomenclatura, la realidad es que tienden a dar al tipo medio de habitante del país una enseñanza básica, cada vez más prolongada. En unos países se prolonga la Enseñanza elemental hasta los diecisiete, e incluso dieciocho, años; en otros se tiende a hacer obligatoria la media. No hace mucho que la U. N. E. S. C. O., en una de sus recomendaciones, consideraba necesario el que se cuidase de que todo adolescente curse estudios medios.

La causa auténtica de esta tendencia a prolongar la enseñanza de todo futuro ciudadano es doble: de orden político y de orden económico.

De orden político, pues todo Estado desea que sus futuros ciudadanos tengan una determinada mentalidad. Dos casos extremos podemos citar: el norteamericano o el inglés y el soviético. Las democracias anglosajonas procuran que, mediante una enseñanza prolongada en general hasta los dieciséis años, el adolescente adquiera una mentalidad democrática, mediante el cultivo de la individualidad y el fomento del self-control. El bolchevismo emplea la enseñanza, ya prolongada obligatoriamente hasta los dieciocho años, como medio de moldear a los adolescentes en una mentalidad colectivista, por el estímulo del espíritu técnico y del trabajo en común. Una tercera posición es la de los Estados que se desentendieron del problema, por estar dominados por una plutocracia, o por seguir todavía ajenos al ritmo de la vida industrial.

Este tercer caso disminuye rápidamente, pues todo país que se preocupa por mejorar sus condiciones de vida, precisa recurrir a la industrialización, y si quiere industrializarse ha de lograr que todos sus habitantes alcancen un grado determinado de cultura. La revolución industrial del siglo XVIII, en aquel entonces, sólo modificó las estructuras sociales de unos cuantos países; hoy, todos los demás se han percatado de que es inexorable el acogerse al mismo sino industrial, si quieren sobrevivir. Y es necesario recalcar que el problema hoy no está ya planteado en el viejo dilema de alfabetismo y analfabetismo, sino en otro orden superior, mucho más complejo, pues para el ritmo de vida que impone nuestro tiempo se va a exigir mucho más del tipo medio de habitante que la simple alfabetización. Lo que hace ciento cincuenta años fué triunfo sobre el analfabetismo en Bélgica o Dinamarca, hoy es triunfo prolongando la enseñanza general hasta los dieciséis años. El motivo es el de orden económico.

LA ENSEÑANZA Y LA VIDA INDUSTRIAL.

En una sociedad rutinariamente agrícola o ganadera, incluso la alfabetización es un lujo; en una sociedad industrial, el simplemente alfabetizado no es útil y, por consiguiente, no logra sobrevivir decorosamente. Todavía hay quienes son enemigos de la industrialización, ya por echarle la culpa de un presunto retroceso moral, ya por preferir una bucólica vida primitiva. Pero también es de tener en cuenta que tan sólo mediante la industrialización

los habitantes de un país pueden vivir hoy como personas y, por consiguiente, tener responsabilidad de una conducta moral. Por lo demás, es un problema en el que no cabe opción, pues el mundo ya ha tomado una decisión definitiva.

Todo adolescente tiene que optar por una profesión, un oficio, como forma de vida. La primera obligación de la sociedad es el darle la formación necesaria para que pueda desenvolverse normalmente, con arreglo a su capacidad. De ahí que todo habitante de un país que quiera mejorar, ha de recibir una formación básica, con una profesional (2). Al lado de este problema, el de la estructura del Bachillerato clásico es mínimo; en toda sociedad es importante la educación de los que van a constituir las clases directivas, pero ya el mundo exige imperiosamente la educación de las masas, pues, sin ellas, hoy las clases directivas son impotentes.

Por esto, la lucha en todo el mundo es, cuando ya se ha logrado extirpar el analfabetismo, por prolongar lo más posible la enseñanza del habitante medio. Por una parte, la Enseñanza profesional se ha infiltrado en la escuela; por otra, la escuela forma no ya solamente al niño de siete a diez o doce años, sino hasta los dieciséis y los dieciocho. Los que pasan al Bachillerato clásico son, proporcionalmente, exigua minoría. El Japón tiene una escuela obligatoria, lo cual se cumple, de nueve años de duración (3); en 1951, la reforma de la escuela sueca ha prolongado su duración también a los nueve años; Israel, a pesar de sus dificultades financieras, ha impuesto una rigurosa escuela de los cinco a los catorce años (4); en Inglaterra, la obligatoriedad escolar es de diez años, con la asistencia de más del 95 % de niños en edad escolar (5); en Bélgica, y es el tope más frecuente, son los ocho años de escolaridad; seguido recientemente, por ejemplo, por Argentina (6). Esta escolaridad no está reducida a dar una formación cultural; por más que se quiera teorizar, la realidad es que culto en sentido pleno sólo lo llega a ser quien posee condiciones naturales para ello, por mucha enseñanza que reciba; la lucha es por desarrollar la personalidad, en los límites posibles según cada caso, y en dar una capacitación que permita desenvolverse en la vida. La tendencia en algunos países, como la URSS (7), es precisamente por transformar la Enseñanza media (incluida dentro de la elemental) en una preparación para la tecnología de la industria.

