

La educación en los Estados Unidos

1. DATOS SOBRE LA ENSEÑANZA MEDIA

En la colonia de la bahía de Massachusetts se fundaron, hace más de trescientos años, los primeros Centros de Enseñanza Media de lo que más tarde serían los Estados Unidos de Norteamérica: se llamaban "Boston latin" y "Roxbury latin". Su modelo fué, como podrá suponerse, la escuela inglesa de tipo medio donde se preparaba a los jóvenes de buenas familias para ingresar en la Universidad o en el Seminario.

A finales del siglo XVIII, y ya con carácter regular a principios del XIX, se crearon en los Estados Unidos las Public High Schools, para el grado inmediato superior a la enseñanza primaria. Inicialmente, dedicaron su actividad a dar una cultura de tipo humanista. Sin embargo, el tiempo y la realidad social han ido transformando fundamentalmente estos Centros. La demanda de profesionales técnicos de tipo medio ha hecho que, al lado de unos estudios clásicos—destinados solamente a los que piensan ingresar en la Universidad—, figuren como obligatorias las disciplinas de Inglés (dos años), Historia y Geografía y Ciencias. A este núcleo se pueden incorporar las siguientes: Dietética, Matemáticas (especiales), Relaciones personales, Ciencias aplicadas (agricultura, zootecnia, etc.), Tecnología industrial y prácticas de taller (soldadura, torno, fresa, imprenta, electricidad, automóviles, etc.) y Música. Las mujeres, sin perjuicio de estudiar con los varones—ya que las clases son mixtas—el grupo obligatorio y las asignaturas voluntarias que elijan, siguen cursos de Economía doméstica, Corte, Confección y Puericultura, y se preparan para el trabajo en oficinas mediante taquimecanografía y estudios comerciales. A partir del tercer curso, los alumnos pueden optar entre el ejercicio militar y la gimnasia, y en segundo hay una disciplina, "Ocupaciones", destinada a pruebas de aptitud vocacional, que se realiza con la colaboración de las industrias locales, las cuales han de dar su visto bueno a la clasificación que resulte.

No en todos los Centros oficiales se imparten tantas asignaturas de carácter voluntario. Algunos solamente tienen un grupo, en el que casi siempre figuran—cuando la economía local así lo exige—las de tipo industrial.

Con este número de materias se explica que haya Escuelas Superiores como la de Davenport—ciudad de 75.000 habitantes—, en la que se ofrecen 127 cursos para sus 2.000 alumnos. De éstos, el 40 por 100 de los varones y el 20 por 100 de las mujeres ingresarán en la Universidad, y un 48 por 100 emprenderán actividades profesionales de tipo técnico.

La sala de estudios cumple en estas Escuelas, ade-

más de la función para la que se establece, la de servir de descanso a aquellos escolares que por trabajar durante algún tiempo de la jornada necesitan reposo. Por esto se permite lo que aquí nos resultaría desmesurado: dormir sobre el pupitre.

La matrícula es gratuita para el total de los alumnos, y tampoco se paga cantidad alguna por las prácticas, pues las escuelas públicas en los Estados Unidos se mantienen exclusivamente de los créditos estatales y de los impuestos.

La mayoría de los estudiantes comen en la cafetería de la Escuela—aunque no es obligatorio—, y los profesores tienen reservada una mesa aparte.

El personal docente está integrado, para las asignaturas fundamentales, por titulados superiores. En Davenport, 84 profesores se ocupan de los 2.000 alumnos en un régimen acogedor y cordial—en algunas clases interviene un loro—, percibiendo por su tarea una retribución anual que se aproxima a los cinco mil dólares. Dos profesores desempeñan, en cada curso, el cargo de consejeros, con la misión de orientar al alumno sobre sus estudios, trazarle un plan y resolver las consultas que les hagan. Estos, además, deben preocuparse de que los estudiantes cursen alguna de las disciplinas que tienen carácter libre (1).

* * *

Estas breves notas nos dan a conocer el sentido de la Enseñanza Media oficial norteamericana, a la que acude el 89 por 100 de los cinco millones y medio de estudiantes que siguen este grado docente en los Estados Unidos. Los gastos totales se cubren actualmente con una cifra equivalente al 0,70 por 100 de la renta nacional, con lo que se ha reducido casi a la mitad lo que se destinaba hace diez años: el 1,20 por 100.

Los datos estadísticos que aparecen a continuación expresan el progresivo aumento de matrícula que se produce respecto a la población escolar de catorce a diecisiete años.

