

# ESTUDIOS

## El problema de la Enseñanza Media

ADOLFO MAILLO

*Asesor técnico de la Junta  
Central de Información,  
Turismo y Educación Popular*

*El abuso de las reformas parciales para paliar ciertas dificultades —con frecuencia creando otras— ha proporcionado argumentos a los defensores del statu quo para defenderse ellos y defender sus estructuras. Pero en el período actual las estructuras tienen que ser profundamente modificadas.*

(LOUIS ARMAND: *Plaidoyer pour l'avenir*. Calmann-Levy. París, 1961. página 221.)

### TRADICION Y CREACION

Las urgencias que solicitan nuestra acción desde campos distintos y muchas veces opuestos no hacen del vivir actual una faena cómoda. Necesidades y deseos, ideales utópicos y exigencias inaplazables entrecruzan sus llamamientos convirtiendo a nuestra intimidad en campo de batalla, donde en cada instante anhelos cargados de porvenir pugnan por abrirse camino a través de la tupida maraña de rutinas mentales que sirven de regazo acogedor a la inercia y la entropía psíquica.

Desde hace apenas medio siglo el acontecer histórico, antes sosegado—pese a conmociones bruscas que raras veces conseguían más que trocar el «decorado» de la escena, sin alterar el ritmo de los seculares, lentos y prestigiosos dinamismos habituales—, comenzó a precipitarse, sometiendo a las sociedades a cambios que parecen obedecer a una ley de crecimiento exponencial.

Ciertamente, este proceso venía preparándose de tiempo atrás, especialmente desde que las consecuencias económico-sociales de la primera revolución industrial dieron lugar a tres fenómenos íntimamente relacionados entre sí: el gran capitalismo, la industrialización y la expansión demográfica. Pero desde que en 1915 Daniel Halevy habló de la «aceleración de la Histo-

ria» (1), el ritmo se ha hecho más rápido al haber tomado un cariz menos aparente y catastrófico que el previsto para los trastornos profundos por los historiadores de ayer. En determinado sentido, los conflictos son estimulantes, porque crean necesidades apremiantes, cuya satisfacción espolea al máximo las capacidades de los contendientes, dando lugar a conquistas tecnológicas y organizativas que pronto se incorporan a la vida cotidiana en los más apartados rincones del globo.

Pero el conflicto mismo—y este aspecto no ha sido subrayado por Lewis A. Coser, el más destacado estudioso de su sociología (2)—no es más que una consecuencia de procesos de cambio que actúan en el subsuelo social, originando dinamismos complejos que flexibilizan y modifican

(1) Este fenómeno fué ya presentido por Michelet, que escribió en 1872: «Uno de los hechos más graves y menos señalados es que la marcha del tiempo ha cambiado por completo. Ha doblado el paso de una manera extraña. Durante mi vida (de una duración corriente de setenta y dos años), yo he visto dos grandes revoluciones que otras veces quizá habrían necesitado dos mil años de intervalo. He nacido en medio de la gran revolución territorial; y días antes que muera habré visto despuntar la revolución industrial.» (Cit. por Pierre Bertaux: *La mutation humaine*. Payot, París, 1964; págs. 97-98.) Como ocurre casi siempre, Michelet esperaba que la revolución industrial se produjese en un futuro próximo, sin darse cuenta de que vivía en medio de ella.

(2) Ver LEWIS A. COSER: *Las funciones del conflicto social*. Fondo de Cultura Económica, México, 1961, *passim*.

las bases estructurales de las sociedades. Esta concepción, sin negar la importancia de los grandes conflictos, guerras y revoluciones, concede la primacía entre los factores del cambio social a la modificación del repertorio básico de actitudes, valores e ideales, en conexión estrecha con alteraciones sobrevenidas en los marcos ecológico, técnico y económico de la existencia social.

Lo que no puede negarse es que si los cambios han constituido una «constante» histórica en todos los tiempos, los que experimentan las sociedades en esta etapa de extensión mundial de la industrialización y la urbanización y de comienzo de la verdadera «historia universal» se han hecho inmediatamente perceptibles, como ha dicho Gastón Berger, porque si antes se producían «a escala cósmica o a escala histórica, el fenómeno se realiza ahora a escala humana» (3).

