

ESTUDIOS

La familia ante la transformación de las enseñanzas medias

MANUEL FRAGA IRIBARNE

*Catedrático de la Universidad de Madrid
Director del Instituto de Estudios Políticos*

I. LA RESPONSABILIDAD EDUCATIVA DE LA FAMILIA: FAMILIA Y ESCUELA

Sé que en este lugar, y en esta hora, no he de tener que esforzarme en la demostración de que la familia tiene una profunda y grave responsabilidad educativa, puesto que hablo en una institución modelo y ante una Asociación de Padres de Alumnos benemérita por su afán y discreción en esta colaboración. Pero no estará de más que recordemos este principio esencial: *la familia no puede dar sola toda la educación, pero sin familia no hay educación*. Ello crea derechos sagrados, y también deberes insoslayables.

1. LA FAMILIA, EDUCADORA EN SOCIEDAD

Ante la presión de los sistemas de instrucción pública y su empleo deliberado como instrumento de inductación ideológica era lógico que, desde ángulos diversos, se hiciera una activa reivindicación de los derechos educativos de la familia. Ello era obligado y justo; pero, restablecido el equilibrio, debemos insistir ahora en el problema, correlativo a todo derecho, de los deberes o responsabilidad educativos de la familia (1). Si fue un absurdo la visión liberal (que había de desembocar, irremediabilmente, en la totalitaria) de un Estado enfrentado directamente con los individuos, como si éstos fuesen todos incluseros, no lo es menos la visión de una familia que, a su vez, pretendiera ser individualista en la sociedad de masas.

La gran sociedad de hoy es más interdependiente que nunca y nadie se puede salvar solo dentro de ella. De aquí que sí, por una parte, la familia debe reforzar sus capacidades de defensora de un medio íntimo en que la persona pueda desarrollarse en un remanso de menor tensión socializadora, más que nunca ha de asumir su responsabilidad de órgano educador de la sociedad.

La familia es, en efecto, una institución educativa, con una gran responsabilidad social. En el límite, cuando se rebasan ciertos márgenes de incumplimiento o incapacidad por una familia determinada, la sociedad releva a la familia de sus funciones educativas. Pero en los casos normales esta responsabilidad existe igualmente, e importa subrayar la enorme amplitud de la misma y la absoluta necesidad de que los fundadores de una familia se preparen para la misma (2).

Es cierto que la familia, la más natural de las instituciones sociales, recibe de la misma naturaleza una ayuda especial para el desempeño de esta función. A lo largo de siglos, padres incultos, que se verían muy sorprendidos (como M. Jourdan, que hacía prosa sin saberlo) de saberse pedagogos, han educado eficazmente a sus hijos sin más que hacer su vida normal. El hijo imita al padre, se forma un corazón en el amor de la madre, aprende sus oficios y se adapta a los modos de vida de sus mayores. Pero, cada vez más, en la compleja sociedad técnica y especializada de nuestros días esto no basta; la familia, como indicamos, se ha visto reducida en sus posibilidades y ha habido que recurrir a otras instituciones educativas. Entonces surgen los problemas de que ahora intentamos ocuparnos.

(1) V. ANSELMO ROMERO MARÍN: *Los problemas educativos en su relación con la familia*. Madrid, 1958.

(2) V. MICHEL ROUSSELET: *Les responsabilités éducatives des parents*, en «Redécouverte de la famille à travers le monde». París, 1958. Págs. 213 y ss.

La familia es la típica institución intermedia. Hoy sabemos que el problema individualismo-universalismo, ciudadano-Estado, etc., estaba mal planteado. Lo que hay es un continuo de sociedades grandes y pequeñas, que va desde la persona a la comunidad internacional. En ese complejo de grupos, imbricados estrechamente unos sobre otros (no de modo abstracto y sistemático, sino con toda la riqueza proteica de la vida misma), hay también desequilibrios y disfunciones. De su análisis podrá, a veces, resultar una posibilidad de reforma o curación.

La familia, decíamos, es una sociedad media. Bodino veía al Estado como un «gobierno de familias». Hegel llega a la sociedad a través de la tesis familiar, contradecida en la antítesis «sociedad civil», para buscar la síntesis en el Estado. La doctrina tradicional de los filósofos cristianos, de la subsidiaridad de las sociedades mayores, ilustra el punto con mayor claridad: la familia es una sociedad natural, pero imperfecta; por eso ha de colaborar con las demás para crear «uniones perfectas», colaboración que unas veces podrá ser voluntaria y otras habrá de ser impuesta para el bien común.

En el plano de la educación, las consecuencias son claras: la familia educa, pero no sólo por ella y para ella, sino para toda la vida social. Y las cosas sociales funcionan de tal modo que todo fracaso u olvido se paga con el fracaso de la propia familia como tal.

«Tener un hijo y quererlo con pasión no es conocerlo, sin más, como sujeto de la educación integral» (3). Por eso hay tantas familias que no educan; unas, porque no saben; otras, porque no pueden; otras, porque no quieren tal vez (4).

Este estudio tiene especial interés y matices peculiares al hablar en concreto de la familia española. Tiene ella, y es justo reconocerlo, virtudes básicas como institución educativa, comparada con la de otros países semejantes; es una institución que, a Dios gracias, se conserva viva en las ideas y en los hechos, por más que afectada por indudables factores críticos; es profundamente religiosa, lo que, al fin, sigue siendo el mejor cimiento de toda tarea educadora; se conserva una e indisoluble, que es el asiento de una continuidad en la educación y un seguro contra las crisis psíquicas juveniles; se basa (digase lo que se quiera) en una división bastante racional de la autoridad y del trabajo entre los dos sexos.

Pero, al mismo tiempo, la familia española presenta graves defectos como centro educador. Nuestra familia media es tremendamente cerrada sobre sí, propende al individualismo (hacia dentro y hacia fuera), a actuar como una nómada. De ahí deriva su falta de sentido social, advertido por propios y extraños. En su régimen interno se acusa a menudo una combinación de autoritarismo y anarquía (por sectores y por

momentos), que no deja de ser una fácil explicación de otros aspectos de nuestra vida social; y se ha afirmado que sometidos y sublevados son sus productos más característicos. Están muy arraigados en ella los prejuicios sobre cuestiones de *status* y de movilidad social, a la que es particularmente opuesta. En particular, es de las menos dispuestas a la renuncia (moralmente necesaria) a explotar al máximo las posibilidades de situar socialmente a sus miembros (inútiles o perjudiciales), siendo así que hoy la familia debe ser (dentro de límites obvios) el primer tribunal examinador para el bien común; lo que se vuelve, en definitiva, en provecho de los propios interesados, que sólo pueden ser felices en una posición que corresponde a sus capacidades.

Veamos, pues, en primer lugar, en qué sectores principales se ejerce la función educadora de la familia.

