

presentados los más importantes intereses materiales y espirituales de la provincia, cuya misión consistiría fundamentalmente en trazar ciertas metas educativas para la provincia en razón de sus características, completando de ese modo la política educativa general del país o adaptando algunas de sus disposiciones generales.

CONCLUSION

En síntesis: las cuatro ideas fundamentales de la posible reestructuración de la administración del sistema educativo son, pues, las siguientes:

1.º Unidad directiva y organizativa en todos los niveles de la administración escolar.

2.º Tecnificación de la educación; es decir, que los puestos directivos en todos los niveles

sean ocupados por técnicos de la enseñanza y por especialistas en aquellos servicios necesarios para asegurar una buena educación (psicólogos, médicos, trabajadores sociales, técnicos administrativos, expertos en planificación, etc.)

3.º Socialización. Auténtica participación de la sociedad en la tarea de trazar una política educativa nacional que garantice la igualdad de oportunidades para todos los españoles.

4.º Funcionalismo y flexibilidad para adaptarse a la realidad constantemente cambiante y adoptar en cada caso la forma más conveniente y eficaz.

Si logramos estructurar un sistema que responda a estas exigencias habremos dado un paso gigantesco hacia la meta de actualizar la escuela española, única garantía para transformar la educación en una verdadera empresa popular de promoción social de los españoles.

El problema de la Enseñanza Media (1)

ADOLFO MAILLO

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

No son los puestos los que son «altos» o «bajos», sino los hombres que los ocupan.

(A. KAUFMAN y J. CATHELIN: *Le gaspillage de la liberté. Essai-enquête sur la psycho-sociologie de l'ère technologique*. Dunod, Paris, 1964, pág 4.)

LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES

Cada día gana difusión y prestigio en todos los países el *slogan* de la «democratización de la enseñanza» como una conquista necesaria de la justicia social en el campo de la educación. Se desea colocar a todos los niños en igualdad de condiciones ante las posibilidades de educación y cultura. Es lo que suele condensarse en el principio de «igualdad de oportunidades», cuya realización legal ha tenido en España una realidad positiva en la Ley de 21 de julio de 1960, a virtud de la cual se dedica una gran parte de los fondos procedentes del impuesto sobre la renta a becas

para que sigan estudios posprimarios los hijos de familias modestas intelectualmente bien dotados.

Los centenares de millones que en los últimos años se han dedicado a esta finalidad (14) constituyen una de las realizaciones más trascendentales del Estado español para la aplicación de la justicia social en el dominio educativo. No obstante, a la plena realización del principio se oponen factores geográficos, sociopsicológicos, pedagógicos y culturales:

a) En cuanto a los primeros, la localización de los establecimientos docentes constituye un factor condicionante de muy difícil modificación. Así, mientras los hijos de familias residen-

(1) La primera parte de este trabajo de nuestro consejero de Redacción, don Adolfo Maillo, se publicó en la REVISTA DE EDUCACIÓN núm. 165, págs. 1-7, octubre de 1964.

(14) Y a otras de análogo sentido, tales como becas para que los alumnos de las escuelas primarias se beneficien de los comedores y roperos escolares, reciban lotes gratuitos de libros, etc.

tes en grandes centros de población pueden beneficiarse de las enseñanzas que imparten los institutos establecidos en ellos, las masas campesinas encuentran casi siempre dificultades insuperables para usufructuar una beca que si, en algunos casos, cubre el presupuesto de gastos del niño en la ciudad, nunca lo sitúa en las mismas condiciones psicológicas, sociológicas y morales de que goza el que estudia en su propio hogar, y ello aun en el caso de que una amplia red de colegios menores pudiera satisfacer las más elevadas exigencias éticas e intelectuales del nuevo ambiente en que va a vivir. Sólo una gigantesca organización de «transportes escolares» para el desplazamiento de los muchachos en régimen de semiinternado, con regreso por la tarde a su hogar, corregiría, en términos suficientemente eficaces, la desigualdad residencial, efecto de realidades ecológicas inescapables. Pero la generalización de tales transportes necesitaría un presupuesto, por ahora, prohibitivo.

