

**E S T U D I O S**

Hacia un Bachillerato con Ciencias sociales

CONSTANCIO DE CASTRO AGUIRRE

Profesor de Geografía

En enero de 1961 se celebraba en Hamburgo una reunión de expertos auspiciada por la Unesco, y cuyo objetivo era el estudio de las Ciencias sociales a nivel secundario. La reunión, como todas las de este género, venía precedida por unas encuestas realizadas a este fin desde 1954 en diversos países (Estados Unidos, Francia, Reino Unido, Egipto, la India, Méjico, Suecia y Yugoslavia).

En el número 143, correspondiente a marzo, de esta Revista se publicó un extracto del informe Rueff-Armand sobre la reforma de la enseñanza en Francia y la expansión económica. En este informe se leía:

«Es importante que los jóvenes, en todos los grados de la enseñanza, sean iniciados en los aspectos fundamentales de la vida económica y social en su evolución. Es indispensable que las enseñanzas que reciban les lleven a tomar conciencia tanto de los graves problemas franceses del momento y del porvenir como de la extensión del horizonte político, económico y social, característico de nuestra época (Europa, la Comunidad, los países subdesarrollados).»

Frecuentemente hemos insistido, desde estas mismas columnas, en la necesidad de dar a la Geografía un contenido humano y social, adecuándola a dos instancias: una, procedente de la sociedad en que vivimos y que nos exige estar al día, y otra, referente al nivel de aprendizaje de los alumnos, para quienes se ha legislado la Geografía en el Bachillerato. Sostenemos que es más fácil para un alumno de doce años asimilar la idea del proceso de transformación que hay desde una materia prima (algodón) hasta un producto de escaparate (un tejido), que el de entender el efecto a escala geológica de la erosión fluvial. El alumno, por principio, entiende mejor

lo que es capaz de abarcar con sus propios ojos, lo que en definitiva resulta hacedero a escala humana y encuentra alojamiento en su imaginación.

Ahora, y volviendo a la reunión de Hamburgo, tratemos de resumir brevemente amparándonos en su propia autoridad para cuanto pudiera parecer excesivamente audaz. En primer lugar, existe acuerdo unánime entre los asistentes de que deben estar comprendidos entre los objetivos de una instrucción y educación secundaria moderna ciertos conocimientos básicos pertenecientes al dominio de las Ciencias sociales. No se excluye la posibilidad de que en este campo suceda algo similar a lo ocurrido con las Ciencias naturales. Tras un comienzo un tanto vacilante durante el siglo pasado, éstas han logrado imponerse en lo que llevamos de siglo como elemento indispensable en los programas de Enseñanza media. Son ya muchos los países que discuten a propósito de introducir las Ciencias sociales, si deben considerarlas como materias de opción o más bien programas obligatorios, y si se las debe introducir como una disciplina específica o más bien integrarlas en otras ya tradicionales, como la Historia, la Geografía y la Literatura.

Todo esto demuestra que existe alguna preocupación sobre el problema. En el caso de España algo se ha logrado mediante la renovación de textos y programas en materia de «Educación política», entre los que merecen destacarse los nombres de ENRIQUE FUENTES QUINTANA y JUAN VELARDE FUERTES, ambos catedráticos universitarios de Economía que han confeccionado un espléndido texto de «Política económica» destinado a los alumnos de sexto curso de Bachillerato. Se trata, además, de un libro modelo desde el punto de vista pedagógico, por lo que resulta doblemente elogioso el esfuerzo.

EL BACHILLERATO COMO NIVEL CULTURAL DEL HOMBRE MEDIO

Precisamente en un prólogo acertadísimo con que los autores se dirigen al alumno candidato a bachiller, dicen entre otras cosas:

«La Economía no se estudia en el Bachillerato. ¿Es que no es importante? O bien; las cuestiones que se conocen estudiando Economía *¿no forman parte, mejor dicho, no deben formar parte de la cultura del hombre medio?* Nada más lejos de la verdad. El tema de la Economía es un tema vital en nuestro tiempo, las cuestiones económicas ocupan la mayor parte de las horas del día de un individuo cualquiera en la sociedad actual. Y a veces, las más, no sólo le ocupan sino que le preocupan profundamente.»