Cuando la sociedad era predominantemente estática, porque estructuras, valores e ideales heredados eran considerados intangibles e inmodificables, pautas de pensamiento y valoración de los antepasados eran herramientas útiles de adaptación social, que deberían transmitirse sin modificación a las generaciones posteriores. Por el contrario, en la «época de las estructuras en movimiento», que es la nuestra, cuando «el mundo que percibimos y en el que vivimos no es ya el mundo de nuestras opiniones y nuestros hábitos» (4), hay que «hacer de los jóvenes hombres capaces de afrontar lo que nunca han sido», como quería Paul Valéry.

Esto impone a la educación, en todas sus etapas y manifestaciones, obligaciones difíciles, y entre ellas, una primordial: la de «inventar» nuevas modalidades de formación humana que capaciten a los niños para afrontar y resolver los problemas que plantee una vida imprevisible, cuya esencia parece radicar en la vigencia de lo inesperado, lo cual exige una revisión profunda de objetivos y procedimientos de adaptación, formación y convivencia. La educación, que ha sido siempre un proceso de *tradición*—en todos los sentidos de la palabra—, debe ser desde ahora predominantemente una tarea de *creación*.

#### PERSPECTIVA SOCIOLOGICA

La profunda reforma que en todos los aspectos exige la adaptación a las nuevas necesidades de la evolución social, y más aún, la adquisición por los alumnos de una flexibilidad emocional y mental que les permita adaptarse a un mundo en cambio, debe tener en cuenta las exigencias de la realidad, evitando las direcciones inmovilista y utópica, riesgos temibles del pensamiento

(3) GASTÓN BERGER: *L'homme moderne et son éducation*. Presses Universitaires de France, París, 1961, página 127.

(4) GASTÓN BERGER: *Op. cit.*, pág. 127.

y la acción educativa. La inevitable voluntad de renovación no actúa en el empíreo de una realidad situada más allá del espacio y del tiempo, allí donde los «principios» dibujan sus abstractas y tiránicas arquitecturas. Frente al fijismo de los rutinarios y al utopismo de los soñadores, la reflexión pedagógica actual encuadra la actuación educativa en un marco de condicionamientos múltiples, que le proporcionan ritmo y límites cuando no también cauce y sentido. Afortunadamente, cada día el pensamiento pedagógico tiene más en cuenta el conjunto de realidades que favorecen u obstaculizan la realización de sus esquemas. «Sin embargo, debemos reconocer que estos estudios están en sus comienzos. Como dice Neal Gross, al hacer su balance, «el análisis sociológico de la educación puede ser descrito como un subcampo de la sociología, relativamente subdesarrollado y poco de moda». Es necesario que lo mismo los sociólogos que los educadores le dediquen mayor atención» (5).

Un enfoque sociológico de la educación advierte, en primer lugar, el paralelismo y la interdependencia existentes entre las principales estructuras que sirven de textura y armazón a las sociedades: las estructuras económicas, sociales, políticas, psicológicas y culturales. Todas ellas están estrechamente interrelacionadas y se influyen mutuamente según líneas de fuerza y plexos de acciones y reacciones, cuyo conocimiento desvela la curiosidad de los teóricos de las ciencias del hombre. Si cada una de ellas posee un campo propio de acción, así como problemas peculiares y métodos específicos para tratarlos y resolverlos, los enfoques y las soluciones parciales, que no tienen en cuenta sus recíprocos condicionamientos, están condenados al fracaso, y de ello nos proporcionan abundantes ejemplos las reformas aisladas, tan frecuentes en la historia de las instituciones educativas en los últimos cien años.

#### PLANES ECONOMICOS Y PLANES GLOBALES

El auge actual de los planes económicos tiene su origen en la necesidad de tener en cuenta todas las variables que actúan en la producción y distribución de bienes materiales, para actuar sobre ellas conjuntamente, de acuerdo con las líneas de acción y tendencia que marcan sus dinamisismos conjugados.