b) Desde el punto de vista socioeconómico, los ambientes familiares de los medios sociales modestos, especialmente de los obreros y campesinos, carecen de aspiraciones culturales e ignoran la significación y valor de la cultura. Son hogares carentes de tradición, de ambiente y de aspiraciones culturales, en los que la lucha incesante por lo indispensable imposibilita la dedicación y valoración de las tareas del espíritu. Salvo los casos excepcionales en que un feliz azar produce talentos extraordinarios, que vencen todas dificultades, la inmensa mayoría de los niños procedentes de estos ambientes muestran no sólo un tipo de inteligencia diferente del que ofrecen los procedentes de las clases medias, sino un bajo nivel intelectual, debido a la falta de estímulos ambientales que pongan en juego mecanismos distintos de los indispensables para una adaptación de tipo casi meramente biológico. Muchos «fracasos» en los exámenes de admisión a la segunda enseñanza—lo mismo que un retraso habitual en la escuela primaria—no tienen otro origen.

Los obstáculos psicológicos son muy importantes y son debidos al *status* social familiar. Hay que tener en cuenta las dificultades que opone a la normalidad de los estudios un hogar carente de comprensión y apoyo. Cuando el pequeño estudiante regresa a su casa, en vez de la comodidad y el silencio que las tareas intelectuales reclaman, encuentra con frecuencia la estrechez de una vivienda que no le permite un mínimo acomodo para recogerse y reflexionar, la incomodidad y el ruido, además de las pullas y desconsideraciones de sus propios familiares al que quiere ser un «señorito». Esta tradición de «señoritisimo», que tiene el trabajo intelectual entre nosotros es uno de los obstáculos fundamentales para una reforma de la enseñanza que permita la cohesión y la integración social (15).

(15) «El peso histórico de la existencia centenaria de clases sociales altas (aunque muy numerosas por el

c) Los obstáculos pedagógicos que se oponen a la aplicación integral del principio de igualdad de oportunidades afectan principalmente a los programas y a los métodos. Toda la enseñanza media actual está pensada para la formación de una pequeña «élite» social y cultural, con un plan de estudios que refleja, por un lado, y favorece, por otro, el cultivo de la abstracción, el formalismo de los esquemas, las generalizaciones amplias sin base empírica; en una palabra: el firmamento mental del viejo «humanismo» (16).

d) El mayor obstáculo que los hijos de las clases menos acomodadas encuentran para acceder a los bienes de la cultura, pese a todas las protecciones, radica en que ellos y sus familiares pertenecen al mundo de las referencias concretas, al universo mental del manejo de las cosas y la brega diaria con las necesidades, mientras el hijo de las clases altas, especialmente de las profesiones liberales, crece en un ambiente poblado por los estímulos de «su» cultura, socialmente predominante. En modo alguno nos referimos a la «cultura proletaria», mito que el

fenómeno del hidalguismo), en cuyo *status* un ingrediente principal no era la realización de trabajo, sino la dedicación a otros menesteres socialmente muy valorados, hace que perviva una excepcional valoración del ocio, no del ocio después del trabajo, sino del ocio «a secas». (FRANCISCO MURILLO FERROL: «Del prólogo a la traducción española de la obra de Ernest Zahne, *Sociología del desarrollo económico*. Sagitario. Barcelona, 1963, pág. 20.)

La perspectiva señorial del español, que se ha pasado la vida admirando a los que no trabajan, porque generalmente han sido los que ocupaban las cimas de la estimación social, data de larga fecha. Ya JORGE MARRIQUE, en sus *Coplas* inmortales, establecía la divisoria tajante entre «los que viven de sus manos y los ricos». Durante el siglo XIX la legislación escolar, que permitía abonar a los maestros de Enseñanza Primaria retribuciones complementarias de su sueldo, las hacía obligatorias sólo a los «pudientes», palabra de gran contenido sociológico.

La dificultad de integración por orígenes sociales se da en los mismos centros docentes, en un doble sentido; por un lado, existen dos sistemas escolares: el de los centros de enseñanza no oficial que reciben, en su gran mayoría, el alumnado procedente de la aristocracia, de la burguesía y de una parte de la clase media, y el de los centros docentes del Estado, que se nutren principalmente con alumnos de la clase media inferior y por una gran mayoría de becarios, de modesto origen social, más el considerable número de alumnos libres, generalmente de ambiente rural, también económicamente débiles.

Esta «distancia social», que se refleja en la «distancia institucional», es un obstáculo considerable para la comprensión de los grupos y la cohesión social.