En el subrayado de la cita, que es nuestro, encontramos el punto de partida para esta discusión. El Bachillerato, en su mayor parte, no va a preparar los futuros universitarios. No cabe duda que ésta será una función de primer orden, pero es igualmente importante la de formar la cultura de lo que se ha llamado «el hombre medio», que en realidad constituye en otros países el porcentaje más alto de la nación, y en el nuestro tiende a serlo. Ese «hombre medio» es el que se han fijado como meta los reunidos en Hamburgo, tratando de confeccionar una lista de elementos que cubran tres materias específicas de las Ciencias sociales: Economía, Ciencias políticas (como ciencia de realidad y no como derecho político) y Sociología. Resulta curioso que en los dos grupos destinados a las dos primeras materias—Economía y Ciencias políticas—se haya podido elaborar una lista de elementos aceptables para todos los miembros componentes, cualquiera que fuera el sistema económico o político de su país de procedencia. Así hallamos en la lista junto a conceptos como el de «propiedad de los medios de producción» y «planificación» otros como el de «la moneda» y el «sistema de crédito», temas que denuncian su dispar procedencia. Los miembros de la Comisión sobre materia política estuvieron también unánimes en que el estudio de la teoría política debe comenzar por el sistema gubernamental en vigor en el propio país de los alumnos, para ir pasando después a un estudio comparativo de otros sistemas gubernamentales típicos. Se hizo una lista de «materias-criterio» que discriminase las características propias de las distintas instituciones políticas. Figuraban en dicha lista «formación de la opinión política y preparación para la toma de decisiones en este dominio», «formación de grupos y medios de acción sobre las masas», «la protección de la vida privada respecto de la intervención gubernamental» y «posibilidades que permiten a los individuos el acceso al poder político». Todos estos temas son hoy día de la incumbencia del «hombre medio», y no existe razón alguna para esquivarlos en los Bachilleratos modernos. Quizá sea ésta una de las más sólidas razones que explican el carácter pedestre

que toma el español de hoy en discusiones de esta índole. Somos una punta de Europa, pero no nos explicamos Europa la mayoría. Y los europeos nos tienen arrinconados como una rara especie entre los pensantes.

COMO ENTENDEMOS EL CARACTER FORMATIVO DE UN BACHILLERATO MODERNO

No me cabe duda que al Bachillerato en curso le falta mucho para ser «formativo». Siempre han adolecido nuestros planes de enseñanza de un abuso del factor memorístico. Y no decimos esto a humo de pajas, precisamente. Hace todavía no demasiados años, un especialista en psicología escolar, tras un minucioso examen de los factores aptitudinales comprendidos en el éxito escolar del Bachillerato, encontró la máxima saturación para el factor memoria y la mínima para el factor razonamiento (1). Como un medio de lograr una mejora de métodos, nos atreveríamos a proponer la introducción de estas Ciencias sociales. Contribuirían a fomentar un espíritu de objetividad y desapasionamiento, alejando al hombre medio de su raquitismo mental y de su hinchazón doctrinaria. Podíamos señalar unos cuantos puntos bien concretos en lo que estamos diciendo:

1.º El alumno de Bachillerato necesita aprender a trabajar sobre una *observación directa* de los hechos sociales.

2.º El alumno de Bachillerato necesita entrenamiento en la *descripción objetiva* de hechos.

3.º El alumno de Bachillerato necesita una experiencia de trabajo en el *análisis e interpretación* de hechos sociales.

En otras ocasiones, cuando hemos hablado del valor «formativo» de la geografía humana, hemos señalado los mismos puntos. Todo el mundo, medianamente interesado en los programas y métodos de nuestro Bachillerato, expresa, cuando tiene ocasión para ello, su más profundo repudio. Es muy corriente, por ejemplo, oír la queja de que nuestros estudios medios son excesivamente «librescos». Y creemos que esta crítica es acertada. Lo único que aprenden nuestros alumnos es a manejar libros y a repetir tan monótona como infructuosamente decires y doctrinas. Cuando se les presenta quien les hable de «realidades», o no entienden su lenguaje o lo tergiversan. Repetidamente hemos tenido ocasión de confrontar cuanto decimos. Por ejemplo, en clase de Historia de España, al tratar el problema de los judíos, hemos intentado explicar la «situación de hecho» como un problema de minorías hostigadas. Hemos intentado explicar los mecanismos de frustración con su inevitable engranaje. Los alumnos, con un excesivo lastre de «adoctrinamiento», nunca lle-

(1) Cfr. FRANCISCO SECADAS: *El «test» de inteligencia AMPE*, en «Revista de Psicología General y Aplicada», núms. 30-31. Madrid.

gaban a plantearse la cuestión en términos de «hecho»; sus esquemas mentales estaban orientados a buscar «buenos y malos» o, lo que es lo mismo, fieles y traidores a una doctrina.