2. LO QUE DEBE ENSEÑAR LA FAMILIA

Acusábamos anteriormente la reducción en el número de los sectores para los que educa la familia; ya no enseña, más que excepcionalmente, técnicas, ni menos otros saberes superiores; cada vez es mayor su transferencia de amplias zonas a las escuelas diversas. Ahora bien: ello está compensado por la intensidad que en una sociedad más grande (y, por lo mismo, más compleja y difícil) han cobrado los temas en que la familia sigue siendo el educador principal y a veces único.

A. La familia educa, en primer lugar, para la vida

¿Qué es la vida? Discrepo de Calderón: la vida no es frenesí, ilusión, sombra, ficción, sueño en definitiva; la vida es realidad por excelencia. Y la primera realidad vital es la familia, donde la vida nace y crece. Y en ella se da el doble proceso de que la vida misma educa; pero, a su vez, hay que educar para la vida, para saber vivir. Es claro que esta educación es la básica, y sobre ella se superponen, como un barniz ligero que no puede sustituir aquella base radical, las demás capas de la educación posterior. En esta educación vital, la familia (no sólo los padres, los hermanos mayores, los servidores, los amigos íntimos) supone un noventa por ciento. Y es obvio que la familia educa, ante todo, por el ejemplo; inútil querer contrarrestar un ejemplo malo, o vano, con buenas y dignas palabras. En educación es al contrario que en cuestiones de honor: pesan más las cuchilladas que las palabras. El mejor predicador, Fray Ejemplo.

La imitación, como señaló Tarde, es una función social básica, y los psicólogos conocen su fuerza increíble en los primeros años de forma-

(3) ANDRÉS AVELINO ESTEBAN Y ROMERO: *La familia, templo, escuela, hogar*. Madrid, 1959. Pág. 28.

(4) *Ib.*

ción de la personalidad. Y la familia, esa primera sociedad en que entramos, nos permite dar, en terreno acotado y amable, los primeros pasos torpes en esa difícil empresa de la vida. Insistamos: cada vez es más difícil vivir en sociedad; cada vez más debe la familia organizar la educación para la vida y la convivencia (5).

B. Educación higiénico-sanitaria

Una persona debe ser una persona sana, de cuerpo y de mente. Una sociedad sana presupone la sanidad mental y física del mayor número posible de sus miembros.

De la dietética a la higiene mental, la familia es el centro básico de la educación para la salud. Desde el cepillo de dientes al nivel del ejercicio físico todo es importante, y en todo la familia pesa, en los criterios valorativos como en los hábitos que se establecen. Gran parte del esfuerzo que se hace en esta materia por meritorias instituciones públicas sería de mucho mayor eficacia si conectase también con las familias y las interesase en su labor.

C. Educación religiosa

Es claro que en esta materia no hay más que un magisterio propiamente dicho: el de la Santa Madre Iglesia, a través de sus ministros legítimos.

Ahora bien: la familia es, ante todo, un lar, un pequeño templo, una comunidad religiosa natural y primaria. Y toda suerte de razones psicológicas, pedagógicas, de experiencia, etc., abonan la vieja realidad de que es en las buenas familias donde, normalmente, se crían los buenos cristianos.

Es claro que, por una parte, esta responsabilidad, la más trascendental de la familia, desborda, con mucho, el plano de la responsabilidad social que aquí estamos estudiando; es claro, por otra parte, que la vocación religiosa es individual, como se recuerda en textos que hasta casi resultarían duros en el Evangelio, si no estuvieran al lado de otros de la más pura piedad familiar; es claro, en fin, que el milagro es siempre posible. Pero subsiste lo esencial: para lo cotidiano y normal, la familia es una pieza esencial e insustituible de la educación religiosa.

D. La difícil educación del adolescente

Si la educación del niño es una grata servidumbre, la del púber es la más penosa y contradictoria de las actividades que se autolimitan a

si mismas. Aquí la familia tiene que saber estar presente sin exceso y saber retirarse sin renuncia. El adolescente es (6) inestable, infeliz, obstinado, problemático; no puede menos de construir su propia personalidad, y ha de hacerlo reivindicando su torpe autonomía. Más que nadie, necesita comprensión discreta, tal vez la más difícil condición del buen educador.

E. Educación sexual

Próxima a la anterior está la no menos difícil cuestión de la educación sexual. Antes y después de la pubertad, ésta es una importante responsabilidad educativa de la familia. Hablemos claro: una de las peor desempeñadas hasta hace bien poco. El tabú era demasiado fuerte.

Entendámonos: un tabú puede ser, y es a menudo, una forma (particularmente eficaz en su misma violencia) de educación. No debe ser menospreciado ni renunciado sin más. En todo caso, hoy no basta; toda cobardía en este punto puede ser funesta.

La familia, precisamente porque es el único medio capaz de des-sexualizar las relaciones entre personas de ambos sexos que conviven bajo un mismo techo, es la única que crea posibilidades de confianza adecuadas, y en verdad únicas, para este tipo de educación, íntima por excelencia. Urge la admisión de este hecho simple y la creación de los métodos pedagógicos adecuados.

F. Educación profesional

Estamos en los linderos de una fase histórica; queda aún una importante función de preparación profesional en el sector agrícola y artesano; sin embargo, es evidente que la familia tiende a retirarse como institución preparadora de la profesión.

Ahora bien: sigue siendo decisivo su papel en la creación de vocaciones (lo que desborda, naturalmente, la esfera profesional) y la elección de una preparación. La elección de oficio es, sin duda, una de las más importantes para una vida. Ahora bien: como ya señaló Pascal, «*le hasard en dispose*» en muchas ocasiones.

La familia debe ser orientadora; la familia ha de responder de que ciertas profesiones heroicas y duras tengan candidatos para el bien común. ¿De dónde saldrían si no los sacerdotes, los militares, los maestros? La continuidad de ciertas profesiones en determinadas familias es, sin duda, un importante sector del capital social.

(5) V. LOUIS MERLAN: *Les humanités et la personne. Esquisse d'une philosophie de l'enseignement humaniste.*

(6) V. ROBERTO ZAVALLONI: *Scuola dei genitori. I genitori e la condotta dell'adolescente*, en «Servizio Informazioni, Scuola e Famiglia», a IV, núms. 9-10, (1957-58). Págs. 11 y ss.

G. Educación social (en sentido estricto)

Toda sociedad es un sistema al que hay que adaptarse; si no, uno se convierte en un inadaptado. Este problema, básico de toda la educación (que no puede hacerse demasiado hacia el pasado ni demasiado cara al futuro, sino, sobre todo, para la realidad social presente), es esencial en las responsabilidades educativas de la familia.