(16) Al hablar de «humanismo» nos referimos al exclusivamente filológico, que el Renacimiento elevó a la categoría de *modelo eterno de cultura*. Anejo a él va—consecuencia de sus orígenes «nobles»—el gusto por la dialéctica y la oratoria, como convenía a un pueblo de juristas enamorados del derecho de propiedad, en vez de servir a los objetivos comunitarios. Es todo ese cosmos mental y emotivo el que está hoy en crisis, porque resulta inadecuado y perturbador en la época de la técnica, la socialización y la participación. La segunda enseñanza, inspirada hasta ahora en ese mundo de valores, debe sufrir una honda transformación.

«El humanismo tradicional, exclusivamente formalista, no cumple ya su misión, que es formar espíritus. Ha llegado el momento de operar un reajuste en este asunto. Hoy nace un nuevo humanismo de las investigaciones y descubrimientos, de las Ciencias naturales y las Ciencias del hombre.» (PIERRE JACCARD: *La politique de l'emploi et l'éducation*. Payot; París, 1958; página 237.)

marxismo forjó frente a la «cultura burguesa», sino a la coexistencia en cada país y en cada momento histórico de varias «subculturas», que mantienen entre sí complicadas relaciones dialécticas, con predominio de la representada por los grupos socialmente decisivos. Pero se trata de un tema mayor de la entre nosotros incipiente antropología cultural.

ESTUDIO Y TRABAJO

La escasa frecuentación de los Institutos Laborales y los Centros de Formación Profesional Industrial se debe a motivaciones socioeconómicas, que forman rigurosas «unidades de sentido» con las de índole psicológica, como hemos visto. En tanto todo trabajo no intelectual o dirigente sea considerado socialmente inferior, y hasta despreciable, los centros que se dediquen a capacitar a los adolescentes para las tareas profesionales padecerán una profunda desvalorización respecto de las ocupaciones a que conduce la Enseñanza media general. Ahora bien, como los procesos de la industrialización, la urbanización y las migraciones, encadenados e intercurrentes, empujan a grandes masas hacia «niveles de aspiración» que no corresponden a sus «niveles de dotación» (ni de *dotación hereditaria*, ni, sobre todo, de *dotación cultural*), las necesidades de mano de obra calificada no pueden satisfacerse porque falta una base de conocimientos generales, sin la cual la calificación carece de «fundamento», lo que constituye un formidable obstáculo a nuestra expansión económica. Los cursos de formación profesional acelerada que la Organización Sindical está multiplicando con loable afán se resienten inevitablemente de la falta de una educación básica suficientemente sólida para edificar sobre ella cualquier especialización.

Por claras razones que tienen su base en la institucionalización de la movilidad social ascendente por la vía cultural, el ingreso en los Institutos de Enseñanza Media General es considerado por los padres de familia españoles como el camino más fácil y seguro para la promoción social de sus hijos. Un paso más y la Enseñanza superior proporciona ya un *status* de *clase alta*, mediante el ejercicio de una «profesión liberal». Estas profesiones, junto con la burguesía de los negocios y la política, han sucedido en la dirección social a las aristocracias tradicionales, y se sitúan en la cúspide de la pirámide social.

Es evidentemente difícil detener la riada de adolescentes que intenta alcanzar con una licenciatura un diploma de aristocracia cultural, que autoriza a figurar en la «élite». Aparte una tarea de ardua política educativa, encaminada a renovar las valoraciones sociales, habría que comenzar por la transformación de nuestra mentalidad, excesivamente jurídica y literaria, si queremos dar al trabajo una dignidad concorde con

su significación social y humana. Pero sería necesario antes acabar con la superstición cultural del viejo «humanismo» y con la supervaloración del «romanismo» (17).

No es extraño—aunque sea deplorable—que las familias se hayan resistido desde que empezaron a funcionar los institutos laborales a enviar sus hijos a ellos, porque tales «estudios», simultaneados con el aprendizaje de destrezas que sólo preparan para desempeñar oficios corrientes, no producen el cambio de *status* que, sobre todas las cosas, desean. Aunque se dieron facilidades para la convalidación de estos estudios por los de Bachillerato general, el estigma que imprime su origen modesto y sus objetivos «laborales» son causa suficiente para rechazarlos, mientras acuden los niños en masa a los institutos clásicos, rodeados del nimbo de un elevado prestigio social.