Entre las recomendaciones adoptadas por la reunión de Hamburgo, figura la siguiente: «Determinar los métodos de enseñanza en Ciencias sociales que permitan reducir al máximo los prejuicios de los alumnos.» Hay que reconocer que la edad del bachiller es decisiva en la incubación del prejuicio. Sería interesante un estudio comparativo del prejuicio que incluyera población española de bachilleres. Por nuestra parte tenemos una comprobación empírica —que aún no ha sido sistemáticamente generalizada— acerca de los estereotipos nacionales en el Bachillerato. Todos los alumnos manifiestan estas dos tendencias indicativas de prejuicio respecto a los pueblos del telón de acero: 1.º, los consideran entre los pueblos «más distintos de nosotros» junto con los pueblos de color; 2.º, cargan sobre ellos apreciaciones afectivas desfavorables. Parece tanto más sorprendente esta conclusión cuanto que se ha trazado —y no sin fundamento— un paralelo espiritual entre el pueblo ruso y el pueblo español (2). Es decir, a nuestro modo de ver las cosas, el problema radica en un exceso de adoctrinamiento. Los estudios sociales que recomendamos pueden desempeñar a este respecto un papel de profilaxis mental, ya que proporcionarían al alumno, por lo menos, una tendencia hacia la información. En un estudio publicado por LAMBERT y KLINERERG (3) en 1959, se ponía bien en claro que en las fuentes de conocimientos acerca de otros pueblos juega un papel muy secundario la escuela. Este es el hecho, que creo sería válido en nuestro país. O sea, que la escuela o la institución docente no hace ningún hincapié en el sentido *informativo* de la formación. Padecemos el vicio del adoctrinamiento hasta el punto de que hemos arriesgado la veracidad en aras de una solidez doctrinaria que no resiste la contrastación frente a la complejidad de los problemas reales.

UN HUMANISMO PERICLITADO EL HUMANISMO QUE SE IMPONE AL BACHILLERATO ACTUAL

En el fondo, ¿cuál es la resistencia que encuentran los actuales programas de Bachillerato a la introducción de materias como Ciencias sociales? Creemos que aquí se agita nuevamente una vieja cuestión: la cuestión de las humanidades. En defensa y amparo de unas hipotéticas humanidades se mantiene durante años la tradición grecolatina en la Enseñanza secundaria. Mejor diríamos se está intentando mantenerla en esfuerzos de mortal agonía. Porque la verdad es que poco

(2) W. SHUBART: *Europa y el alma de Oriente*. Editorial Atenas. Barcelona.

(3) Cfr. *Une étude pilote sur l'origine et l'évolution des stéréotypes nationaux*, en «Revue Internationale des Sciences Sociales», vol. XI, núm. 2, 1959.

a poco van desapareciendo en las sucesivas reordenaciones de planes.

Hemos hablado antes de que hoy día constituye casi función primordial del Bachillerato la formación cultural del hombre medio. Justamente ese hombre medio, ese hombre de la calle es para quien pedimos a gritos una cultura en «Ciencias sociales». Piénsese qué sentido tiene para ese hombre una cultura grecolatina. ¿No será más bien que ésta ha pasado ya a ser del dominio del especialista, tal como la asiriología o la cultura maya? Personalmente fui severamente educado en las letras griegas y latinas; hoy día, a lo más, me serviría de *hobby* la lectura de Virgilio o Demóstenes, y, desde luego, no quisiera para los demás el esfuerzo de readaptación que a mí me costó la vida profesional. No están los tiempos para que la educación en vez de facilitar trate de entorpecer y aplazar el ajuste del hombre actual a su destino.

El profesor ARANGUREN ha analizado con brío y claridad la evolución de las llamadas humanidades (4).

«El humanismo antiguo —dice— era un ideal esencialmente *minoritario*. Minoritario desde sus mismos supuestos sociológicos, puesto que la cultura del ocio en que consistía exigía para su misma viabilidad social que el trabajo forzado, y, por tanto, privado de todo sentido cultural, fuese impuesto a los más mediante el régimen de alienación total en la esclavitud o en la servidumbre femenina. El bello ideal de la *humanitas*, lejos de ser incompatible con la *inhumanidad*, la exigía perentoriamente.»

Es claro que este concepto sociológico de las humanidades, base y fundamento para la educación en las letras clásicas, no resiste la agresión consumada en veinte siglos de lucha social. Definitivamente este concepto puede considerarse periclitado. Seguiremos citando al profesor ARANGUREN, porque sus palabras en esta materia nos parecen las más definitivas que hemos oído:

«La actitud de los supervivientes partidarios incondicionales de la formación humanística resulta difícil de combatir, porque es mucho más emocional que intelectual y, en definitiva, se basa en una adhesión nostálgica a viejas formas culturales idealizadas por la pátina del tiempo; esto es, en un paradójico romanticismo de lo clásico.»

