

ESTUDIOS

Fracaso y posibilidades de la «formación integral»

JOSE LUIS GARCIA GARRIDO

Profesor de «Gaztelueta»

HACIA UNA EDUCACION DEL INDIVIDUO

Parece como si la «formación integral» del hombre fuera una aspiración únicamente de nuestro tiempo. Esta época nuestra no se cansa, en efecto, de lanzar a los cuatro vientos su consigna didáctica definitiva y característica: «No podemos fabricar tipos humanos polarizados», «La formación de los jóvenes no puede estar dirigida a la consecución de una meta parcial», «La educación no consiste en la enseñanza y aprendizaje de unas asignaturas», etc. Y eso en todos los idiomas y sujeto a los más diversos matices de mentalidad.

Pero ocurre con este ideal didáctico, preconizado por nuestra época, lo que suele ocurrir con casi todas las cosas: cada cual las entiende a su manera, desde su concreto y abonado ángulo de visión. Y así sucede—por ejemplo—que mientras los católicos de todo el mundo sabemos y gritamos que no hay derecho a ocultar a los jóvenes el rostro de Dios, y que es éste un aspecto importantísimo de la educación, otros sectores se permiten opinar que la formación religiosa—el cultivo de ese lazo de unión entre Dios y los hombres—es algo que incluso atenta directamente contra el supremo ideal educativo—la formación integral—, por atentar a una de sus más esenciales características: la «amplitud de horizontes».

La verdad es que nos equivocamos al creer prevista a nuestra época de tal pretensión pedagógica. Incluso nos equivocamos—en mi opinión—al pensar que tal pretensión pueda ser privativa de una época determinada. Desde que el mundo es mundo, el hombre se ha preocupado—en la

medida de sus posibilidades—de conseguir de los jóvenes la completa explicitación de todas sus facultades y propiedades netamente humanas, sin creer en ningún momento que la «polarización» está indicada como sistema educativo. Lo que sí ha ocurrido—y ocurre—es que el hombre ha considerado como factor esencial y aglutinante de todos los demás un determinado aspecto de la vida humana, y a ese aspecto se ha dirigido la mayor parte de los afanes pedagógicos. La historia de la pedagogía da buena muestra de ello. A cada época corresponde una concreta concepción filosófica del hombre, desde la que se trama y a la que se dirige la correspondiente estructura educativa. Si los espartanos procuraban formar con preferencia a sus jóvenes en el aspecto que podríamos llamar «militarista», no es porque considerasen que tal polarización era interesante pedagógicamente hablando, sino porque ellos se manejaban con un concepto de hombre transido de militarismo. Sólo a los ojos de la Historia puede ser considerada esa postura—y otras muchas, que enojoso e innecesario sería enumerar— como polarizada.

LA HERENCIA DEL RACIONALISMO

En realidad, y pese a nuestros gritos de «formación completa», nuestra época padece también las consecuencias pedagógicas que reporta una determinada concepción del hombre.

Desde que el racionalismo filosófico subrayó con trazo grueso la palabra «racional» en la definición tradicional del hombre, el sumo ideal de la vida humana cobró unos rasgos que aún

imperan en la mentalidad de nuestro tiempo. La razón se convirtió en el centro, alrededor del cual y en pro del cual deberían orientarse todas las facetas del saber y sentir humanos. La meta de todos los afanes se puso en la perfecta posesión y en el más depurado uso de la facultad cognoscitiva. Y ésta, que—por obra y gracia de Manuel de Kant—había renunciado ya a sus nobles ansias de acceso al mundo metafísico, tuvo que volar sobre la desnuda y lisa realidad sensible. El ideal de la ciencia—ya incoado—creció a partir de entonces inconmesurablemente, con la pretensión de «llenar» todas las posibilidades del espíritu humano.

Las consecuencias que tal decisión ocasionaría respecto al procedimiento educativo no han dejado aún de tener vigencia, pese a los vastos proyectos y realizaciones de muchos excelentes pedagogos modernos. Estos, en efecto, se vienen preocupando de estudiar y propagar los fundamentales aspectos que deben ser tenidos en cuenta por educadores y educandos en pro de una completa y auténtica formación. Pero en la práctica—y no sólo ocurre esto, como es lógico, en nuestro país—, la mayoría de esas facetas pasan a ser, a lo más, únicamente unas «asignaturas» que el alumno debe estudiar y de las que debe examinarse. Y todo ello merced a que la idea imperante en nuestro medio es la de que sólo una cosa es necesaria: el cultivo de la razón. Lo demás, aunque muy interesante y muy de tener en cuenta, es accesorio.