Análoga motivación tiene la terrible debilidad de las cifras representativas de los alumnos que se preparan para los oficios en los Centros de Formación Profesional Industrial. Sólo que en este caso a la motivación indicada se suma una razón importante de orden estrictamente económico. Puede afirmarse que los alumnos de estos centros pertenecen exclusivamente a estratos sociales considerados inferiores. Los hijos de empleados subalternos y obreros industriales manifiestan actualmente una tendencia progresiva a ingresar en los Institutos de Enseñanza Media por las razones antes indicadas, especialmente cuando se trata de obreros calificados, cuyos ingresos permiten un nivel de vida aceptable y un nivel de aspiraciones concordante con él. Sólo en el caso de que el nivel de dotación mental de sus hijos no lo tolere se avienen, a regañadientes, a que frecuenten uno de los Centros de Formación Profesional. Por consiguiente, la mayoría de su alumnado está constituido por una reducida fracción de hijos de obreros o de campesinos que, por razones psicológicas o económico-sociales, no pueden aspirar a un tipo más elevado de preparación. No obstante, la mayor parte de ellos, cuando no les orientan hacia los «estudios» prefieren colocarlos como aprendices en un taller, percibiendo alguna remuneración que engrase el presupuesto familiar, en vez de enviarles a un Centro de Enseñanza Profesional.

En cuanto a las enseñanzas técnicas, que per-

(17) Sería provechosa una investigación sobre «el legado de Roma» que no se limitase a exponer sus conquistas y su capacidad de «imperium». Un análisis imparcial de ese legado, en lo que se refiere a la forja de un tipo de mentalidad y de actitudes, descubriría la importancia extraordinaria que «los hijos de la loba» dieron a la *constelación del poder* y a una dicotomía social mando-obediencia, jefatura-sumisión, de consecuencias psicológicas e históricas que todavía ejercen su anacrónico influjo. Todo ello consagrado mediante prescripciones jurídicas, superestructuras formales para validar «instituciones» ante cuya solemne majestad se posponían los valores personales. (Véanse las certeras y profundas observaciones de SIMONE WEIL: *L'enracinement*. Prélude a una déclaration des devoirs envers l'être humaine. Gallimard, Paris, 21 edición, páginas 232-236.)

tenecen también a la esfera del trabajo, el problema es distinto. Su nivel de ingresos permite disfrutar a quienes las siguen de un elevado *status*; pero la influencia de la desvalorización de las ocupaciones no estrictamente intelectuales origina entre nosotros una fuerte tendencia a la «burocratización» de las actividades de los técnicos superiores. Es una consecuencia evidente de la tendencia a situar en la cúspide de la jerarquía social a quienes se benefician del «ocio» y no a los que se entregan al «trabajo», entendiéndose por tal el de carácter corporal. Con arreglo a esta escala de valores, se comprende la dedicación predominantemente burocrática de una gran parte de nuestros técnicos superiores, de la que es reflejo el hecho de que en 1963 el 40 por 100 de los ingenieros agrónomos españoles tuvieran su residencia en Madrid (18).

No es ajeno a todo esto la tendencia a restringir el número, reducido en extremo, de técnicos superiores, «maltusianismo» que, si no desaparece en breve plazo, pondrá en peligro la realización del Plan de Desarrollo. He aquí la evolución del número de alumnos y de títulos expedidos en las Escuelas Técnicas Superiores en España, por decenios, hasta 1960, consignando solamente las cifras de cada año, que pueden considerarse como promedios sin gran error.

El carácter estático de la sociedad española, es decir, su permanencia en estructuras económicas predominantemente agrícolas y su mentalidad, que, salvo raras excepciones, ha vivido de espaldas a la industrialización, se revela comparando el cuadro de la derecha con los dos consignados a continuación.

EVOLUCION DE LA POBLACION ACTIVA EN ESPAÑA		POBLACION ACTIVA EN ALGUNOS PAISES	
Censo	Porcentajes de la población activa	Países	Porcentajes de la población activa
1900	35,31	Alemania	51
1910	35,37	Francia	48
1920	35,10	Suiza	48
1930	35,51	Bélgica	48
1940	34,61	Italia	47
1950	37,09		

FUENTE: Consejo de la Organización Sindical Española: Empleo, Madrid, 1959, pág. 14.

FUENTES: Consejo de la Organización Sindical Española: Empleo, pág. 80, y Pierre Jaccard: Sociologie de l'Education, P a y o t, Paris, 1962, passim.