TAREA ESPAÑOLA.

Ante este panorama, en España queda mucho camino por recorrer. Pero, además, por las circunstancias históricas, está obligada a recorrerlo con precipitación. En otro caso, quedaría estancada y a merced de los países que ya lo han recorrido. Todavía no se ha logrado superar el problema del analfabetismo, pues casi una tercera parte de los niños en edad escolar no reciben enseñanza, pese a los intentos recientemente organizados.

(2) L. NOVO DE MIGUEL: "La formación profesional obrera", Madrid, 1952.

(3) "The Report of the Japanese Education Reform Council". (1950), 124.

(4) N. BUNROWICH: *Manchester Guardian*. (27-X-52.)

(5) "Education, 1900-1950. The report of the Ministry of Education for the year 1950". London, 1951.

(6) "Segundo Plan Quinquenal 1953-1957". VI.

(7) M. N. SKATKIN: "Problemas de educación politécnica". *Sovietskaya Pedagogika*, VIII (1951).

El motivo de que falte tanto camino por recorrer suele decirse que es la falta de interés de la sociedad. Siendo cierto, en parte estaba justificado en cuanto que la sociedad sólo se preocupa de los problemas cuando los ve en forma inmediata e imperiosa. Una sociedad agrícola no se preocupa de la formación profesional, pues la simple práctica permite adquirir el conocimiento de los métodos rudimentarios; pero cuando, por un simple problema de mercados, se hace ineludible la industrialización de ese cultivo agrícola, la sociedad reacciona. Síntomas de que la sociedad española reacciona no faltan. Sin embargo, es el Estado quien hasta la presente se ha preocupado en forma orgánica por el problema.

La sociedad sólo se ha preocupado, en forma que repercute en el ámbito nacional, por el Bachillerato clásico, el laboral y por algunos aspectos de la educación universitaria, como son los Colegios Mayores. La lectura de las publicaciones españolas y de las polémicas sobre problemas de enseñanza muestra en forma clara un desinterés casi general por los restantes problemas. Una leve polémica sobre si conviene o no que los maestros sean universitarios, otra leve polémica en torno a las Universidades laborales y artículos sobre el analfabetismo, la mayor parte escritos por el estímulo de los concursos organizados por el Estado. La preocupación por el Bachillerato clásico es debida al deseo de las fuerzas sociales de formar a las clases directivas, desentendiéndose de la masa, y a que es económicamente remunerador, lo que no sucede con la primaria, pues el hecho es que, con la excepción de los Institutos del Estado, los alumnos de Enseñanza media pertenecen, en forma casi completa, a la burguesía y a las clases adineradas. De esta forma, las fuerzas directivas de la sociedad no se preocupan de formar a los futuros directivos de entre los mejores, sino de entre sus propios hijos.

El interés que la sociedad ha manifestado por los Institutos Laborales es de muy distinta índole. Los Municipios y las corporaciones locales corren con parte de los gastos, en forma espontánea; es decir, les cuesta un esfuerzo económico, y el único beneficio que reciben es el que los adolescentes reciban una formación básicamente profesional. Que el interés de la sociedad se ha despertado lo manifiesta el que sean más de trescientos los municipios que han solicitado la creación de estos Institutos, a sabiendas de que van a representar una carga onerosa. Para el conjunto del país, en breves años, este tipo de enseñanza va a tener una trascendencia incalculable, simplemente con que la sociedad no los abandone. La creciente demanda de técnicos de tipo medio será así satisfecha, pues la reforma de las escuelas técnicas medias se muestra excesivamente lenta.

OBJETIVOS.

Pero el problema, en toda su gravedad, no ha sido abordado realmente. Es necesario en breve decurso de tiempo, que se logre dar una formación básica y profesional a todo español; sólo puede lograrse partiendo de la escuela, que en todo país es siempre el nervio de la enseñanza. Pero si la escuela española no es todavía suficiente para su mero cometido de alfabetización, menos lo será, tal como hoy está concebida, para dar la formación profesional. En la Ley

de Enseñanza Primaria se prevé esta misión para la escuela, pero hasta que se aplique en todo el ámbito nacional, mucho tiene que ser reformado.