Cuando se defiende la necesidad de que esos planes tengan en cuenta los aspectos sociales relacionados con la difusión e incremento del consumo, la elevación del nivel y el modo de vida y la consiguiente superación de los *status* asignados a los grupos sociales más modestos, no se hace más que ensanchar el campo de las variables tenidas en cuenta para que la producción

(5) MANUEL FRAGA IRIBARNE: *Promoción Social y Educación*. Ateneo, Madrid, 1961, pág. 26.

de riqueza se refleje de una manera equilibrada e integradora sobre las estructuras sociales. Un paso más en la consideración de los factores interrelacionados y los planes comprenderían, además, los factores educativos y culturales, no ya como variables independientes, capaces de producir por sí solas profundas transformaciones sociales—como ingenuamente creía el utopismo pedagógico decimonónico—, sino como focos de cambio social, a la vez condicionantes y condicionados, que pueden acelerar e intensificar las transformaciones, especialmente favoreciendo la movilidad social si su acción no es obstaculizada por factores correspondientes a otras esferas (6). Para que el impulso renovador de los planes tenga éxito no basta coordinar adecuadamente todos los datos económicos, sociológicos y educativos susceptibles de localización concreta y aun de formulación matemática; es imprescindible, además, considerar el influjo de *variables cualitativas* pertenecientes a las esferas psicológica y axiológica: actitudes, hábitos, creencias, ideales, valores, cuyo papel en la génesis y modificación de las realidades socio-educativas y culturales es decisivo.

Un plan que intente disciplinar la amplia gama de hechos, estructuras, energías y posibilidades que acabamos de mencionar es, como ha dicho un comentarista del V Plan Francés, un «ejercicio de alta escuela», ya que no sólo registra previsiones, sino que señala *objetivos*. Unas y otros deben ser objeto de cuidadosa investigación, no sólo para determinar la medida en que cada factor influye sobre el «estado cultural», sino también con el propósito de determinar sus vinculaciones mutuas, así como la «refracción» que su acción sufre según la facilidad o dificultad que ofrezcan las *estructuras envolventes*, condicionamientos primordiales (7).

Actuar sólo en la esfera económica, sobre ser parcial y, por tanto, poco eficiente a la larga, puede acarrear desequilibrios en las situaciones y desajustes en los complejos de valores orientadores de una comunidad nacional. Toda vez que la educación conserva y transmite esos valores, debe ser cuidadosamente atendida en la elaboración de un plan nacional.

(6) Esta coordinación, opuesta a la visión parcelada, habitual en la Administración pública, fué recomendada cuando nadie hablaba de Planeamiento, por un español «carloterista». He aquí lo que el abate Gándara escribía hacia 1760: «La trabazón y enlace que tienen unos ramos con otros y la armonía con que debe darse movimiento a todos contemporáneamente, está en la economía política que vivifica los imperios y ese es el conocimiento que asegura los aciertos y hace que todos los planes salgan felizmente» (M. A. de la GÁNDARA: *Apuntes sobre el bien y el mal de España*, publicados en el *Almacén de frutos literarios inéditos de los mejores autores*. Valencia. En la imprenta de José Esteban, año 1811, págs. 86-87).

(7) Utilizamos el término *estructuras envolventes* para referirnos a las que constituyen condicionamientos de influjo predominante, en el sentido de los «valores envolventes», de Raymond Ruyer. Véase su obra: *Le monde des valeurs*. Aubier, París, 1948, págs. 114-15.

## LOS GRADOS DE ENSEÑANZA

El enfoque actual de los problemas educativos encuentra una rémora en la tradicional división de la enseñanza en grados, efecto de una consideración inmovilista de las realidades sociales. El sistema jerárquico de la primera, segunda y enseñanza superior hubo de ser modificado cuando se sintió la necesidad de crear una enseñanza técnica. Cuando el trabajo se complicó por los progresos de la industria, se sintió la necesidad de proporcionar un lugar en el estatuto legal de la docencia a la enseñanza profesional y, en fecha reciente, para evitar, si fuera posible, el divorcio entre la segunda enseñanza y la profesional, se completó el cuadro con un tipo nuevo de instituciones, los llamados Institutos Laborales, que proporcionan un género mixto de enseñanza, profesional y media. Con ello quedaba profundamente alterado el esquema primitivo.

Los tres grados tradicionales obedecían a una clara motivación sociológica, ya que cada uno de ellos estaba pensado para cada una de las tres grandes clases que ocupaban la escena histórica en las sociedades de la primera mitad del siglo XIX. Ya en el Reglamento General de Instrucción Pública, de 29 de junio de 1821, que se dictó en aplicación de la Constitución en 1812, se hablaba de una primera, segunda y tercera enseñanza. «Pero será el Plan de Estudios de 1845 el que le dé su definitiva configuración clasista.» Allí la segunda enseñanza se define como «propia especialmente de las clases medias, ora pretenden adquirir los elementos del saber indispensables en la sociedad a toda persona regularmente educada, ora intenten allanarse el camino para estudios mayores y de adquisición más difícil» (8).