Esta debe educar, en primer lugar, para la familia misma. Es decir, el hijo y la hija deben aprender, en su propia familia, lo que han de ser las suyas propias. Si, por una parte, ha de haber escuelas de padres, apoyadas en equipos de asistentes sociales escolares (7), por otra es evidente que sólo si la familia es un buen medio para los hijos (8) éstos podrán ser (y desean ser) buenos padres el día de mañana.

La familia debe educar, además, para las sucesivas comunidades mayores: la comunidad local, la comunidad política. Una educación cívica o ciudadana, una educación nacional o política tienen que comenzar en la familia. Esta es, sin duda, una zona difícil de cooperación en la transición, pero es inevitable. La familia, aquí más que nunca, tiene una posición variable; una es la familia universitaria y otra la agrícola. En todo caso, el verdadero sentido del pasado, del presente y el futuro allí se forjan. Por otra parte, vivir en sociedad común, conllevar al prójimo, puede ser orientado desde casa o ésta servir para orientar el odio de Montescos y Capuletos.

La familia no debe producir individuos desarraigados e indefensos; ni familistas, sólo pendientes de los intereses de un clan. Ha de verse a sí propia como un peldaño en la pirámide de las sociedades intermedias, que deben ser vasos comunicantes y no compartimientos estancos. Tal vez sea ésta, a la altura de los problemas de hoy, la más grave responsabilidad social de la familia.

H. Cuestiones especiales

Son múltiples, pero sólo quisiéramos llamar la atención sobre dos.

La primera es la educación para el tiempo libre. Es uno de los signos del tiempo el crecimiento de éste, y empezamos a advertir que ello puede ser también un problema serio. El orden agrícola y artesano no conoció este problema; las jornadas eran más largas; el trabajo, más a escala humana; las fiestas, numerosas y centradas en una conmemoración religiosa. Hoy tenemos jornadas cortas, pocas fiestas, vacaciones

laicas. La familia tiene mucho terreno perdido, que aquí podría y debería recuperar.

Observa Makarenko que «el niño será de mayor en el trabajo lo que de pequeño haya sido en el juego». El descanso, esencial en el niño para su equilibrio, para el desarrollo del sentido social y la amistad, debe ser planteado con vistas también a una integración comunitaria. Si la familia fuese capaz de ello haría una importante aportación al equilibrio de las sociedades de hoy; no olvidemos que «el gamberrismo», o sea la anomia, es un producto claro y simultáneo del mayor tiempo libre y de la menor vida familiar.

Estos temas (y con esto pasamos a la segunda cuestión) se agravan por la prolongación del período de vinculación del joven a su familia, derivado de la mayor duración de los períodos de preparación. Este joven adulto, tal vez de treinta años, que sigue en casa de sus padres en un proceso cada vez más difícil de emancipación (siendo así que es también cada vez más difícil el acuerdo entre las generaciones sucesivas y su integración armónica bajo el mismo techo), añade nuevas responsabilidades a la familia. El joven viejo es, al fin, el verdadero producto de una etapa que ha creado también al viejo joven, desplazado por las máquinas. ¿Quién sino la familia recogerá a unos y otros?

3. COLABORACION DE FAMILIA Y ESCUELA

La familia, acabamos de verlo, es una institución educativa fundamental por la importancia de los sectores en que se ejerce su magisterio. Lo es también por la profundidad y excelencia de los medios de que dispone. Como dice el doctor Primitivo de la Quintana: «Herencia, medio y educación son tres fuerzas decisivas que modelan el desarrollo o la maduración vital del hombre. Las tres se conjuntan precisamente en la familia» (9).

Ahora bien: la familia no es la única institución educativa. Toda la sociedad es una gran gigantesca escuela de sus miembros, que educa por el ejemplo y diversos medios de presión. En su seno, por otra parte, surgen diversos sistemas de educación institucionalizada y formalizada.

La escuela primaria y la secundaria, la Universidad y el Seminario, la Escuela Industrial y la Academia Militar, he aquí otras tantas ruedas de un mecanismo gigante que pueden ir de acuerdo o tener roces e incluso choques. Ahora bien: la familia está particularmente necesitada de un encaje exacto dentro del plunverso educativo por la mayor facilidad y gravedad en la posibilidad de ese desajuste.

Mayor gravedad. En efecto, como dice W. D. Wall, ilustre experto de la Unesco, «el

(7) Cfr. ADOLFO MAÍLLO: *La Familia y la Educación*. Madrid, 1958. Pág. 54

(8) Cfr. W. D. WALL: *Apport des techniques psychologiques et éducatives au bonheur des foyers et au développement de l'enfant*, en «Redécouverte de la famille à travers le monde». Paris, 1958. Págs. 37 y ss.

(9) *La familia en la promoción y defensa de la salud*. Madrid, 1959. Pág. 23.

mundo del niño no puede ser fragmentado sin que resulten serios riesgos para su salud mental.» Este choque se produce, en efecto, en el momento en que el sujeto pasivo está en menor posibilidad de absorberlo. De aquí la necesidad de una cooperación estrecha entre familia y escuela.

Mayor facilidad. Porque es menester reconocer que hay un cierto antagonismo natural entre una y otra, psicológico, funcional, económico. La familia es una comunidad; la escuela, una institución abstracta de servicio público. La familia acoge al niño; la escuela lo mide, lo hace competir. La familia recibe ventajas del trabajo (aún menor) infantil, que la escuela «obligatoria» le quita. Son dos prestigios contrapuestos; hasta la adolescencia existe el peligro de que la familia no apoye bastante a la escuela; más tarde, de que ésta deshaga la labor de aquélla.

De aquí la necesidad de establecer puentes institucionales que salven de modo orgánico y permanente estas distancias. Entre ellos ocupan un lugar preeminente las Asociaciones de Padres de Alumnos, que cuentan ya con realizaciones importantes. Así, en Francia, la Fédération Nationale des Parents d'Elèves; en Estados Unidos, el National Congress of Parents and Teachers. En España, donde existen ya experiencias excelentes, el Primer Congreso de la Familia Española ha insistido recientemente en la conveniencia de su extensión a todos los Centros docentes de cualquier clase.

Por supuesto que éste es un camino en dos direcciones. Los padres deben aprovecharse mejor de las facilidades escolares y deben empezar por conocer mejor la escuela y sus problemas. En Estados Unidos se empieza a utilizar a este fin la televisión, para que los padres puedan asomarse a ese mundo que, en general, es para ellos un arcano.

Familia y escuela tienen que compartir el tiempo (10) y las preocupaciones del niño, en el mejor interés de éste y de la sociedad. Por otra parte, han de colaborar, es decir, trabajar juntos y en la misma dirección.

Discipulo es el seguidor, y disciplina, un cierto orden del ánimo o la materia ordenada que se estudia. Frente al regalo y mimo de la casa se presentan a veces incómodos. La colaboración de las dos instituciones puede paliar esta dificultad.