El que apenas haya variado el porcentaje de población activa en la primera mitad del siglo xx prueba el escaso impacto de la técnica sobre una sociedad cuyas bases económicas y culturales han permanecido intactas, aunque las estructuras políticas han sufrido los más variados y dramáticos avatares.

El gran problema que tiene ante sí la enseñanza, para contribuir, desde su propio campo, a la

(18) Proyecto regional Mediterráneo. Las necesidades de educación y el Desarrollo Económico-Social de España. Ministerio de Educación Nacional. E. C. D. E. Madrid, diciembre 1963, págs. 115-116.

ENSEÑANZA TECNICA

Año	ARQUITECTOS		CAMINOS		MONTES		MINAS		NAVALES		AGRONOMOS		INDUSTRIALES		TELECOMUNICACIONES		AERONAUTICOS		TEXTILES	
	Alum.	Tít.	Alum.	Tít.	Alum.	Tít.	Alum.	Tít.	Alum.	Tít.	Alum.	Tít.	Alum.	Tít.	Alum.	Tít.	Alum.	Tít.	Alum.	Tít.
1911	933	20	169	28	642	9	—	—	—	—	1.120	26	365	29	—	—	—	—	—	—
1920	1.006	34	304	44	675	25	75	—	—	—	898	21	571	37	—	—	—	—	—	—
1930	915	24	229	6	38	10	76	9	—	—	118	5	1.102	83	—	—	—	—	—	—
1940	887	14	150	—	60	—	79	15	35	—	159	—	800	51	—	—	—	—	—	—
1950	1.145	39	229	7	92	24	299	15	133	16	146	15	1.029	58	106	11	—	—	—	—
1960	663	—	504	—	224	—	444	—	163	—	477	—	3.107	—	326	—	255	—	270	—

FUENTE: INE. Principales actividades de la vida española en la primera mitad del siglo XX. Madrid, 1952, página 168, y la Educación y el Desarrollo Económico y Social. Plancamiento Integral de la Educación. Objetivos de España para 1970. Madrid, junio 1962, pág. 82.

integración de los universos, hasta ahora opuestos, del trabajo y el estudio—aparte una intervención, de complejísimo carácter, que actúe como catalizador del cambio de valoraciones—, sólo puede resolverse retrasando todo lo posible la bifurcación de los estudios en ramas que conduzcan, respectivamente, a los «oficios» y a las «profesiones liberales». Instituciones distintas, no ya por su organización pedagógica, sino hasta por su régimen, dedicadas unas (escuelas primarias oficiales, Institutos Laborales, Centros de Formación Profesional) a los futuros trabajadores manuales, y otras (enseñanza primaria y media no oficial e Instituciones de Enseñanza Superior), a los que han de ejercer puestos directivos, son reflejo de una discriminación económico-social que opone resistencias invencibles a la cohesión social, la unidad de la cultura y la estabilidad política.

Esto no supone que defendamos un monismo pedagógico, institucional y jurisdiccional históricamente desfasado. Por el contrario, creemos que una de las características radicales de la vida, la cultura y la política actuales y futuras es un rico, aunque armónico y concertado, pluralismo. Ahora bien: debe tratarse de un pluralismo funcional, que no obste a la necesaria coordinación de las valoraciones radicales (de los hombres, de las tareas, de los grupos sociales y profesionales), en obediencia a la cual no se prescinde de distinguir y estimar lo diferente, pero elevando tales matizaciones sobre un inmodificable fondo común, que sirva de básico centro de referencias. Si, en oposición a las desigualdades tradicionales, una fácil mentalidad mecánica alzó un igualitarismo que equivalía a una «nivelación por lo bajo», la óptica del pluralismo que defendemos tratará de una «nivelación por lo hondo»—es decir, por lo «humano»—, sin perjuicio de justipreciar adecuadamente toda diferencia de calidad, más que por los «merecimientos» por los «servicios».

DOS TIPOS DE ENSEÑANZA

La teoría de los grados docentes obedece, como vimos, a claras motivaciones sociológicas. El edificio de los tres grados tradicionales ha sido alterado por los «añadidos» posteriores, que difícilmente encajan en la jerarquía estricta de los tres peldaños. La única enseñanza nominalmente común era la primaria, y decimos nominalmente porque, a pesar de su aparente unicidad, el pluralismo jurídico e institucional ha establecido diversificaciones que responden, en el plano educativo, a paralelas segregaciones sociales.