No se trata de proponerse un ideal teórico. Es una realidad que España tiene que alcanzar, y que otros muchos países la han alcanzado hace tiempo por el solo motivo de que se lo propusieron.

OBSTÁCULOS.

Los obstáculos mayores son los de índole económica. No en balde las regiones ya de antes industrializadas son las de nivel docente más alto. Y no cabe asegurar sino que la elevación del nivel de vida y del nivel cultural son más que simultáneas. El egoísmo de la sociedad es vencido por el interés de los jóvenes que quieren aprender, si se les dan los medios mínimos. Es un hecho comprobado que la instalación de una fábrica supone un aumento de las escuelas de la localidad. Pero el Estado no puede hacerse cargo de todo ese esfuerzo, aunque tiene el deber de obligar a la sociedad, si ésta no se decide espontáneamente.

Pero quizá el obstáculo más grave, en el fondo, no sea el económico, al menos para la parte del país que actualmente ya recibe la enseñanza. Para los niños y adolescentes que obtienen las ventajas de la primaria y de la media, el mayor daño, que hace baldío gran parte del esfuerzo, es el aislamiento entre los distintos órdenes de profesorado. El desprecio en que vive el maestro, por la penuria con que es pagado; el desdén del profesor de media hacia el maestro por no ser universitario; el desdén del profesor universitario hacia el de media, por no aparentar que es investigador, y hacia el maestro, de cuya existencia ni se entera. Sólo hay dos caminos viables: mejorar extraordinariamente las Escuelas Normales, o cerrarlas. Tal como hoy funcionan, no solamente no son útiles al país, sino contraproducentes; basta pensar que hay escuelas en que el número de profesores es mayor que el de alumnos, que carecen de todo material pedagógico, que emplean para formar a los futuros maestros los mismos métodos de la enseñanza primaria, salvo contadas excepciones. Que los maestros deben ser universitarios, lo sostuvo un profesor de Psicología (8); en Alemania, los Seminarios pedagógicos de las Universidades, ya desde hace casi el siglo, le han dado maestros. Pero el simple enunciado de la cuestión levantó algunas respuestas; y lo curioso es que fueron precisamente de los mismos maestros (9), y no de la Universidad, como podía esperarse. Pero para exigir el ser universitario a quien vaya a ser maestro, sería preciso que tuviera un sueldo tres o cuatro veces mayor que el actual (10), y a esto la sociedad española, por hoy, no está dispuesta; por ello, el simple planteamiento del tema es hablar utópico, pero algún día tendrá que llegar en que se plantee.

En todo caso, es necesario que el maestro español adquiera una mentalidad de universitario, no porque nuestra Universidad sea nada extraordinario, sino por lo que la simple palabra de universitario significa de agilidad, elasticidad mental, vocación científica. Pero igual debemos decir que el univer-

(8) Opiniones en torno a la Orden de 23 de abril de 1952, sobre organización del cuarto periodo escolar, de Instrucción Profesional, *Rev. Ed.*, 4, 101-2.

(9) P. FONT PUIG: "Maestros de Enseñanza primaria". *Diario de Barcelona* (29-I-52).

(10) Editoriales *Gerunda*, núm. 281 y 282 (II-52).

sitario que se dedica a la docencia debe adquirir el espíritu vocacional del maestro, a diferencia de nuestro momento, en que incluso la misma palabra maestro le resulta ofensiva, a diferencia de esos países con buen profesorado medio que no desdén el llamarse maestro y llamar escuela a su centro de enseñanza.

El logro de una buena Enseñanza "elemental", que alcance a todo adolescente no es, pues, cuestión simplemente de leyes; es algo que tiene que hacer la sociedad, a no ser que la sociedad prefiera abandonarlo en manos del Estado. Y no olvidemos que

el no abandonarlo en manos del Estado no consiste en decir de cuando en cuando que el Estado no tiene derecho, sino en hacerlo, de manera que resulte innecesaria la intervención del Estado. Pero, si el Estado no obliga, raro es en los países latinos que toda la sociedad reaccione.

Este es el dilema que tiene planteada la enseñanza: o ponerse al nivel de los tiempos o morir. Lo grave es que está en juego el destino entero del país, que, desde los años del 14, pasa por una crisis de crecimiento, en la cual todas las instituciones (ya exangües de por sí) se le van quedando cortas.