No olvidemos, en fin, que en nuestras sociedades pluralistas la familia dispone de un cierto margen de elección de la escuela. Debe usar de él con sentido social, con profundo sentido de su

responsabilidad moral; con la conciencia, en fin, de que con ello no se descarga de su propia obligación, sino de que surgen otras nuevas de colaboración y de control (11).

4. CONSIDERACIONES FINALES

La vida social se asienta sobre principios diversos. No pocas de sus partes reposan sobre el interés y el cálculo, como el Crispín de *Los intereses creados*; pero si todo fuese así, el sistema acabaría por pararse y congelarse.

La sociedad marcha porque, a pesar de todo, cuenta con reservas de amor y de sacrificio; de personas que aceptan sembrar para que otro recoja. *Sic vos non vobis nidificatis aves — mellificatis apes — vellera festis oves — aratra fertis boves*. Ninguna sociedad podría existir sobre la desconfianza general ni sobre el disfrute universal.

La familia es, por excelencia, el centro preclaro del sacrificio humano, símbolo y preparador del gran *mysterium doloris*, del sacrificio divino de la Redención. La Sagrada Familia es la familia primera y última: en ella los sacrificios de todos sobrepasan los límites de lo humano. Y el Nuevo Testamento, que en su parte pública o social se abre con las bodas de Caná, termina, en lo que tiene de humano, con la *Mater Dolorosa*.

Si ésta es claramente la gran responsabilidad familiar, el darse unos a otros los esposos entre sí, los padres a los hijos, los hermanos como hermanos, los jóvenes a los ya cansados del esfuerzo de la vida, es también gran responsabilidad de la familia el darse no sólo a sus miembros, sino a la sociedad. Quien imagine una familia sólo con derechos y sin íntimas obligaciones morales, desconoce el verdadero ser de la familia.

El niño, el joven, es quien merece todos los derechos. Hoy más que nunca. El muchacho es cada vez menos estable y menos dócil en un mundo que le resulta cada vez más extraño e inseguro. Pero no se le sirve bien más que guiándole al lugar donde ha de ser más útil a la sociedad y, por lo mismo, más feliz. Por eso, en el cumplimiento de sus deberes sociales obtendrá la familia su éxito más verdadero.

El gran problema de toda educación es el equilibrio: equilibrio entre realidad e ideal, equilibrio entre persona y sociedad, equilibrio entre trabajo y descanso. La familia debe procurar ese equilibrio en todo, y la sociedad y la escuela contribuir a hacérselo posible.

Pues bien: si estos problemas son hoy graves en todos los grados de la enseñanza, es evidente

(10) A. INIESTA CORREDOR calcula que el escolar español (en el grado primario) distribuye, en promedio, su tiempo así: 13-14 por 100 en la escuela, 49 por 100 con su familia y amigos, 1,15 por 100 en la iglesia. *V. La Familia y la Escuela en sus relaciones mutuas*. Consejo Superior de Investigaciones Científicas, «Educación Popular», 1952

(11) V. APARECIDA JOLY GOUVENIA: *Opinões de pais e professores sobre a escola*, en «Educação e Ciências Sociais», núm. 3, 1956; *A Escola e o professor na opinião dos pais*, en la misma revista, núm. 5, 1957; *Aproveitamento escolar, castigos e responsabilidades da família*, en la misma revista, núm. 7, 1958.

que se plantea con especial agudeza en lo relativo a las Enseñanzas Medias, que se producen en el momento biológica y psicológicamente más difícil de la vida de los jóvenes, que a la vez es el más decisivo de su orientación en la vida. Por eso es tan importante que la familia comprenda bien *de qué se trata* en este periodo de la educación y en qué graves transformaciones se hallan estas enseñanzas en el momento presente.

II. LA TRANSFORMACION DE LA ENSEÑANZA MEDIA: UNA CRISIS DE CRECIMIENTO

La Enseñanza secundaria, o Enseñanza media, es, sin duda, el punto crítico de las actuales transformaciones de la enseñanza. La Enseñanza media ha cambiado, en los últimos años, mucho más que la primaria o la superior. Ha cambiado, sobre todo, porque *ha crecido*; estamos ante una crisis de crecimiento. La Enseñanza media *se ha convertido en familia numerosa*, pues hoy son múltiples sus modos y variantes; se debe, en realidad, hablar de *enseñanzas medias* en plural.

Pedro Rosselló ha subrayado que en este momento ningún otro sector de la enseñanza está tan afectado por el *cambio social*. «Es sabido —dice— que cada guerra o cada conmoción política importante deja una secuela de transformaciones de carácter educativo. La última guerra no constituye una excepción a la regla. Pero resulta interesante comprobar que las reformas educativas de mayor alcance se han realizado alrededor. *La educación secundaria se ha ido convirtiendo en la placa giratoria de toda la enseñanza*» (12).

Es curioso que mientras los distintos grados de la enseñanza se organizan de *arriba abajo*, siendo la Universidad una institución medieval, el Colegio para la juventud una creación de la Contrarreforma y la escuela primaria de la Revolución francesa, la tendencia al crecimiento procede a la inversa, de *abajo arriba*. El primer estirón lo dió la escuela (que a lo largo del siglo XIX se va convirtiendo en *general y obligatoria*). Ahora le ha tocado el turno a las enseñanzas medias.

Todos los datos comprueban el fenómeno. El promedio de crecimiento anual de la Enseñanza media en todo el mundo fué del 8 por 100 en 1956, del 8,75 por 100 en 1957 y del 10 por 100 en 1958, mientras que la primaria sólo crece el 7,5 por 100 en 1956 y el 6,6 por 100 en 1957. El viejo ideal de «primera enseñanza para todos», logrado ya en los países desarrollados, se quiere ahora expansionar al grado medio. Pero así como en el primer caso podía haber un tipo único, o

por lo menos básico, de Enseñanza general, la expansión de la Enseñanza media plantea el problema de la *diversificación* (a partir, o no, de un *ciclo general*) y un complejo estudio de estadios, planes y programas que es una de las claves de la actual crisis de las enseñanzas medias.

Los motivos de este crecimiento son claros. El *desarrollo económico* exige mayor tiempo de escolaridad por razones técnicas (una industria perfeccionada necesita gentes más preparadas) y por razones sociales, pues al elevarse el nivel de vida hay menos urgencia en que los jóvenes se incorporen al trabajo. Más aún: existe interés, para mantener un nivel alto de remuneraciones y de empleo, en que no se incorporen demasiado pronto las nuevas generaciones al mercado de trabajo. La productividad requiere menos trabajo y sí más eficiencia. Finalmente, el impulso igualitario aspira, como es lógico, a alcanzar niveles cada vez más completos.