AÑOS	POBLACIÓN ESCOLAR DE 14 A 17 AÑOS	PORCENTAJE QUE ABSORBE LA ENSEÑANZA MEDIA	ALUMNOS DE ENSEÑANZA MEDIA
1890	5.355.000	6,7	358.785
1900	6.152.000	11,4	707.328
1910	7.220.000	15,4	1.111.880
1920	7.736.000	32,3	2.498.728
1930	9.341.000	51,4	4.701.274
1940	9.720.000	73,3	7.124.760
1950	8.405.000	76,0	5.587.800

(1) De *Life*, vol. XVI, núm. 4, 22 de febrero.

En el año 1960 aumentará la matrícula de estos Centros como consecuencia del incremento de la natalidad experimentado en los años 1940-50. Para entonces se prevé que ingresarán unos dos millones de alumnos.

ALUMNOS DE ENSEÑANZA MEDIA

NACIONES	TOTAL DE ALUMNOS	ESTUDIAN EN CENTROS OFICIALES	CRÉDITOS ESTATALES
Estados Unidos..	5.587.800	89 %	21.600.000 \$
España.....	218.739	89 %	46.376.620 P.

Estas cifras se refieren al curso 1949-50. Los datos de España proceden de las estadísticas publicadas en esta revista con los artículos de Joaquín Tena.

* * *

De los anteriores datos se deducen algunas conclusiones que considero interesantes:

1.^a La Enseñanza Media ha variado en los Estados Unidos radicalmente. Destinada a preparar para el ingreso en la Universidad, y por tanto con unos estudios de tipo clásico, se ha transformado de tal modo con la incorporación de asignaturas voluntarias, que las Escuelas oficiales superiores pueden considerarse como establecimientos de Enseñanza Media

2, LAS HUMANIDADES (1)

Después de la guerra, desde 1954, ha habido en los EE. UU. cambios muy radicales en los programas universitarios. Existen muchas razones para esto, entre las cuales se pueden destacar las siguientes: primera, a base de las experiencias de la guerra, el descontento con la enseñanza anterior, y, segunda, el deseo de evitar en lo posible los peligros de la especialización, que tiende a separar los hombres en compartimientos estancos, en vez de reunirlos por medio de una experiencia humana común, base de una vida democrática, importantísima para los EE. UU.

Nadie quiere eliminar al especialista. Eso sería una tontería. La vida moderna sin especialista pierde su razón de ser. No, lo que se busca es el hombre más completo, el especialista que entiende el papel de hombre que Dios le dió.

Las reformas recientes han influido mucho en la mera mecánica de enseñar todo, incluso las ciencias; pero tal vez la parte más importante de estas reformas es la humanista, o sea LAS HUMANIDADES; en fin, la parte que trata de la condición humana.

¿Cómo son los cursos que acercan a los jóvenes a la condición humana?

En esto, como en todo, en los EE. UU. hay gran variedad. Tal vez el punto de partida más común a todos es el cuerpo de la materia utilizada. El medio de enseñanza es casi siempre una serie de las grandes obras de la tradición grecolatina, judaica, cristiana.

y Profesional. Desempeñan una función semejante a la de nuestros Institutos Laborales, si bien éstos han tenido que independizarse de la Enseñanza Media clásica por el escaso número y la situación—casi todos en capitales—de los Centros dedicados a este grado.

2.^a Que en los Estados Unidos casi toda la población de catorce a diecisiete años se encuentra cursando la Enseñanza Media, con lo que, sin ser obligatoria, queda solamente fuera de su órbita un 24 por 100 de aquélla. Quizá su carácter gratuito—aspiración difícil de conseguir con nuestro presupuesto—sea la causa de este importante avance conseguido por los norteamericanos en cincuenta años.

3.^a El prestigio de la Enseñanza Media oficial norteamericana, a la que acude el 89 por 100 de los alumnos que siguen estos estudios. Sería interesante conocer el motivo que sitúa a España en el lado opuesto—con un 16 por 100 de población escolar de este grado en los Institutos Nacionales de Enseñanza Media—, estimando, en la forma que proceda y para establecer una comparación objetiva, la gratuidad de la enseñanza en Estados Unidos, pero sin excluir otros factores que, aunque nos pese, pueden influir en nuestro poco favorable desequilibrio.

GUILLERMO VÁZQUEZ

Formaría tal serie una selección de las obras siguientes, o de otras parecidas:

Homero, *La Odisea, La Iliada*; Tucídides, *Historia*; *La Biblia*; Platón, *El Critón, La Apología*, o sea la vida y la muerte de Sócrates; tragedia griega: Esquilo, *Prometeo, Sófocles, Antígona, Edipo*; Lucrecio, *De Rerum Natura*; El Dante, *El Infierno*; Chaucer, *The Canterbury Tales*; Montaigne, *Los Ensayos*; Maquiavelo, *El Príncipe*; Tomás Moro, *Utopía*; Shakespeare, *El rey Lear, Anthony and Cleopatra, Othello, The Tempest*; alguna novedad moderna: Conrad, *Lord Jim*; algo de poesía inglesa y americana.