Los argumentos mismos que, sucesivamente, se han ido empleando en defensa de las humanidades muestran el movimiento de repliegue y, para decirlo todo, la interior contradicción. Pues el único argumento genuino es el de que, mediante ellas, y sólo mediante ellas —es decir, mediante un excelente conocimiento de las lenguas griega y latina y mediante una lectura asidua, a lo largo de la vida, de las obras griegas y latinas—, puede llegarse a la interiorización o asimilación de la idea greco-romana de la *humanitas*. Dicho

(4) Cfr. *Sentido sociológico-moral de las antiguas y las nuevas humanidades*, en «Revista de la Universidad de Madrid», vol. IX, núm. 34, 1960.

de otro modo, las Humanidades como el aprendizaje fundamental sólo se justifican en la medida en que se justifique o mantenga su vigencia el ideal del Humanismo (ideal que, como hemos visto en los dos párrafos anteriores, se ha vuelto sumamente discutible), y en tanto que medio de ingreso en él. Ahora bien, a partir de la época moderna empiezan a alumbrarse nuevos saberes sobre el hombre y el mundo, que la pedagogía se ve obligada a aceptar como materia de indispensable aprendizaje. Mientras las Humanidades fueron el saber único, bien que mal se podía aspirar a que los jóvenes llegasen, a aprenderlas de modo suficiente para poder leer las obras clásicas y, a través de ellas, a informarse en su espíritu, el espíritu del humanismo. Pero cuando el estudiante empieza a tener que repartir su esfuerzo entre el estudio de las Humanidades y el de las Ciencias modernas, el conocimiento de aquéllas se convierte, por la limitación intelectual y memorística humana —pues contra lo que dice el refrán «el saber no ocupa lugar»— totalmente insuficiente para su finalidad, el acceso directo a la Antigüedad. Los jóvenes, a partir de ese momento, continúan estudiando griego y latín —o sólo latín, con lo cual se traiciona ya el verdadero sentido del humanismo, puesto que se renuncia a lo auténticamente clásico—, pero con los conocimientos que de esas lenguas adquieren no pueden sino deletrear las obras griegas y latinas, cuyo espíritu, es claro, les queda inaccesible.

Es entonces cuando empiezan a esgrimirse argumentos, que en realidad son ya muy poco humanísticos. El de que sólo sabe bien el castellano —o cualquier otra lengua románica—, quien sabe latín, es válido, dentro de ciertos límites, pero no tiene ya nada que ver con el humanismo, y, por otra parte, para que se haga plenamente verdadero, exigiría, junto al estudio de la lengua castellana y al de la latina, el de la historia del

castellano; es decir, del tránsito del latín a la lengua romance, estudio que al parecer nunca se ha pensado en generalizar. El otro argumento, reiterado por lo general de una manera inerte, del valor didáctico que poseería el esfuerzo mismo de la traducción, con el ajuste de las palabras equivalentes y el de las palabras en la unidad sintáctica propia de la lengua a que se traduce, es ya un argumento antihumanístico, quiero decir, de carácter técnico.»

Pero lo dicho hasta aquí tiene un carácter crítico y negativo. Propongámanos la definición y el contenido de las nuevas humanidades. (Deseamos abordar el tema en otra ocasión.) Del Renacimiento acá hay una conquista progresiva que —quíerese o no— pesa sobre el hombre moderno. Nos referimos a todo lo que ha supuesto en unos términos u otros *el conocimiento científico del hombre*. En las humanidades de viejo cuño era un conocimiento literario lo que a fin de cuentas se esgrimía. Y, como tal, venía afectado de muchas impurezas: era un conocimiento sumamente parcial, a veces poco definido, difícilmente verificable, y otras veces idealizado e hipotético. Desde que el hombre ha sido sometido a consideración científica, en términos y planteamiento a veces de rigor experimental, no cabe duda que poseemos muchos más ángulos de visión y, sobre todo, muchos más objetivos. Es lo que las Ciencias sociales pueden aportar a la formación del hombre moderno: una visión de la realidad política, una visión de la realidad económica y una visión de la realidad sociológica. Insistimos en el término *realidad* para huir de todo enfoque literario, o más o menos especulativo. Ahí en medio está el hombre, en la encrucijada de todas las ciencias, como un altar que devorase todos los esfuerzos de la ciencia moderna. No es justo que el hombre de la calle ignore este tributo.

Caracas, junio 1962.