De este modo, el final de la escolaridad general, que a primeros de siglo estaba alrededor de los diez años, va subiendo en todas partes. Hoy alcanza los quince años en Francia y los dieciocho en los Estados Unidos. Fourasté cree que tenderá a llegar hasta los veintitrés, o incluso hasta los veinticinco años, es decir, a una *Enseñanza superior general* (13).

El punto esencial, que hemos analizado en otro lugar (14), es que no hay desarrollo económico-social posible sin desarrollo paralelo de la educación. La tecnificación y complicación creciente de los procesos de producción exigen mayores conocimientos de la población activa y una posesión más profunda de los métodos científicos experimentales.

No sirve, por lo tanto, la antigua Enseñanza media, hecha para preparar una *élite* de aristócratas y letrados llamados a dirigir una sociedad agraria. Si una nación depende para su vida de su agricultura, su industria, su investigación técnica, pero educa a la mayor parte de sus jóvenes para ser funcionarios, abogados y poetas, el desequilibrio es inevitable. No se puede educar a la gente para un *modo de vida inexistente*; ni, en una época de cambios rápidos, sólo para un presente inmediato, *sin posibilidad de adaptación*; ni menos de un modo que necesariamente lleve a grandes grupos a la frustración y resentimiento típicos del *proletariado intelectual*.

Cuando se educaba *poco tiempo a poca gente*, el peligro de error en un sistema educativo era mínimo. Hoy es máximo: primero, por el altísimo coste de la educación en masa (15); segundo, por la dificultad de rectificar a partir de

(13) V. JEAN FOURASTÉ: *El futuro de la educación*, en «Revue Internationale de Pédagogie», 1958, y reproducido en el «Boletín del Proyecto Principal de Educación Unesco-América Latina» (1959).

(14) V. mi libro *La Familia y la Educación en una sociedad de masas y máquinas*, sobre todo págs. 73 y ss. y págs. 137 y ss.

(15) JACQUES BOUSQUETS: *Economía Política de la Educación*. Madrid, 1960.

(12) PEDRO ROSSELLÓ: *La teoría de las corrientes educativas*. La Habana, 1960. Pág. 59.

cierto momento de la vida. Y en verdad que impresionan, frente a la velocidad de los cambios de toda índole en la sociedad actual, lo estático y rutinario de los sistemas educativos para enfrentarse con ellos.

Si partimos del ya clásico análisis de Colin Clark sobre la estructura interna de la *población activa* en las sociedades de hoy, es bien sabido que el avance tecnológico y el desarrollo económico tienden a reducir el *sector primario* (agricultura y sericultura, ganadería y pesca, minería), o sea el menos necesitado de educación. En efecto, en una sociedad desarrollada, menos personas producen más, y se tiende a echar sobre la máquina el esfuerzo físico y el trabajo indiferenciado, y ciertos trabajos (como el hilado, el tejido, la misma preparación de los alimentos) tienden a desplazarse hacia otros sectores. Aumenta, en cambio, el *sector secundario* (industria, construcción, producción de energía) hasta un punto óptimo, en el que tiende a estabilizarse; mientras que el *sector terciario* (comercio, administración, servicios) sigue creciendo a costa de las actividades primarias.

¿Qué quiere decir esto? Que es necesario educar, en primer lugar, para la expansión del sector secundario, es decir, aumentar las enseñanzas técnicas e industriales. Todo aumento en el sector terciario, sin bases sólidas en el aumento del secundario, produce desequilibrio: no puede haber gerentes sin fábricas ni comerciantes sin productos (16).

Pasando a las máquinas las tareas materiales, mecánicas y de repetición, es decir, el *trabajo servil*, el hombre ha de concentrarse cada vez más en las *liberales*, de previsión, creación, control y recuperación. «La máquina obligará al hombre a no hacer más que lo que ella no pueda realizar, a especializarse en lo humano.» Por eso, si es necesario educar al hombre actual para usar las máquinas, hay que enseñarle, sobre todo, a dominarlas. Los *métodos* interesan más que los *resultados*; no basta, pues, una enseñanza, industrial elemental; hay que dar, por lo menos en un nivel medio, la *capacidad de asimilación*, y no la simple memorización y hábito. La experiencia rutinaria no basta, por razones de mayor complejidad que la *técnica*, y además por la *gran inestabilidad* que ésta impone en todas las actividades y profesiones, muy afectadas por los cambios de utillaje. Se calcula que en Estados Unidos, entre 1948 y 1955, el índice de empleo en la industria textil bajó de 100 a 77; mientras que en la producción de maquinaria eléctrica subió de 100 a 125, y en la de material de transportes, a 135. Por lo mismo, no es tanto la *can-*

idad de conocimientos técnicos adquiridos como la *capacidad para enriquecerlos, o incluso sustituirlos* por otros nuevos. Ello supone que la especialización (17) debe ser relativamente *tardía* y precedida de otras bases de tipo humano, social y capaces de crear flexibilidad de espíritu y aptitudes polivalentes. Hay, incluso, que dar *lecciones de ignorancia*, de mostrar lo poco que sabemos en un momento en que las facilidades de la técnica empiezan a hacernos demasiado presentuosos.

Tal es la crisis que acompaña al actual crecimiento de las enseñanzas medias. Tenemos que educar más y mejor, y sabiendo para qué; tenemos que centrar la educación en las nuevas y exigentes comunidades, no educando ya sólo a la *élite*, sino a la mayoría, y tenemos que no olvidar a la vez los factores personales, familiares, etcétera, que es necesario reforzar más que nunca en una sociedad de masas y máquinas.

III. LAS OPCIONES PRINCIPALES:

EDUCACION GENERAL Y PREPARACION ESPECIALES, Y EL PROBLEMA DE LAS HUMANIDADES EN LA ERA TECNOLÓGICA

1. CIENCIA Y HUMANISMO EN LA SOCIEDAD TECNOLÓGICA

No podemos elegir la época en que vivimos como no podemos escoger a nuestros padres. Importa poco saber si hubiéramos preferido acompañar a Colón en su viaje a América o tomar parte en las Cruzadas: nos ha tocado vivir en la sociedad tecnológica. Nuestros contemporáneos son la energía atómica y los cohetes interplanetarios; pero, sobre todo, la radio, el coche, la máquina eléctrica de afeitar y mil otros trucos sin los cuales ya no sabemos vivir. La civilización tecnológica, resultado de la ciencia moderna; la técnica construida sobre ella y la producción industrial, es hoy la civilización mundial: quienes la poseen, desean ir en cabeza del desarrollo técnico, considerando comprometido en ello su seguridad y su prestigio; quienes aún no han llegado a ella, se consideran subdesarrollados y aspiran a reivindicar su incorporación. Todos queremos tener más técnicos para la guerra como para la paz.

Nunca han estado vinculados de modo tan íntimo la ciencia con los resultados técnicos, la técnica con los avances científicos y ambos con la economía y el nivel de vida. La segunda revolución industrial, a que hoy asistimos, puede ser igualmente designada, como lo ha hecho el profesor Snow como una revolución científica.