SEIS FACETAS PRIMORDIALES

Se ha hablado mucho últimamente sobre los aspectos claves de que debe constar todo sistema educativo que aspire a «formar» de un modo completo al individuo humano. Esas facetas tienen que dimanar directamente de lo que constituye la esencia—metafísica y física—del hombre. Aunque un estudio detenido del problema rebasa con mucho la intención del presente trabajo, no pueden dejar de consignarse—al menos someramente—los aspectos que, según la común opinión, tienen carta de primordiales. De acuerdo con el sentir más general de la moderna pedagogía católica, me permito establecer aquí esta séxtuple división:

1. Educación religiosa.
2. Educación de la inteligencia.
3. Educación de la voluntad.
4. Educación de la sensibilidad.
5. Educación social.
6. Educación física.

Aquí se entiende que cualquier otro aspecto que pudiera considerarse importante bajo el prisma educativo está primigeniamente posibilitado por alguno de estos seis. La determinada colocación de los mismos no responde a un criterio de importancia, porque pedagógicamente

consideradas todas son sumamente importantes, sobre todo si se repara en que de hecho no es posible la consideración aislada de uno solo. Todos están íntimamente unidos y entrelazados, y es difícil que se pueda atender al cultivo de uno de ellos si al mismo tiempo se desatienden los demás.

Respecto al cuarto de los apartados establecidos—la educación de la sensibilidad—, baste por ahora aclarar que «sensibilidad» se entiende aquí, en su acepción más vulgar, como zona limítrofe entre las facultades del alma y las meramente corporales y sensibles. Al enriquecimiento de esa zona de la vida humana se aplica sobre todo—aunque no con exclusividad—la educación estética.

EDUCACION Y ENSEÑANZA

Las facetas anteriormente reseñadas, o cualesquiera otras cuya inclusión pueda parecer mejor fundada, son facetas de la educación y no sólo de la enseñanza. Esto, que en principio puede parecer una verdad de Pero Grullo—y que, en efecto, lo es—, reporta una serie de consecuencias no tan tenidas en cuenta como evidentes.

La educación corresponde, en primerísimo lugar, a los padres. Pero es una realidad que éstos no pueden, de hecho, ejercerla completamente, y que necesitan delegar gran parte de su contenido a otras personas. Pues bien: aunque en teoría es la educación, en parte, lo que los padres deben delegar en personas especializadas, en la práctica es sólo la enseñanza lo que los padres confían a esas personas.

Y, así, ocurre que nuestros institutos y colegios son «centros de enseñanza»—así les llamamos—, cuando deberían ser centros educativos. Bien es verdad que muchos de esos centros se dan cuenta de esa función primordial suya de educar, y que sólo hasta cierto punto podrían emprenderla por aquello de mediar el inexcusable campo de los planes oficiales de enseñanza, en los que irremediablemente se dedica a la enseñanza mucho tiempo que debería ser pasto de la educación. Casi todas las facetas consideradas antes quedan de este modo confiadas exclusivamente a la labor de los padres, que en la mayoría de los casos es—por lo menos—insuficiente.

De ningún modo podría decirse—a mi juicio—que la esfera oficial se despreocupa de esos importantes aspectos anteriormente consignados, en lo que se refiere a la confección de los planes de enseñanza. Aunque el fenómeno que aquí se estudia no es exclusivo, ni siquiera típico, de nuestro país, una consideración del problema puertas adentro situará mejor este punto de vista. «... la nota dominante de la legislación de posguerra, que comienza en 1938, es la de circunscribirse en gran medida al problema intelectual de los planes de estudio. Desde aquella

fecha, los cambios han sido frecuentes. Pero las modificaciones sufridas, lejos de demostrar una renovación de fondo, se han limitado a recortar los conocimientos en extensión; a perfilar, en cantidad, el plan anteriormente vigente» (1). Y es eso ciertamente lo que en la práctica ha sucedido. Si se han sabido localizar los puntos flacos de nuestro sistema docente, no se ha acertado, en cambio, en el auténtico centro de la cuestión: sustituir el sistema docente por un sistema educativo. Como ya antes se ha dicho, muchos testimonios podríamos aducir en favor de la seria preocupación que la esfera oficial ha adoptado como postura en lo que a los aspectos fundamentales de la educación se refiere. He aquí uno de ellos:

«... nosotros aspiramos radicalmente a que la enseñanza sea formación total del hombre. ¿Cuántas veces se ha dicho que la instrucción en España se preocupa mucho más de la erudición, de la memoria, a lo más, de la ilustración del entendimiento que de la formación de la sensibilidad? Y eso no es cultura. La cultura es la formación total del ser humano. Cultura es cultivo, etimológicamente. Igual que se cultiva la tierra arándola, y sembrando, y regando, y haciendo que el sol—regalo de Dios sobre ella—haga fructificar la simiente, así también la cultura del hombre ha de ser total. Solamente una cultura será plena en un pueblo cuando se hayan desarrollado hasta el máximo las tres grandes corrientes, las tres grandes fuerzas del espíritu humano. La que mueve la inteligencia hacia la verdad, en la contemplación, y ahí está la teología, la metafísica y las ciencias; la que mueve a la voluntad en el camino del bien, y ahí está la ordenación moral de la conducta y, en definitiva, luego, la que mueve a la sensibilidad en la conquista de la belleza. Aquí, en la belleza, en el cultivo de la forja del espíritu de nuestros niños y de nuestros muchachos para la fruición de la belleza está el puesto capitalísimo de la música. Tendrá la música—puedo anunciar con garantías de que plasme pronto en normas legales—el puesto que le corresponde en la Enseñanza primaria y en la Enseñanza media» (2).

ASIGNATURAS CIENTIFICAS Y FACETAS DE LA EDUCACION

Es imposible circunscribir todo un plan de educación a un concreto plan de enseñanza. Porque éste lo más que podrá hacer es crear nuevas asignaturas, mediante las cuales se enseñen a nuestros jóvenes conceptos que no son de aprender, sino de vivir; es decir, conceptos en vez de vivencias. Mientras se quieran abarcar los aspectos

fundamentales de la educación sólo a través del procedimiento docente estaremos bastante lejos de conseguir el ideal supremo—la formación integral—tan perseguido en nuestros días.

Una asignatura no puede sustituir de ningún modo al tratamiento educativo de algún aspecto esencial de la vida humana. La revista *Nuestro Tiempo* publicó hace algo más de un año un artículo que, con el título de «La religión no es una asignatura», sostenía muy acertadamente—a mi entender—este planteamiento respecto a la vida religiosa (3). La inclusión de la religión como asignatura en los planes oficiales de estudio parece a todas luces acertadísima y necesaria; pero es bien patente que sólo con esto no puede conseguirse una auténtica formación religiosa en nuestros jóvenes.

Mutatis mutandis, lo mismo cabría decir acerca de las restantes facetas. Unas simples asignaturas de «dibujo» e «historia del arte» son, a pesar de su indiscutible importancia, incapaces de educar por sí solas la sensibilidad humana, sobre todo si su planteamiento es el propio de unas asignaturas (4). Y en cuanto a los entusiasmados proyectos de incorporar alguna otra bella arte—desatendida hasta esa fecha—al plan oficial de enseñanza, poco habría que añadir a su calidad de meros proyectos. El arte se ha resistido siempre a convertirse en asignatura, y cuando—por la fuerza—lo ha hecho, ha sido a costa de dejar de ser arte. La música convertida en disciplina de estudio—¿es eso lo que se pretendió hacer?—ha supuesto casi siempre un verdadero suplicio, incluso para los mismos grandes músicos, dotados de excepcional aptitud y auténtica vocación.

La educación física, aunque es verdad que ha recibido una mayor atención por parte de todos, parece todavía un lujo excesivo y «no estrictamente necesario», al que se suele dedicar una hora semanal; si en la jornada escolar hay algún tiempo dedicado a deportes, ese tiempo es—para muchos padres y bastantes educadores—como un «recreo», o sea, como un descanso escolarmente improductivo.

Tampoco llegaríamos a diferentes conclusiones examinando lo realizado en torno a la educación social. La casi totalidad de los esfuerzos desarrollados en esta dirección no se han sabido tampoco sustraer a la idea de convertirse en asignaturas («urbanidad», «educación política», «higiene», etc.)

UN CAMBIO DE MENTALIDAD

Podría pensarse que—a la vista de lo expuesto—una posible solución al problema del necesario cambio de mentalidad, a que estas líneas hacen referencia, tendría que situarse en la es-

(1) JOSÉ LUIS GONZÁLEZ SIMANCAS: *Misión actual del centro educativo*, en «Nuestro Tiempo», núm. 90, página 1470. Diciembre 1961.