La cultura superior, como «expresión de nivel social», para las capas superiores; la segunda enseñanza, para las clases medias, es decir, para la burguesía ascendente, que empezaba a tomar las riendas del poder en los países industrializados, arrancándolo a las manos de la aristocracia, y la primera enseñanza, para el «pueblo», el estrato inferior del «tercer estado», que poco después empezó a tomar conciencia, no siempre clara, de su situación social.

La perspectiva estrictamente sociológica a que obedecía esta división se pone de manifiesto en el carácter diferencial de cada uno de los grados de enseñanza. Con arreglo al enfoque valorativo que situaba en la cúspide de la cultura y el poder social a la enseñanza superior, la media era concebida exclusivamente como una preparación para ella, mientras la primaria tenía carácter terminal, constituyendo una especie de vía muerta que sólo conducía a los menesteres de la agricultura y el artesanado. Con arreglo a esa óptica, originaria de una dicotomía valorativa que hundía sus raíces en la estructura social del mundo

(8) M. FRAGA IRIBARNE: *La educación como servicio público*, en «Revista de Estudios Políticos» núm. 97, noviembre-diciembre 1957, pág. 10.

greco-latino (9), las enseñanzas primaria y profesional correspondían a las «clases serviles», mientras las otras dos integraban el patrimonio docente y cultural de las minorías dirigentes, nutridas con la savia aristocrática de los «saberes liberales». La enseñanza técnica, que nunca acabó de adquirir carta de ciudadanía plena en el *currículum* de la cultura humanista, no tardó, sin embargo, en adquirir prestigio social a medida que el gran capitalismo y la industrialización subsiguiente hicieron necesarios los servicios de sus alumnos para la creación de riqueza en un mundo cada vez más devoto de la economía. Sin embargo, ni los «técnicos» ni los «científicos» se integraron netamente en la cúspide de la pirámide socio-cultural, reservada, con diferencias de grado, a filólogos, teólogos, juristas y filósofos.

### TIPOS DE ENSEÑANZA MEDIA Y TASAS DE ESCOLARIZACIÓN

Las transformaciones económicas y sociales que se suceden en el mundo de hoy inciden especialmente sobre el carácter, objetivos, organización y realización de la enseñanza media.

La avalancha de alumnos que en los últimos años acuden a los institutos para iniciar sus estudios es un fenómeno que se da, con mayor o menor intensidad, en todos los países, porque obedece a una toma de conciencia por las masas populares de la importancia que tiene la formación cultural para mejorar el nivel de vida y el *status* social. He aquí algunas cifras reveladoras de la evolución del alumnado de enseñanza media en España, donde el proceso es menos intenso que en otros países.

#### ALUMNOS DE ENSEÑANZA MEDIA

AÑO	Número de alumnos
1910	34.006
1920	52.445
1930	70.876
1940	155.934
1950	214.358
1962	580.871

Como se ve, el crecimiento es constante y debe atribuirse al ritmo general de aumento de la población y al progreso económico-social. No obstante, de 1930 a 1940 se duplica el número de alumnos; pero en el decenio 1950-60, el coeficiente de aumento no es dos, sino cuatro. Resumiendo la revolución, en la actualidad el número de alumnos que cursan la enseñanza media es casi veinte veces superior al de principios de siglo.

(9) Véase HENRI ARVON: *La philosophie du travail*. Presses Universitaires de France, París, 1961, págs. 4-6.

Hay que distinguir en la enseñanza media diversos tipos: la general, laboral y profesional, por una parte, y por otra, las de Magisterio, Comercio, Artes y Oficios, Conservatorios y Escuelas Técnicas. Aunque a efectos estadísticos suelen englobarse, sin duda por la analogía de edad de sus alumnos, nosotros consideramos a estas últimas como enseñanzas profesionales (10).

Un análisis superficial de la distribución del alumnado en los principales tipos existentes de enseñanza media ilustra bien la dirección de las valoraciones sociales para cada uno de ellos. He aquí las cifras, en el curso 1962-63:

#### ALUMNOS DE LA ENSEÑANZA MEDIA GENERAL

Clase de enseñanza		Tanto por ciento
Enseñanza oficial .....	102.131	17,5
Centros de la Iglesia .....	196.113	33,0
Privada y libre .....	281.831	50,5
<b>TOTAL</b> .....	<b>580.871</b>	

FUENTE: *La educación y el desarrollo económico-social*. Planeamiento integral de la educación. Objetivos de España para 1970. Madrid, junio de 1962; p. 41.