Naturalmente, tal programa de lectura no es nada nuevo. Además, como en todas partes, se leen mucho estas obras en las clases tradicionales, tanto colegiales como universitarias, de griego, latín, francés, italiano, español, inglés, etc. ¿Por qué, entonces, se habla tanto de LAS HUMANIDADES como si fuera cosa nueva?

La respuesta es sencillísima. Por culpa de la necesidad de especialización que existe en los EE. UU., las Facultades científicas iban recogiendo a jóvenes cada vez más preparados en la materia de su especialización, lo que hacía que éstos se dedicasen cada vez más a su especialización, círculo vicioso. El estudiante de español, pongamos el ejemplo, pasaba los dos años necesarios aprendiendo a leer español. Cuando estaba en condiciones de leer el *Quijote*, renunciaba a Cervantes para poder especializarse más. Este fenómeno, multiplicado por los millares de estudiantes, tuvo un resultado muy triste: el abandono de LAS HUMANIDADES, o sea el significado comunicativo y moral de las obras maestras del pasado y del presente.

Desde este punto de vista, la manera de organizar la materia y el personal docente, para que todos nuestros estudiantes se pongan en contacto con la condición humana, es cosa nueva.

(1) El presente texto corresponde, extractado, al de una conferencia dada por su autor en la Casa Americana de Madrid. De la conferencia hizo ya un comentario desde el ángulo pedagógico, en el núm. 18 de la REVISTA DE EDUCACIÓN, páginas 36-8, formado por Hernández-Vista.

Vamos a mirar de más cerca la realidad de un curso de primer año. Les doy el ejemplo de Amherst College, de donde soy yo. Entre las Universidades grandes, Amherst resulta pequeña. Tiene unos mil estudiantes, un profesorado de 120.

Hay una docena de profesores que enseñan LAS HUMANIDADES a unos 240 *freshmen*. Los 12 profesores son especialistas en distintos campos de investigación, a saber: historia, religión, francés, español, alemán, latín, griego, filosofía e inglés. Nos reunimos los doce una vez por semana a almorzar, a conversar, a discutir y a dirigir nuestro trabajo. El almuerzo, rico; la conversación, aménísima. Claro, cuando llegamos a opiniones y decisiones, no siempre estamos de acuerdo. Pero, afortunadamente, hasta ahora ha prevalecido la buena voluntad. Aunque cada profesor enseña la materia a su manera, todos estamos de acuerdo en cuanto a la materia que se ha de estudiar. Todos juntos decidimos las preguntas que se les harán a los estudiantes en los exámenes principales. Se ve que nos interesan perspectivas, distintos puntos de vista.

De todas las obras que se leen—la lista se parece mucho a la ya indicada—vamos a ver muy a la ligera cómo se utiliza la *Odisea*, de Homero.

Para el historiador, la épica homérica llega a ser un documento histórico, pero tiene la tarea muy dura por supuesto de distinguir entre la realidad histórica y la creación imaginativa del poeta. Lógicamente, su primer paso docente es el hacer que sus estudiantes reconozcan el problema realidad-imaginación, problema que a las claras basta no sólo para cuatro años de Universidad, sino para toda la vida. De un lado, los Ranke, y del otro, los Calderón.

El filósofo no encuentra en Homero tanta materia propia como en Platón o en el Dante. Sin embargo, puede destacar una filosofía basada en los sentidos, sean cinco o quince. Aquí tiene una de las filosofías más sencillas, la física, la no-metafísica, como dice Julián Marías, la pre-metafísica.

Como profesor de Lengua y Literatura Españolas, me creo mejor preparado para decir algo de la manera literaria de leer la *Odisea*; cómo tratamos de hacer que los estudiantes sientan la humanidad de lo leído.

En primer lugar—y en su nivel más sencillo, inferior de lectura—, si un libro no gusta a los estudiantes, causa pérdida. Para nosotros, la selección de la *Odisea* siempre ha resultado feliz. Da gusto leerla. Es una novela de aventuras. Ulises es el *superman* o el *Supermouse* de las tiras cómicas. Ulises es el *Roy Rogers* de la pantalla griega. Ulises podría ser el ídolo del alcalde de *¡Bien venido, Mr. Marshall!*

En otro nivel, un poco superior, sólo mirada como trama, la *Odisea* es fuente inagotable de temas literarios; la esposa fiel, Penélope, separada de su esposo, asediada por mil peligros y tentaciones; la esposa infiel, Clitemnestra, que engaña a su marido, Agamenón, y lo mata; y así muchos, hasta para los que buscan cuentos de perros: el perro fiel, *Argos*, que saluda débilmente a su dueño y luego muere de vejez y alegría.