(2) Citado por el P. Federico Sopena en un artículo titulado *Escuela y música*, publicado por «Bordón», número 37 (monográfico). Mayo 1953.

(3) «Nuestro Tiempo», núm. 90, pág. 1509. Diciembre 1961.

(4) JUAN A. GAYA NUÑO: *La enseñanza de la Historia del Arte en España*, en «REVISTA DE EDUCACIÓN», número 54. 1957.

fera de la enseñanza oficial. Algo así como si los planes oficiales de enseñanza tuvieran que dejar de ser tales, para convertirse en planes oficiales de educación.

Pero esta postura de planificación—si no es una postura a medias y también si lo es—está en pugna con nuestra mentalidad católica. La función educadora no compete primariamente al Estado (5), sino a los padres, y son éstos los que deben proveer con todos los medios a su alcance—muchos de ellos facilitados por el Estado—a la educación de sus hijos. Otra cosa es el necesario control y las sanas directrices que la esfera oficial debe proporcionar en todo caso en pro del cumplimiento y progreso de asunto que tanto afecta a la nación.

Como lo que se trata de operar es un auténtico cambio de mentalidad, los centros privados podrían ejercer sin duda una gran influencia. Se trata de convencer a los padres—para eso hace falta, naturalmente, que la relación familia-colegio sea un hecho—de que no pueden reducir el problema de la educación al problema de los estudios. Se trata de convencerlos de que educar no es empresa fácil, y que todo lo que sea abandonar las diferentes facetas a la pura improvisación es—cuando no abiertamente perju-

(5) VÍCTOR GARCÍA HOZ: *La educación hoy*, en «Nuestro Tiempo», núm. 99, pág. 211. Septiembre 1962.

dicial—absolutamente infecundo. Se trata, en suma, de educar en ellos esa facultad que les confiere el hecho de ser padres: la potencia educadora. Después, si de hecho se da la estrecha relación familia-colegio, si padres y educadores persiguen las mismas metas a través de los mismos concretísimos medios, el ideal de formación integral dejará de ser pura utopía.

Naturalmente que no es fácil que los centros privados puedan acometer por sí solos semejante empresa. Para ello necesitarían, sin duda, un apoyo oficial, manifestado sobre todo en cierta libertad de acción, desprovista de las ataduras que lógicamente reporta un plan de enseñanza. Pero también necesitarían otras muchas cosas más, y entre ellas la más importante de todas: un equipo de auténticos educadores—no sólo profesores—con una gran ilusión profesional, capaces incluso de apuntar derechamente a su objetivo aunque persistan las imposiciones externas.

Y aun así se tardaría muchos años en cambiar la mentalidad reinante. Pero es preciso asegurar un porvenir claro a la formación integral, gestionando las seguras bases para la única educación auténtica: la educación cristiana. Antes de que alguna nueva concepción del hombre, también con síntomas de polarización, trate de derrocar por su cuenta a las últimas secuelas del racionalismo.

La Lingüística y la enseñanza de idiomas

ROBERT J. DI PIETRO

Profesor de Lingüística de la Universidad de Georgetown (Estados Unidos) y de la Universidad de Madrid

Todo el mundo tiene sus ideas específicas de lo que quiere decir «dominar un idioma extranjero». Pero sólo el profesor de idiomas, trabajando diariamente con los problemas de la enseñanza, puede apreciar el valor de poder hablar un idioma que no es el suyo. Tiene siempre presente su definición teórica y personal del bilingüe perfecto. Quizá quiere que sus alumnos aprendan a hablar el «otro» idioma como lo hablan los nativos. Pero cuando se encuentra ante una clase de 70 alumnos, armado sólo con su pequeño libro de texto y su dignidad de profesor, esta meta ideal resulta lejana y siempre

más teórica. Muchas veces el profesor se resigna a la traducción. Además, se convence a sí mismo de que se avanza más rápidamente usando el método de traducción.

En realidad, la traducción como método y meta de enseñanza es muy antigua. Tiene sus raíces en el mundo helénico. Hace muchos siglos que los griegos confundían la lógica con la lengua. Pensaban que la gramática era una cosa lógica y al mismo tiempo universal. Para ellos había un solo modo de hablar, y los que no podían hablar griego no hablaban. Decían que balbuceaban, y los llamaron «bárbaros». Después de