Comparando la población española de diez a dieciséis años, ambos inclusive, con el número de alumnos de la enseñanza media general, obtenemos una tasa de escolarización de 17,5. Es decir, que de cada 100 niños, sólo 17 estudian el Bachillerato, elemental o superior, cifra verdaderamente exigua.

A continuación damos las cifras correspondientes a los centros de enseñanza media y profesional, creados por Ley de 16 de julio de 1949:

#### CENTROS Y ALUMNOS DE ENSEÑANZA LABORAL

Modalidad de los Institutos	Alumnos
Agrícola-ganadera .....	10.946
Industrial-minera .....	6.562
Marítimo-pesquera .....	1.022
Administrativa .....	8.830
<b>TOTAL</b> .....	<b>27.360</b>

FUENTE: *Seminarios. Cuadernos de Estudios de la Delegación Nacional de Organizaciones*. Número 20. Dedicado a «La Promoción Social como Objetivo». Madrid, septiembre-octubre de 1960; p. 286.

(10) Habría que delimitar claramente el concepto de *enseñanza media* para evitar confusiones. Es evidente que, como la misma palabra indica, *media* es la enseñanza que se encuentra entre otras dos, una *inicial*, preparatoria, y otra *terminal*, definitiva o, al menos, capacitadora. En este sentido, toda preparación profesional, ya se trate de un agricultor o de un violinista, pasa por una *etapa media*, por lo que habría tantas enseñanzas medias como tipos de actividades profesionales escolarizadas. Pero se trataría de una división artificial «mecánica» y anfibológica. Lógicamente no debería haber más tipos diferenciados de enseñanza que la *común o general*, básica y preparatoria, y la *especial o profesional*. La extensión y dificultad de esta última dependería de la complejidad de las tareas para las que preparase.

El número de institutos era, en 1962, de 303, y el de alumnos —distribuido en grado elemental y superior más el curso de adaptación—, de 27.360, lo que supone una tasa de escolarización de 0,7 por 100 de la población de diez a dieciséis años.

A la enseñanza media corresponden también los Centros de Formación Profesional Industrial creados por Ley de 20 de junio de 1955. He aquí los alumnos que se beneficiaban de sus enseñanzas en el curso mencionado:

#### CENTROS Y ALUMNOS DE ENSEÑANZA PROFESIONAL INDUSTRIAL

Número de Centros	Clases de Centros dependientes de:	Número de alumnos
95	Dirección General de Enseñanza Laboral .....	22.585
112	Organización Sindical .....	28.956
122	Secretariado Nacional de Formación Profesional de la Iglesia .....	15.632
	<b>TOTAL</b> .....	<b>67.172</b>

FUENTE: Monseñor Pedro Cantero Cuadrado, obispo de Huelva, en *Una tarea común: la elevación del campo español*. XXI Semana Social de España. Valencia, 1962: p. 280.

Como se ve, el número de alumnos que llegan al trabajo procedentes de Centros de Formación Profesional es muy escaso, pues sólo alcanza el 1,9 por 100 de los jóvenes comprendidos entre los doce y los diecinueve años.

Para una visión comparativa, he aquí algunos datos relativos a la escolarización secundaria:

#### TASAS DE ESCOLARIDAD EN ALGUNOS PAISES

AÑO	PAIS	Tasa de escolarización en Enseñanza Media
1959	Gran Bretaña .....	96
1959	Holanda .....	82
1958	Dinamarca .....	82
1959	Alemania .....	81
1959	Bélgica .....	79
1959	Francia .....	75
1957	Estados Unidos .....	71
1958	Italia .....	46
1959	Grecia .....	32 (1)
1959	España .....	27
1959	Portugal .....	23

(1) No comprendida la enseñanza técnica y normal.

FUENTE: *La educación y el desarrollo económico-social*. Planeamiento integral de la educación. Objetivos para 1970. Madrid, junio de 1962.