Pues bien: cada parte de la obra interesa por sí misma. Se puede leer la *Odisea* para saber lo que pasa. ¡Qué desgracia que Agamenón haya sido muerto! ¡Qué escándalo que Ares haya profanado el lecho

matrimonial de Hefesto! ¡Qué alegría que Ulises haya vencido al Cíclope o a los pretendientes!

Con esto cualquiera goza a primera vista. Más difícil es conseguir que los estudiantes se den cuenta de lo que contribuye cada parte al conjunto. Por ejemplo, si le preguntamos a un estudiante qué tiene que ver la muerte de Agamenón, o la vida escandalosa de la esposa de Hefesto, con la peregrinación de Ulises, él, con mucha razón, contestará que nada. En cuanto a las aventuras de Ulises, estas historias, estas digresiones, no le ayudan en absoluto a salir de la cueva del Cíclope ni a escapar de Escila y Caribdis.

Pero si luego, al mismo estudiante, se le pide que describa la situación matrimonial de Penélope y de Ulises, tiene que decir que aquel matrimonio está pasando por una situación muy difícil. Sí, antes que vuelva a casa Ulises, es posible que Penélope llegue a un acuerdo con alguien para conspirar contra su esposo, o más posible todavía que se entregue a otro para una noche de placer. Entonces el estudiante empieza a ver luz. Sí, las acciones de Clitemnestra y de Afrodita valen de por sí, pero además constituyen el claro espejo en el cual se puede apreciar la castidad, la inteligencia y la fidelidad de Penélope. ¿Por qué es Penélope distinta? Sobre este punto se puede entablar mucha discusión.

Sobre todo por medio de las mismas imágenes homéricas es posible conseguir que el estudiante llegue a ver algo más de lo inmediato. Por ejemplo, cuando Ulises en la balsa sufre los vaivenes de la tormenta que Poseidón descarga sobre él.

Parece algo más que coincidencia que en la escena siguiente, la de Nausicáa y sus amigas en la playa, es el movimiento de una pelota real el que reúne a Ulises y a Nausicáa. Es decir, que esta imagen de la pelota ha vivificado primero la descripción y luego servido de transición entre dos escenas. Por extensión, la pareja pelota-jugador, hombre-tormenta, se aplica muy bien al estado psicológico de los dos protagonistas, agitados por las emociones más profundas. Cuando, por mayor extensión, la imagen llega a aplicarse al estudiante—ser humano cogido en el remolino de la vida—, queda lograda la tarea pedagógica.

Sobre este punto imaginativo mucho más se podría decir. Mucho más se debe decir. Me limito a poner dos ejemplos. Para comunicar lo que se cree, lo que se sabe, el gran escritor siempre tiene que recurrir a la imagen. Hasta cierto punto, Platón puede emplear las palabras objetivas de la lógica, pero cuando llega al punto culminante de su obra, la presentación del mundo ideal, recurre a la imagen de la cueva, porque todos tenemos experiencias de cuevas, luces y sombras. Otra cosa. En un libro reciente que trata de ciencia política, el autor emplea muchos *case histories* para comunicar el sentimiento de su argumento. Me pregunto si ha llegado a superar la comunicación del problema de los derechos individuales visibles, palpables, en la *Antígona*, de Sófocles.

No leemos estas obras como entidades independientes. También queremos hacer comparaciones y, en lo posible, continuar esta actividad en otras clases que no sean estrictamente la de LAS HUMANIDADES. En mis clases de español quiero que los estudiantes lean el *Prometeo*, de Pérez de Ayala, porque ahí van la *Odisea*, la tragedia griega y *La Divina Comedia*.

Si en este programa educativo, por lo humano de la materia tratada, sienten los jóvenes algo, tanto mejor. Tienen la gran ocasión de exponer sus sensibilidades a la fuerza de las obras maestras de nuestro pasado. Si sienten dentro de sí el problema Antígona-Cleón, si llegan a vibrar sensiblemente con el Dante frente a la vida pura, inmaterial, espiritual, creo que hemos logrado algo. Ya tienen conciencia del destino humano. Ya entienden bastante de la condición humana.