La diversa índole de los centros docentes, más que a diferencias de nivel, es decir, de «valor» intrínseco, debe obedecer a diferencias de función, en armonía con las necesidades de preparación del alumnado que las frecuenta. En gene-

ral, deben distinguirse dos grupos de establecimientos docentes: los de *enseñanza general* y los de *enseñanza especial*. Entendemos por «enseñanza general» la que reciben todos los individuos de la misma clase de edad, sin más diferenciaciones que las reclamadas por la necesidad de acomodar la intervención educativa y docente a las características de los alumnos en los «grados internos» señalados por su desarrollo biopsíquico. El concepto de *educación general* no tiene ninguna relación con el de «cultura general», combatido justamente por su ambigüedad y su imprecisión (19).

La enseñanza general podría denominarse también «enseñanza universal» por cuanto es impartida a todos, mientras que la especial, en sus diversas ramas, debe darse a determinadas categorías de individuos, de conformidad con sus aptitudes y con las necesidades sociales. La enseñanza general es el mínimo de formación que debe exigirse a todos los ciudadanos para que, hablando un «lenguaje común», puedan convivir en conjuntos políticos ordenados y coherentes, no obstante las obligadas canalizaciones profesionales y los diferentes *status* sociales. Si hasta ahora esa formación común era sólo la que proporcionaba la escuela primaria, de ahora en adelante las exigencias de una cultura más evolucionada y las necesidades derivadas de la vida en sociedades más complejas reclaman una formación más intensa por todos los ciudadanos (20).

LA ESCOLARIDAD OBLIGATORIA

El periodo de tiempo que las legislaciones señalan para la frecuentación obligatoria de los centros docentes tiene por objeto la adquisición, por parte de los niños y adolescentes, del conjunto de conocimientos, hábitos y actitudes que los capaciten básicamente para la vida social. Este periodo varía según el estado económico de los distintos países y la mayor o menor exigencia en punto a la formación de sus ciudadanos. La tendencia general es la de aumentarlo elevando la edad límite, cumplida la cual cesa la obligación escolar (21).

(19) Véase JEAN LACROIX: *Les Sentiments et la vie morale*. «Presses Universitaires de France.» París, cuarta edición, 1959, págs. 99-100 y 103-104, «El hombre de las generalidades no encuentra nunca lo esencial».

(20) «Por primera vez en la Historia, las aspiraciones idealistas y las necesidades prácticas en materia de enseñanza han cesado de contradecirse. En Francia y en todos los países de antigua civilización, las exigencias de la prosperidad y del equilibrio económico se suman ahora a las razones de justicia y de igualdad sociales para hacer necesaria, al mismo tiempo que deseable, la instrucción más elevada posible para el mayor número posible de niños.» (LOUIS CROS: *L'explosion scolaire*. SEVP. EN. París, 1962; pág. 24.)

(21) «La prolongación de la escolaridad obligatoria es uno de los objetivos esenciales de las reformas escolares en curso en la mayor parte de los países.» (JEAN THOMAS y JOSEPH MAJAVULT: *L'enseignement primaire et secondaire. Tendances actuelles et problèmes communs*. Conseil de la Coopération Culturelle du Conseil de L'Europe. Strasbourg, 1963; pág. 13.)

He aquí dos cuadros que señalan la evolución de dicho periodo en España y Francia y la comparación de la escolaridad obligatoria en varios países.

EVOLUCION DE LA ESCOLARIDAD OBLIGATORIA

ESPAÑA (Edades inicial y final)

	Años
1857	6- 9
1901	6-12
1923	6-14
1945	6-12
1964	6-14

FRANCIA (Edad límite)

	Años (1)
1882	12
1936	14
1959	16

(1) Trece años para los alumnos que no habían obtenido el G.E.P.

ESCOLARIDAD OBLIGATORIA EN VARIOS PAISES

Países	Fecha	Edad límite
		Años
Inglaterra	1944	16
Suecia	1950	16
Francia	1959	16
Estados Unidos	1940	16-18
España	1945	12

La reforma de la Ley de Educación Primaria de 17 de julio de 1945, llevada a cabo el año actual, amplía la edad escolar hasta los catorce años, lo que constituye una garantía de mejor preparación de los niños españoles para su entrada en la vida. Sin embargo, el creciente número de ellos que ingresan en la enseñanza media reducirá el beneficio de dicha ampliación a contingentes cada vez menores, por el anacrónico encabalgamiento de la enseñanza media sobre la primaria, ya que aquélla se inicia mucho antes de que ésta termine, respondiendo a la distinta finalidad social de ambas, con una supervaloración de la que se considera instrumento educativo al servicio de la movilidad social ascendente, por reflejar el *currículum* de las clases preponderantes.