No obstante los meritisimos esfuerzos realizados durante estos últimos años para acoger en los Centros de Enseñanza Media a los alumnos que quieren mejorar su condición socio-cultural, la escolarización secundaria en España es, a todas luces, insuficiente en comparación con los países más adelantados. Computando solamente los alumnos de enseñanza media general, laboral y profesional, en nuestra opinión, su número apenas alcanzará hoy el 20 por 100 de su grupo de edad.

#### ESCOLARIZACION DIFERENCIAL

Además de la escolarización global, es interesante estudiar la *escolarización diferencial*, que puede hacerse siguiendo un criterio geográfico o por la procedencia social de los alumnos. Carecemos de datos para un estudio sociológico fiable, por lo que nos limitamos a dar las tasas de escolarización por provincias, que arroja también alguna luz, aunque sea indirectamente, sobre los orígenes sociales del alumnado.

#### TASAS PROVINCIALES DE ESCOLARIZACION SECUNDARIA EN 1957-58

Número de orden	Provincias	Tasa
1	Alava .....	53,4
2	Madrid .....	49,9
3	Vizcaya .....	45,5
4	Barcelona .....	39,5
5	Guipúzcoa .....	34,3
6	Valladolid .....	29,9
7	Zaragoza .....	29,8
8	Lérida .....	27,8
9	Baleares .....	27,6
10	Logroño .....	24,9
11	Santander .....	22,9
12	Tarragona .....	22,0
13	Valencia .....	22,0
14	Oviedo .....	21,4
15	Navarra .....	21,0
16	Gerona .....	19,3
17	Tenerife .....	19,1
18	Salamanca .....	18,5
19	Burgos .....	18,2
20	Alicante .....	17,8
21	Segovia .....	16,4
22	León .....	16,4
23	La Coruña .....	16,3
24	Murcia .....	15,7
25	Las Palmas .....	15,1
26	Castellón .....	14,6
27	Palencia .....	13,9
28	Sevilla .....	13,9
29	Pontevedra .....	13,1
30	Ciudad Real .....	12,6
31	Málaga .....	12,5
32	Soria .....	12,3
33	Huesca .....	12,3
34	Orense .....	12,2
35	Granada .....	12,1
36	Cádiz .....	12,0
37	Zamora .....	11,6
38	Avila .....	11,2
39	Almería .....	11,0
40	Guadalajara .....	10,5
41	Lugo .....	10,2
42	Badajoz .....	10,1
43	Huelva .....	9,9
44	Córdoba .....	9,5
45	Albacete .....	8,7
46	Teruel .....	8,2
47	Cuenca .....	7,2
48	Jaén .....	7,1
49	Cáceres .....	6,4
50	Toledo .....	5,9

FUENTE: Feliciano L. Gelices: *Evolución de la política de protección escolar*, en REVISTA DE EDUCACIÓN. Madrid, mayo de 1963: p. 61.

Sin duda alguna, en los últimos años las cifras de este cuadro han sido superadas, pero probablemente en un sentido proporcional a los datos que figuran en el mismo, por lo que pueden servirnos para comparar entre sí los de las diversas provincias en relación con los obstáculos que se oponen a la extensión de la segunda enseñanza en España. No es casual que en las provincias de máxima industrialización, donde la urbanización,

por una parte, y las comunicaciones fáciles, por otra; pero, sobre todo, el nivel de vida medio es elevado (Vascongadas, Madrid y Barcelona), ofrezcan tasas de escolarización muy superiores a las de aquellas otras pertenecientes a la España árida y latifundista, en las cuales se dan los mayores índices de analfabetismo, los menores ingresos *per capita*, los más bajos coeficientes de industrialización y urbanización y las tasas inferiores de escolarización secundaria.

Es éste un claro ejemplo del doble paralelismo de las estructuras económicas y de sus efectos sociales y culturales, que conviene tener muy en cuenta al planear actuaciones que faciliten el cambio.

### DESEQUILIBRIOS Y REAJUSTES

Las cifras del cuadro anterior nos lanzan a reflexionar por un camino que ahora no podemos seguir: el relacionado con la necesidad de que la política educativa tenga en cuenta, para corregirlas, las notables desigualdades en la escolarización secundaria de las provincias españolas. Sin entrar en detalles sobre una cuestión apasionante, limitémonos a decir que consideramos equivocada una concepción global y centralista del desarrollo, tanto económico como cultural, que concibe la acción reformadora y el esfuerzo impulsor de una manera rígida, obediente a un sustancialismo que convierte a la nación—un puro concepto— en unidad lograda, sin atender a los desequilibrios provinciales y regionales.