(16) FOURASTIÉ entiende que el proceso podría definirse como un desplazamiento del sector primario al terciario, a través del secundario. Así, en Francia, en 1830 había un 75 por 100 de la población en las actividades primarias, y se prevé que habrá el mismo 75 por 100 en las terciarias, hacia 1980. Este será el momento de la Educación superior para todos.

(17) FOURASTIÉ cree que la nueva enseñanza será en sus tres cuartas partes cultura general, y sólo en una cuarta parte especializada.

Hoy, la ciencia y la técnica son básicas en el sistema económico-social y factor decisivo de la política de nuestro tiempo. Los Gobiernos sostienen complejos sistemas de investigación, y las grandes noticias de hoy se refieren al *Lunik* o a la navegación bajo el casquete polar. Por otra parte, es indudable que los antibióticos, las drogas tranquilizadoras, los mil *gadgets* que nos liberan del trabajo manual, han hecho nuestras vidas más largas, cómodas y llenas de posibilidades.

Por otra parte, no pocos ven con preocupación esta invasión creciente de la técnica, la tendencia a una especialización creciente, el abandono de la formación tradicional, de base humanista, el predominio de lo mecánico. Más aún, la tendencia a un pragmatismo fácil, abandonando los valores éticos y el predominio creciente de las tecnocracias, cada vez más irresponsables.

Hasta el siglo xx, la ciencia y la técnica nacieron y crecieron en el seno de una cultura unitaria. Como señala Denis de Rougemont, más que de preocupaciones económicas o deseos pragmáticos, los grandes descubrimientos vinieron de sueños románticos y del afán de saber. El niño que automatizó la máquina de vapor lo hizo simplemente porque quería ir a jugar. Hoy, por el contrario, son los servicios de investigación de los Ejércitos o de las grandes empresas industriales los que mueven el proceso de la renovación técnica.

Ahora bien, desde primeros de siglo, las ciencias de la Naturaleza (con la Física matemática en punta) han hecho tales avances que se han desgajado del resto de los saberes, incapaces de seguirlos en su velocidad supersónica. El año 1900, Plank lanza su teoría de los «cuanta»; en 1905, Einstein produce su teoría de la «relatividad»; después de las teorías de Niels Bohr, se desarrolla la física nuclear. En otras disciplinas, como la Biología, se amplían también de modo enorme los conocimientos. Pero nadie osa ya sistematizarlos en una «teoría general de la naturaleza». El idealismo, el materialismo y el positivismo quedan rebasados en el nuevo estilo de pensar, que más modesto, no pretende ser una concepción del mundo ni un sucedáneo de la religión. Pero tampoco postula un mundo ordenado ni que sus conocimientos sean peldaños para una Filosofía.

Las ciencias se presentan hoy a sí mismas en la definición de Conant como «una serie interconexa de conceptos y esquemas de ideas que se han desarrollado como resultado de la observación y la experiencia y son útiles para nuevos experimentos y observaciones». En estas condiciones cabe dudar si presentan una base adecuada para un nuevo humanismo, como ocurrió aún en la cultura de la Ilustración, en la época de Goethe y de Humboldt.

Como ha señalado Hans Freyer, las condiciones estructurales eran entonces diferentes. Desde el punto de vista espiritual, subsistía la heren-

cia religiosa (aunque secularizado) de un concepto ordenado del mundo. Humboldt cree que la cultura es «el testimonio del universo en la individualidad de la persona». Pero a principios de este siglo «la ciencia tomó un camino totalmente inesperado» (Conant); aparecieron hechos experimentales imprevisibles y muy difíciles de explicar al hombre corriente, sin base matemática. Los físicos descubrieron en fórmulas complicadas un mundo relativizado y lleno de fenómenos extraños y no se preocuparon de restablecer el orden en la imagen del universo.

Por otra parte, la burguesía, con su seguridad (basada en la propiedad) y su independencia, ha sido sustituida por la ciencia actual, especializada y burocratizada; las Academias y Sociedades Científicas, por los Departamentos y Consejos de investigación, en los cuales la coordinación de los conocimientos, a un cierto nivel, es más aparente que real.

Lo cierto es que hoy, como observa August Herkscher, hay una ruptura entre dos formaciones, que son casi dos «subculturas» en el mundo contemporáneo. La ciencia y las humanidades se han separado. Un hombre culto de hoy, formado en la Historia, la Literatura o el Derecho, no entiende ni una palabra de la Física cuántica o de la Genética de hoy. Más aún: como ha señalado Norman Collins, la fragmentación cultural no sólo se da hoy entre ciencias y artes, sino en el seno de estas mismas. El músico de hoy no sabe de pintura, y sería inconcebible un Leonardo de Vinci. La necesidad de especialización es tan grande que hoy el no especializarse es, en realidad, un falta de curiosidad intelectual.

Debe añadirse que, al gigantesco progreso de las ciencias y las técnicas, no ha correspondido un progreso semejante en el otro sector. El «suplemento de alma» que reclamaba Bergson para nuestras sociedades, en la que tanto ha crecido lo corporal. A la física atómica, ¿qué adelantos comparables se pueden enfrentar en el campo del Derecho internacional? La enseñanza humanística se ha ido degradando por el gran número de personas que llegan a ella para recibir un título o diploma que los capacite para una enseñanza igualmente sin un sentido claro. Los hombres desertan de estas cátedras, en las que ya no se estudia Literatura, sino Historia de la Literatura; ni Filosofía, sino Historia de la Filosofía, etc.

Hay que replantear la cuestión desde la base. La oposición entre humanismo y ciencias sólo puede existir desde una idea equivocada de ambas. No se trata de optar entre ciencias y letras, se trata de «educar a los hombres del siglo xx para vivir en las nuevas sociedades de la era tecnológica». No se trata de saber largas citas de autores latinos o griegos, sino de ver cómo, en una sociedad de especialistas, es posible de todas maneras capacitarlos para que logren «una forma personal» de la vida del espíritu (Manon);

es decir, habrá que volver a la cultura por nuevos caminos que no tienen por qué ser las humanidades clásicas.

¿Quién será capaz de hacerlo? Shelley creía que al poeta corresponde «absorber el nuevo saber de las ciencias y asimilarlo a las necesidades humanas», y Mallarmé define al poeta como el hombre que «de varias palabras hace un todo». Si entendemos al poeta etimológicamente como «mente creadora», necesitamos urgentemente estas mentes, capaces (como observa el profesor Bronowski) de «encontrar unidades inespereadas».

El sistema educativo tendrá que orientarse en esta dirección. No es posible pensar hoy en términos de una cultura para pocos, para un grupo aristocrático liberado del trabajo. Hay que pensar en una cultura para el profesional de nuestro tiempo, que le interese y no le parezca inútil y anacrónica, creada para formas de vida hoy superadas.