Tan anclada en nuestros hábitos mentales está esta discriminación que cuando se habla de ampliar el periodo de escolaridad obligatoria se piensa solamente en prolongar la asistencia de los niños a las escuelas primarias, dejando subsistente el desfase que existe entre los grados primario y medio, como si se tratase de un hecho inmodificable. Parece que la enseñanza media no puede ser objeto de obligatoriedad, como si los niños de la misma edad que asisten, respectivamente, a escuelas y a institutos o colegios fuesen de distinta especie.

Hoy no tiene razón de ser una diferenciación pedagógica e institucional de los grados docentes en obediencia al distinto origen y destino social de los alumnos. La ampliación de la edad escolar debe fijar un hito único, cualquiera que sea el tipo de establecimiento docente que los niños frecuenten. En otro caso, no puede hablarse de igualdad ante la educación.

Por consiguiente, si el periodo de escolaridad obligatoria termina a los catorce años (meta muy modesta si se compara con la tendencia general a la ampliación de la obligatoriedad escolar en los países más evolucionados), debe organizarse el sistema educativo y docente de modo que todos los niños reciban una preparación común en las instituciones escolares que frecuenten hasta esa edad, cualquiera que sea su procedencia social y la cualidad o el nivel de su inteligencia. Estas características serán atendidas en secciones distintas dentro de la enseñanza general, pero no implicarán diferencias de rango o jerarquía, sino de función.

ORIENTACION Y PROMOCION

La educación común o general exige la sustitución de los enfoques que han servido hasta ahora para distinguir cualitativa y axiológicamente las instituciones de primera y de segunda enseñanza. Se ha venido admitiendo el siguiente postulado: la enseñanza primaria es obligatoria y gratuita porque se destina a la preparación «elemental» de los hijos del «pueblo», entendiendo por tal la masa sociológicamente inferior que ha de dedicarse luego a las distintas profesiones y oficios de carácter predominantemente manual. La segunda enseñanza sólo puede ser frecuentada por niños mental y socialmente destacados, que, por ello, deben ser objeto de una preparación especial, para que ocupen después los puestos directivos de la economía, la política y la cultura.

Cuando la presión ideológica reclama, en nombre de la justicia social, la «democratización» de la enseñanza, es decir, el acceso de niños procedentes de las capas sociales bajas al grado secundario, podrán satisfacerse estas aspiraciones si una rigurosa selección ha permitido escoger las inteligencias capaces de asimilar los contenidos peculiares del bachillerato. Esto vale tanto como decir que la segunda enseñanza ha sido y quiere seguir siendo *selectiva*, con un tipo de selección que, hasta la vigencia legal del Principio de Igualdad de Oportunidades, era exclusivamente *económico-social*, y ahora se inspira en criterios *psicológicos*, a base de una capacidad intelectual determinada con las pruebas y *tests* que pone a nuestro alcance la psicometría (22).

(22) Aparte dificultades derivadas de la índole peculiar de los procesos psíquicos, las pruebas de nivel intelectual «midens», en el mejor de los casos, niveles relativos dentro de una modalidad de inteligencia: la de tipo verbal y dialéctico desarrollada en los círculos

Frente a esta manera de enfocar el problema se alza la tendencia imperante en los países más adelantados, que declara a la segunda enseñanza *obligatoria para todos*, en vez de reservarla a una parte de la población escolar, cualquiera que sea el criterio empleado para delimitarla. Con arreglo a esta perspectiva, la segunda enseñanza no obedece a un criterio de *selección*, sino a una necesidad social de *promoción*, que no debe restringirse en nombre de ningún principio, pues sí, por una parte, la justicia social prohíbe la discriminación (23), por otra, las exigencias que plantea la vida en sociedades cada vez más industrializadas y urbanizadas, en las cuales, como ha dicho alguien, «al forzado trabajador ha sucedido el piloto», y al esclavo, el *controleur*, y el inventor (24) exigen una preparación intelectual cada día más intensa y, por consiguiente, una escolarización más prolongada.