Este modo de pensamiento y de acción—igualitario y vertical— se ciega para la realidad nacional, multiforme, varia, heterogénea. Así como el Plan de Desarrollo ha establecido «polos de crecimiento industrial», que se espera actúen como focos de progreso económico en las regiones donde están situados, ¿no podría pensarse en una distribución estratégica de «nodos culturales» que contribuyeran eficazmente a la elevación del nivel intelectual de sus zonas de influencia?

Pero esta terapéutica apenas surtiría efectos beneficiosos, a menos que se pensase en modalidades educativas estructural y funcionalmente muy distintas de las usuales. Urge, sin embargo, planificar la creación de instituciones educativas de todo tipo con el propósito de corregir los desniveles existentes entre unas y otras provincias. Si la política económica no ha abandonado la perspectiva central y vertical, con lo que intensifica el auge de las zonas más desarrolladas, el plan total a que antes nos hemos referido deberá tener en cuenta la importancia del estímulo y ayuda a las comarcas deprimidas, lo mismo en el campo de la producción que en el de la cultura. Así como razones militares y económicas aconsejan hoy la dispersión de la industria pesada y el estímulo del desarrollo en las zonas deprimidas, mediante la instalación de industrias de transformación, el progreso cultural no se produciría

tanto con la creación de altos centros de investigación y enseñanza como con el funcionamiento de establecimientos de nivel medio. Anotemos, de pasada, la posibilidad y la conveniencia de instalar nuevas facultades universitarias, no en las ciudades de mayor desarrollo cultural, sino en capitales de provincia que carecen de ellas y donde su acción podría contribuir a remover inercias y a curar apatías, actuando como «polos de desarrollo» (11).

Pensamos especialmente en la conveniencia de establecer en las provincias rezagadas centros de enseñanza media, concebidos de acuerdo con un nuevo planteamiento de su misión y sus funciones. Desde el momento en que postulamos su difusión, y aun su profusión, en las provincias «subdesarrolladas», se sobreentiende que defendemos una enseñanza media de un tipo distinto de la actual, ya que en otro caso apoyaríamos la «fabricación» masiva de bachilleres, cuya inflación sería contraproducente, pues conduciría a la superabundancia de *withe collars*, sin encaje en una economía y una enseñanza incapaz de absorberlos. Si se cree que la función primordial de la enseñanza media es preparar bachilleres que luego estudiarán sendas licenciaturas, capacitándose así para desempeñar cátedras en los centenares de institutos necesarios en una enseñanza media, cuyos efectivos deberán triplicarse en el próximo decenio, entonces parecerá admisible atender en primer lugar a las comarcas retrasadas.

Con arreglo a esta lógica habrá que crear el número de Institutos de Enseñanza Media o de Enseñanza Laboral necesario para que, en 1975, quede atendido el grupo de edad de diez a dieciséis años, que aproximadamente sería de cuatro millones de alumnos. Si, como es lógico, se quiere colocar la tasa de escolarización a un nivel europeo—entre el 70 y el 80 por 100—, los problemas que plantean, tanto la construcción de institutos como la formación de los profesores, son pavorosos.

He aquí el cuadro de profesores necesarios en la enseñanza media general en los años próximos:

Tasa de alumnos por profesor	Número de profesores en:			
	1961	1967	1971	1975
30	22.226	32.827	45.257	51.267

FUENTE: Proyecto Regional Mediterráneo. Las necesidades de educación y el desarrollo económico-social de España. Ministerio de Educación Nacional. OCDE. Madrid, diciembre de 1963; p. 178.

No hace falta subrayar la dificultad que supone la preparación del número de profesores necesario para el desarrollo de la segunda enseñan-

(11) Para una crítica razonada del establecimiento de «polos de desarrollo económico» que se convierten en centros de intensificación de los desequilibrios provinciales por actuar, en realidad, como «polos de congestión o de succión», véase «Revista Internacional de Sociología». Número monográfico, núms. 83-84, julio-diciembre de 1963, *passim*.

za. Desde otra perspectiva, nosotros sólo queremos poner de relieve ahora la necesidad de su profunda reforma. Para realizarla hay que reajustar y coordinar los grados primario y secundario, tal como han llegado hasta nosotros. En lo que se refiere al primero, sus profesionales deben abandonar la tendencia a prolongar todo lo posible su acción, ampliando hasta el máximo, dentro de él, el período de escolaridad obligatoria. La enseñanza primaria francesa, modelo de aspiraciones en este sentido, ha abandonado, desde la reforma de enero de 1959, sus aspiraciones de extensión indefinida.