La ciencia fué vinculada, en el siglo XIX, al progresismo y al orden liberal. Hoy existen ya sectores que la relacionan con el nacionalismo, la guerra y un orden reaccionario. Evitemos todo equívoco: ciencia y cultura, si son auténticas, sólo pueden relacionarse con lo que el hombre es auténtico y, por lo mismo, valioso.

2. LAS HUMANIDADES Y LA EDUCACION DE HOY

La educación es un conjunto de acciones sobre el cuerpo y el alma del hombre para hacerlo más capaz, personal y socialmente. Muy intensa en los primeros años, decisiva en la juventud y no termina nunca en realidad. Hoy, más que nunca, en un periodo de grandes cambios, el hombre ha de readaptarse de modo casi continuo ante la presión de los cambios técnicos y económicos, y los exámenes, pruebas, cursos y estudios nos acompañan hasta el final mismo de cualquier carrera u oficio.

La educación tiene dos aspectos esenciales: la formación moral y la preparación técnica. Están ciertamente muy relacionadas entre sí, pero podemos distinguirlas lo suficiente para reducirnos ahora principalmente a la segunda.

En un mundo en el cual la división del trabajo y la especialización son rasgos especiales, la preparación técnica supone dos elementos: una información muy completa sobre un sector determinado de conocimientos, a la vez teóricos y prácticos, y una capacitación para relacionarlos con los conocimientos y técnicas de los demás. A medida que es más importante la función desempeñada, más necesaria es esta segunda preparación, que permite coordinar en los procesos de producción o de investigación el saber propio con el de los demás. A partir de cierto nivel, la función se reduce a la de coordinación,

que, por supuesto, es imposible sin un adecuado conocimiento de las técnicas a coordinar.

En la enseñanza tradicional, estas ideas se articulaban en los tres grados de enseñanzas que nos legó el siglo XIX. Para lo que se llamaban artes y oficios, la coordinación se reducía a la primera enseñanza, es decir, leer y escribir y ciertos rudimentos de aritmética, o poco más. Después venía el aprendizaje del oficio correspondiente. Para las profesiones, se añadía un segundo grado de conocimientos generales: la segunda enseñanza, cuyo núcleo eran las humanidades, completadas con otros conocimientos de las ciencias positivas.

Las humanidades tenían, en efecto, una serie de factores positivos para cumplir este carácter. El estudio crítico del lenguaje, a través de la Gramática, de la redacción y de la lectura de los autores clásicos, es una buena preparación para la interconexión de los conocimientos y su comunicación. El estudio del latín (y en casos más raros del griego) reforzaba este análisis crítico del lenguaje, y la gimnasia mental para la coordinación de las ideas. Ayudadas por las matemáticas, las humanidades estaban realmente bien concebidas para este fin.

Sin embargo, es necesario reconocer que estas ventajas se han ido desgastando. Por una parte, el mundo humanístico se ha ido distanciando progresivamente del que ha nacido de la revolución industrial. Todavía no hace un siglo, Treitschke podía poner sobre su cabeza la «política» de Aristóteles y decir que a su lado somos los actuales profesores de política «unos chapuceros»; pero un colega americano de hoy se pregunta si el famoso tratado puede tener hoy alguna aplicación fuera de los principados de Andorra y Mónaco. El mundo clásico, por otra parte, es un mundo de formas estáticas que resulta cada vez más desbordado e irreal en la vida de hoy. El arte abstracto refleja en parte la marcha de la ciencia actual, en su descubierta de un mundo abierto e informe, con una nueva idea del espacio, del tiempo y de la energía. Las esculturas móviles de Calder son más actuales que cualquier frío intento neoclásico, como el «Polaris» reflejó la estrategia actual mejor que las fortalezas poligonales de Vauban, y que el motel desplaza a los hoteles de fin de siglo. La ciencia y la técnica de hoy nos sitúan en un mundo en el que no nos valen ya nuestros sentidos, sino nuevos controles mecánicos e informadores electrónicos, y cuya estructura se expresa en fórmulas matemáticas y no en representaciones plásticas.

Como observa Norman Collins, «la experiencia compartida es el fin y el objeto de toda comunicación». Las humanidades nos traen una experiencia que cuesta mucho compartir al hombre de hoy. Sólo un número relativamente pequeño de personas pueden llegar a ello, y se convierten en especialistas en estudios clásicos. Por eso dice Collins con razón que si un estadista inglés del

siglo XVIII, o incluso del XIX, se dirigiera hoy a la Cámara de los Comunes «no sólo sería objeto de burla por su fachada de saber clásico..., sino que simplemente no sería entendido», pues «sus citas carecerían de sentido simplemente por no referirse a ninguna experiencia compartida por sus oyentes».

Este fenómeno no se refiere exclusivamente a los estudios clásicos. Por ejemplo, ese tesoro de sabiduría popular que es el refranero pierde casi toda su eficacia entre los hombres de la ciudad porque los símiles de la vida rural en que se suele basar no les dicen nada. La poesía, que por su fácil memorización era un arte popular en una época de analfabetos en masa, ha perdido esta función con la instrucción pública y los medios audiovisuales. Entonces, de modo muy natural, los poetas «empezaron a escribir, no para el gran público, que ya no existía, sino para otros poetas como ellos».

Pero ha ocurrido otra cosa aún peor. A medida que la experiencia comunicada por las humanidades iba reduciendo su utilidad, vino la tentación fácil de ir recargando los estudios medios con múltiples materias, cuya selección varía en los planes de estudio, con tendencia a aumentar, aplastando a los chicos bajo masas de material heterogéneo y poco formativo. A la Literatura ha sustituido la Historia de la Literatura; a la Filosofía, la Historia de la Filosofía, y así sucesivamente.

Hay, pues, que volver a las ideas madres de las humanidades, aunque ello suponga realizarlas de otro modo. La lectura crítica de textos y redacción deben volver a ser lo esencial, pero tal vez sea mejor hacerlo en castellano y una lengua moderna importante.

Por la misma razón había que reconsiderar la especialización en la Enseñanza media. Entre los dieciséis y los dieciocho años debe iniciarse la orientación definitiva, pero ¿debe ser todavía en la Enseñanza media o ya en la superior? Es cuestión delicada y, en todo caso, hay que prever un segundo periodo de reconsideración de la actividad de uno, alrededor de los cuarenta años, con una especie de año sabático.

Tal vez sea entonces cuando de verdad sepa uno algo de humanidades.

3. LAS OPCIONES EN MATERIA DE EDUCACION GENERAL Y ESPECIALIZADA EN EL GRADO MEDIO

Las anteriores consideraciones nos aclaran algunas de las más graves opciones en materia de Enseñanzas medias.