La Geografía en el nuevo Plan del Bachillerato

PEDRO PLANS

El objeto de esta nota es exponer algunas ideas sobre la posición que creemos debe ocupar la Geografía en el plan de estudio del Bachillerato, de acuerdo con nuestra propia experiencia docente, y sugerir un posible enfoque de su enseñanza dentro de los límites trazados por las recientes disposiciones ministeriales.

No comentaremos los defectos de nuestra pedagogía geográfica en el Bachillerato, porque son muy conocidos por todos, y, por lo mismo, demasiado fáciles de criticar. Sin embargo, es evidente que nos hallamos ahora en mucha mejor situación que años

atrás para dar un enfoque adecuado a esta enseñanza. Por fortuna, nos estamos poniendo al día en lo que se refiere al cultivo de la Geografía, merced al esfuerzo de especialistas procedentes de las Facultades de Letras y de Ciencias. Los trabajos realizados a partir de 1940 en el campo de la Geografía Física, Humana y Regional, encauzados por el Consejo Superior de Investigaciones Científicas, son de tal trascendencia que no necesitan ponderación, pero, además, hay que señalar una intensa labor de Cátedra y de Seminario, que ha dado ya sus frutos, especialmente en un cierto número de vigorosas vocaciones geográficas y la creación de un clima favorable a la renovación total de los estudios geográficos en nuestra Patria.

Con todo, la tarea que resta es enorme, ya que, entre otras cosas, se impone abrir paso a la "verdad geográfica" en nuestra enseñanza media e instruir geográficamente a la juventud de hoy.

1. LA GEOGRAFÍA EN LOS ESTUDIOS DEL BACHILLERATO

En primer lugar, consideramos esencial que el estudio de la Geografía no se centre en los primeros años del Bachillerato y que vaya precedido de ciertos conocimientos elementales de Ciencias Naturales y de Historia, por parte del alumno. Las razones son claras; la Geografía—zona de transición entre las Ciencias de la Naturaleza y las de la cultura—es disciplina eminentemente de relaciones, de grandes síntesis, y, por lo tanto, puede establecerse ya "a priori" que los alumnos que comienzan los estudios medios no poseen aún el desarrollo mental necesario para asimilar esas relaciones que constituyen la entraña de lo geográfico (1).

(1) Plans, P.: "Algunas consideraciones sobre el contenido real de la Ciencia Geográfica moderna". Publicaciones de la R. Sociedad Geográfica. Serie B, número 185, 31 pág. Madrid, 1946.

Otras publicaciones españolas recientes sobre el mismo tema, con abundante bibliografía son:

Casas Torres, J. M.: "Notas sobre el concepto y método de la geografía científica contemporánea". Universidad, núm. 4, de 1945, Zaragoza, 1945.

Floristán, A.: "Sobre el concepto y contenido de la Geografía". *Estudios Pedagógicos*, núms. 14-15. Institución Fernando el Católico (C. S. de I. C.), págs. 13-20, Zaragoza, 1953.

DON PEDRO PLANS, profesor de Geografía en el Colegio Gaztelueta de Bilbao, redactó este trabajo cuando estaban todavía en elaboración los "Cuestionarios de Enseñanza Media", aprobados por Orden Ministerial de 21 de enero de 1954. La disciplina geográfica se inicia en estos Cuestionarios en el primer curso, con nociones de "Geografía Física", "Geografía Humana" y "Ocupación política del suelo". El segundo curso está consagrado a la "Geografía de España", tanto en los aspectos físicos como en los políticos. En los cursos 3.º, 4.º y 5.º se interrumpe la docencia geográfica para dar paso a las enseñanzas de Historia Antigua y Media, Moderna y Contemporánea, y del Arte y de la Cultura. En 6.º curso se vuelve, tanto en la opción de Letras como en la de Ciencias, a cursar la disciplina geográfica: estudio particular de las naciones distribuidas en grupos geográficos y nociones de Geografía Económica general. Los Cuestionarios se cierran con unas orientaciones metodológicas.

Salvado algún punto, como la iniciación de la enseñanza geográfica en el primer curso, el criterio didáctico del Plan de estudios vigente coincide con el del Sr. Plans. En el desarrollo pormenorizado de los Cuestionarios hay coincidencias y discrepancias. Pero éstas no restan valor práctico al presente estudio, ya que la Ley de Ordenación de la Enseñanza Media deja abierta la posibilidad de que coexistan con el Plan de estudios general otros planes especiales (artículos 74, 75 y 76); y consecuentemente, otros Cuestionarios que desarrollen estos planes.