En ella, la «enseñanza elemental», culminada en un «primario superior» (los cursos complementarios) y una «enseñanza post-escolar» que los defensores de la «escuela única», allá por los años treinta, querían extender hasta los dieciocho años en cursos de cuatrocientas horas anuales. La tendencia a la expansión del grado primario llegó a su colmo cuando el año 1925, un ministro de Educación Nacional, François-Albert, defendió el enlace directo de la escuela primaria con la universidad, sin pasar por el bachillerato (12).

Estos sueños carecen de justificación. En vez de prolongarse, la enseñanza primaria debe reducirse a lo que constituye su misión peculiar: la adquisición de las técnicas instrumentales del saber, los hábitos mentales y sociales decisivos y el conjunto de «ideas-madres» que constituirán después el armazón de la cultura.

Por ello, el período de iniciación profesional (doce a quince años), que establecía la Ley de Educación Primaria de 1945, no pertenece a la escuela en buena doctrina. En primer término, porque la escuela primaria tiene por objeto la «formación general» independiente del destino profesional de sus alumnos; después, porque si esa enseñanza básica debe comprender el cultivo de las destrezas manuales y el conocimiento y la expresión a base del manejo de las cosas, ello nada tiene que ver con las habilidades profesionales y menos con las habilidades pertenecientes a un solo oficio.

Por razones psicológicas y sociales, la enseñanza básica o fundamental, que hasta ahora viene denominándose primaria, debería terminar a los doce años. Pero como es absurdo que la enseñanza ahora llamada media comience antes que la

primaria termine, lo razonable es que aquélla se inicie a los doce años.

Esta modificación, sin embargo, no es la más importante. Es más decisiva la que afecta a la división de la Enseñanza media en dos ciclos diferenciados; el primero, de tres o cuatro años, y el segundo, de dos o tres años. Todos los niños deben pasar por ambos ciclos; pero mientras el primero es común para todos y se dedica a la observación y la orientación de los alumnos, el segundo ofrecerá ramas paralelas, de análoga valoración pedagógica y social, aunque diferenciadas en armonía con las vocaciones, las exigencias profesionales y los destinos sociales de los alumnos.

Dicho así, se trata de una de tantas reformas, más administrativa que técnica, de análoga orientación y valor que los diversos planes de estudio destinados a remediar con parches superficiales la crisis de la enseñanza secundaria tradicional, síntoma de transformaciones sociales profundas que piden un tratamiento más drástico y eficaz.

Mucho habrá que cambiar en los modos y las perspectivas mentales al uso; pero, puesto que las reformas publicadas en los periódicos oficiales carecen de realidad, o la tienen muy escasa, si no se realizan primero en las conciencias de sus agentes y de sus destinatarios, la transformación deseada no se llevará a efecto si antes no es comprendida y valorada por todos. Y al decir «todos», incluimos, junto a los profesionales de la enseñanza—no sus propietarios, sino sus servidores, aunque ejerzan sus cargos «en propiedad»—a cuantos han de animar con su aceptación un cambio que no es sólo de estructuras institucionales y de métodos de enseñanza, sino, antes y en el fondo, de valoraciones sociales. Para que sea viable la reforma «hay que proclamar la perfecta dignidad social del trabajador manual y del trabajador intelectual. Un buen agricultor debe ser considerado superior a un abogado mediocre. Y el peón más humilde, si realiza bien su trabajo, debe ser más elogiado que un profesor de la Sorbona que tome a broma a sus estudios y a sus alumnos» (13).

¿Se comprende la dificultad de una transformación que exige tanto, aquí y ahora?

(Continuará en el próximo número.)

(12) «El puente entre el primario y el superior deberá ser un puente en línea recta, no un puente transversal» (JEAN-ALBERT BEDÉ: *Le problème de l'école unique en France*. «Les Belles Lettres», París, 1931, pág. 37.

(13) Del periódico francés *Le Patriote des Pyrénées* de 17 de junio de 1925. Citado por JEAN-ALBERT BEDÉ: *Loc. cit.*, pág. 30.