Los estudiantes nuestros están, además, expuestos a muchos puntos de vista, a muchas perspectivas. Hay discusiones estudiantiles muy animadas sobre lo que ha dicho tal o cual profesor, y si éste o aquél tiene o no razón. Traen a clase las contradicciones. La experiencia para profesores y para alumnos resulta ser una lección muy eficaz de humildad y entereza inte-

lectuales. Como símbolo de esto de las perspectivas les hablo de *Las Meninas*, de Velázquez.

Pues bien: los problemas culturales que tenemos nosotros, los norteamericanos, exigen soluciones siempre nuevas. Y no se crea que nos creemos solitarios en esta tarea ni que nos jactamos de haber encontrado la mejor solución. Sólo he querido darles una idea del papel que ahora hacen "en casa" LAS HUMANIDADES. Es posible que ustedes noten una cierta inquietud en el afán de renovar los programas, que siempre van cambiándose por no haberse perfeccionado, y en la gran variedad de todo. En la pedagogía norteamericana hay mucha inquietud. Pero, lejos de ser dañina, estoy seguro de que, al contrario, esta intranquilidad, este descontento, es la fuente de la mejor enseñanza.

ERNEST A. JOHNSON
Amherst College (EE. UU.).

La educación en la U. R. S. S.

1. RETORNO A LA COEDUCACION

La escuela soviética se enfrenta este año escolar de 1954-55 con una nueva situación. Por decreto del Consejo de ministros (18-VII-54), queda suprimida la separación de sexos en las escuelas, volviendo así a la situación anterior a 1943. Como medida transitoria, continúan separados—solamente por este año—los alumnos del último curso (diecisiete años), que prepara para la prueba del Bachillerato.

Esta decisión del Gobierno soviético no significa sino el retorno a la coeducación, que ya existía bajo los soviets desde la Revolución hasta el año 1943. Durante este período—es decir, de 1917 a 1943—, la propaganda soviética presentaba la coeducación de los sexos en la U. R. S. S. como manifestación de "progresismo", de "cultura soviética", etc. Y como la supresión de la coeducación, en el año 1943, necesitaba de explicaciones ante la opinión pública, se dijo: la educación constituye una etapa del movimiento de emancipación de la mujer anterior a la Revolución, y así se continúa en los países capitalistas. Pero en la U. R. S. S. se ha realizado la igualdad entre el hombre y la mujer. La educación soviética, pues—continuaba la propaganda de 1943—, puede ahora tomar en consideración la diferenciación en el desarrollo biológico y psicológico de ambos sexos en la pubertad y las tareas peculiares que incumbirán a hombres y mujeres en la sociedad socialista. Por eso es preciso que los jóvenes se eduquen separadamente de las mujeres en un espíritu varonil, guerrero, acentuando en los programas las disciplinas científicas (Matemática, Física, Química). Las jóvenes, por el contrario, deberán estar educadas en función de su futura misión de madres y de la vida del hogar.

Al cabo de diez años de este ensayo, se vuelve al

anterior sistema de la coeducación. El experimento no debió de alcanzar los resultados esperados. El Ministro de Educación informa (*Pravda*, 20-VII-54) que la decisión reciente del Gobierno soviético responde a los deseos de los padres y educadores. La separación de sexos, en el año 1943, no dió el resultado apetecido: los jóvenes aprendían con menos rendimiento, su conducta fué negligente y hubo fallos en la disciplina. Justamente lo contrario se dijo cuando se trató de justificar la separación de los sexos. En el año 1944, el Ministro de Educación de la República rusa, V. Potemkin, escribió: "Como resultado de la experiencia de un año con la educación separada, podemos decir lo siguiente: los alumnos en estas escuelas vuelven a ser más eficientes en los estudios, los jóvenes se comportan más sencilla y seriamente en las escuelas separadas" (1).

Ahora dicen los pedagogos soviéticos que la presencia de las jóvenes en las mismas clases ejerce influencia más favorable en la conducta de los muchachos y constituye un factor de emulación y competencia. Es posible que el Gobierno soviético vea la competición entre los sexos en la escuela como preparación para la futura emulación socialista entre trabajadores y funcionarios, la cual es un factor muy importante en la vida económica de la sociedad soviética. También se reiteran los argumentos basados en la igualdad de deberes del hombre y de la mujer en la U. R. S. S., en el trabajo común para la construcción del comunismo, etc. Las escuelas separadas pueden crear dificultades para el trabajo futuro. Como se ve, la dialéctica soviética hace maravillas, y justifica todas las decisiones del Gobierno, aun las que son entre sí contradictorias.

(1) M. J. SHORE: "Soviet Education", *Philosophical Library*. Nueva York, pág. 216.