¿Deben éstas seguir considerando como modelo al Bachillerato tradicional o debe éste considerarse definitivamente superado? ¿Debe la Enseñanza media servir sobre todo al número más pequeño, el que continúa a la enseñanza

superior, o debe servir al mayor número, el que ve en ella el nivel último de sus estudios? La expansión y crecimiento actuales plantean estas cuestiones de modo acuciante.

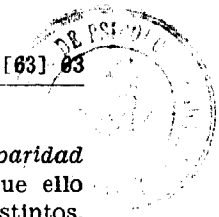
El «sistema clásico» venía siendo unos estudios de «educación general», de unos siete a nueve años, a partir de los diez o los once, esencialmente preparatorio del acceso a la Universidad. Ese Bachillerato se apoyaba sobre una primaria, igualmente general, pero cursada en centros distintos, y terminaba para muchos en una «fase elemental» alrededor de los catorce o quince años. Un 80 por 100 de los alumnos no iba más allá sin que ese periodo abreviado le preparase para nada en particular.

Este sistema hoy está en trance de revisión en todas partes. El Bachillerato único se diversifica; se procede a una mejor integración con la primaria, en un sistema continuo y comprensivo; propende a tener un fin en sí mismo (enseñanzas administrativas, artísticas, técnicas, etc.) y, por supuesto, se articula con un sistema de protección escolar, separando en lo posible del nivel económico familiar la decisión de continuar o abandonar los estudios.

En los Estados Unidos, este proceso se inicia con la primera guerra mundial, y en Europa, con la segunda. Los norteamericanos aprobaron en 1917 la National Vocational Education Act (varias veces modificada), y que, por lo demás, el Presidente Kennedy acaba de declarar «superada». En 1918, la Comisión sobre Enseñanza Secundaria aprobó los «Siete principios cardinales sobre educación secundaria», a saber: salud, dominio de los «procesos fundamentales», vida hogareña digna, eficiencia vocacional (especializada), participación cívica, empleo digno del tiempo libre, carácter moral. Todo ello, dentro de un sistema sencillo de educación pública, abierto libremente a todos y sin los filtros aristocráticos de los sistemas europeos de entonces.

Desde entonces, estas ideas se han ido abriendo camino. Se estima que todos los ciudadanos de las sociedades industriales de hoy necesitan una *educación general* y una *educación técnica*. La primera se centra en leer y escribir bien, ser capaz de un pensamiento independiente de observación propia, y de acción individual y colectiva. Sin ella, no es posible rebasar ciertos niveles en el aprendizaje técnico ni se es susceptible de readaptación en el caso de que sea necesario cambiar de empleo.

Por otra parte, todo el mundo ha de recibir hoy una enseñanza técnica, de uno u otro tipo. En la sociedad actual sirven de poco los hombres que sólo poseen una «cultura general». Por otra parte, las enseñanzas técnicas son cada vez más complicadas y costosas; en la época de la economía doméstica, lo era también el aprendizaje; los hijos aprendían la agricultura o el artesanado igual que crecían. Al desarrollarse el artesanado y el comercio, surgió la institución del



aprendizaje correlativo de la maestría; predomina aún la experiencia sobre el saber técnico. La fábrica hizo aparecer las primeras escuelas técnicas elementales. Hoy no bastan, y hemos de llegar a un replanteamiento consiguiente de las enseñanzas medias, por supuesto a base de una «previsión social» de la educación, que tenga en cuenta un *planeamiento integral* del desarrollo económico-social y de las perspectivas de empleo.

IV. CONSIDERACIONES FINALES

Múltiples problemas, como es inevitable, han quedado fuera de los breves términos de este trabajo. Me hubiera gustado disponer de más espacio para hablar de las ventajas e inconvenientes respectivos, en esta edad, de la pedagogía *dura* y de la *blanda*, y de la colaboración o reparto de papeles, al respecto, de la familia y del colegio. Me hubiera agradado también poder examinar por separado el tema de la *educación femenina* en la sociedad de hoy, en la que

si, por una parte, se aspira a una mayor *paridad de posibilidades*, por otra se reconoce que ello ha de hacerse con métodos y planes distintos, reconociendo el *papel dual* de la mujer (como futura madre), y tendiendo más bien a elevar el *nivel social* de las «profesiones femeninas» que llevar a la mujer a las predominantemente masculinas. Por otra parte, para la mujer como para el hombre, hoy se plantea el problema de la *educación continuada* en la edad adulta.

Tampoco hemos podido abordar el problema de la *formación del espíritu social*, tema difícilísimo, pues los padres y los grupos sociales a menudo están divididos sobre puntos ideológicos al respecto. Y tantas otras cuestiones relevantes dentro del tema propuesto.

Pero ha llegado la hora de concluir. Hagámoslo por donde habíamos comenzado. Hoy incumben a la familia nuevas responsabilidades educativas; también le incumben a la sociedad, a la Escuela pública, al Estado. De unas y otras surgen nuevos problemas de *cooperación*, que sólo tienen un cauce adecuado a través de la *asociación familiar*, idea por la que vengo luchando en varios planos.

El maestro nacional en la economía agrícola

BENITO ALBERO GOTOR

Inspector de Enseñanza Primaria, Doctor en Pedagogía

INTRODUCCION

En el número 122 de esta misma revista nos ocupábamos de analizar la «Correlación existente entre Economía y Educación», procurando demostrar que «la base del desarrollo económico es el hombre» y que «sólo la educación le convierte en un factor eficaz».

Ahora, como sería irracional dar igual valor a todas las actividades económicas y poco pedagógico prestar la misma atención a todos los grados o niveles educativos, vamos a ocuparnos de estudiar un aspecto limitado de dicha correlación. Nos referiremos concretamente a España, teniendo presente que los problemas pedagógicos prácticos varían en su composición dentro de los distintos países, aun cuando lleven el mismo nombre. Lo reduciremos a señalar el cometido del maestro nacional o educador primario en la economía agrícola, pretendiendo rendir un sincero homenaje en el día señalado para ello a cuantos,

por prestar servicios en las zonas rurales del país, únicamente reciben las manifestaciones silenciosas de campesinos agradecidos o los elogios literarios que les llegan a través de la Prensa.

A. JUSTIFICACION DE SU COMETIDO

El maestro nacional obra «por delegación de los padres de familia y por misión que la sociedad le confía garantizada por el Estado, a quien compete, en armonía con los derechos de la Iglesia, la formación, nombramiento e inspección de los educadores» (1).

A nuestro entender, su cometido en la economía agrícola no le deciden el esnobismo, ni la vanidad, ni el afán de sobrecargar sus funciones profesionales. Es fruto del tiempo que empuja, de una necesidad imperante, del «realismo educativo» y del «humanismo del trabajo». Se jus-

(1) Artículo 56 de la Ley de Educación Primaria.