La *promoción social* reclama una previa y paralela *promoción cultural*; pero una y otra sólo podrán alcanzarse cuando todos los niños frecuenten un tipo de enseñanza intermedia entre la primaria y la secundaria tradicionales, durante la cual puedan descubrirse sus aptitudes para orientarlas hacia el tipo de actividades más convenientes, desde los puntos de vista individual y social. Con ello se consiguen dos finalidades a cual más importante: por una parte, se retrasa la edad en que los niños deciden su porvenir profesional, optando por la segunda enseñanza o por la preparación para el trabajo. **Edad prematura**, pues a los diez años ni «poseen» la formación primaria ni se han manifestado aptitudes que pueden aparecer más tarde. Por otra parte, la observación controlada del muchacho,

al que hay que *conocer* más que *juzgar*, permite orientarle hacia las ocupaciones más concordantes con sus aptitudes y su vocación (25).

Ese «ciclo común», para que responda a las necesidades actuales, tiene que inspirarse en una *nueva síntesis cultural* muy distinta de la que sirvió de almacén conceptual al Bachillerato clásico. Esta nueva síntesis impone una profunda transformación de las estructuras y de los contenidos, único modo de que responda a las necesidades de ampliación del alumnado y a las derivadas de la renovación de los conocimientos en un mundo que cambia (26).

(Concluirá en el próximo número.)

(25) «De ahora en adelante, en vez de decidir el porvenir de los niños de una manera brutal y con frecuencia no democrática, en virtud de los resultados del examen de ingreso, un cierto número de países preparan o aplican ya una serie de medidas que tienden, al fin de la escuela primaria, a poner en observación, durante uno, dos o tres años, a los alumnos para definir con más certidumbre sus disposiciones, sus facultades y sus aptitudes para esta o aquella enseñanza especializada.

La tendencia más general consiste en la creación, al fin del ciclo primario o, más frecuentemente, a comienzos del secundario, de un *ciclo común de enseñanza para todos* (subrayamos nosotros) que puede durar uno, dos o tres años. Durante este período los alumnos son sometidos a una observación sistemática que permite orientarlos convenientemente.» (J. THOMAS y J. MAUJAVULT: *Op. cit.*, págs. 26-27.)

(26) Esa síntesis no consistirá solamente en la adición de nuevos conocimientos, como ha sido práctica habitual hasta aquí cuando se ha intentado reformar los planes de estudio. Se trata de modificar su arquitectura interna dotándola de un *nuevo espíritu*, que tiene dos sectores fundamentales de inspiración y aplicación: el de la *ciencia natural* y el de la *ciencia social*. Por lo que respecta a este último, los agudos problemas que plantea hoy la educación del civismo no pueden resolverse sino cuando los profesores—que deben siempre ser pedagogos—posean un conocimiento profundo de las estructuras, los dinamismos, los tipos de conducción y de participación de los grupos humanos. Sólo así podrán, en primer término, «conducir» su clase acertadamente con una visión del conjunto y no sólo de cada uno de sus componentes; en segundo lugar, ello les proporcionará los medios adecuados para superar el «etnocentrismo» que está en la base psicológica de una perspectiva nacionalista miope y perturbadora. A tal fin, los puntos de vista tradicionales, políticos y éticos se enriquecerán con los aportes de una óptica «científica». Y aquí enlazan ambos campos, porque, como ha dicho el Padre Dubarle, «hay que añadir al punto de vista del moralista el de una inteligencia más naturalista, convencida de que el hombre debe ser estudiado, proporcionalmente, como se estudia un sistema físico. Porque en la base de todo hay también un problema de *física humana* (subrayamos nosotros) que no se puede eludir. (P. D. DUBARLE: *Humanisme scientifique et raison chrétienne*. (Desclée de Brouwer; París, 1952; págs. 11-12.) El gran dominico francés habla de esta *física humana* por analogía con la *física social*, sobre la cual quería fundar la política.

En la confluencia de ambas corrientes se encuentra también la necesidad de ampliar la «toma de conciencia» de la realidad del mundo natural y cultural, en el sentido en que lo entendía el Padre Teilhard de Chardin. Ello imprimirá a la educación una amplitud y un rigor que contraste con el uso y abuso que nuestras instituciones escolares hacen de «viejas elementalidades». La efervescencia científica, social, política y cultural del mundo de hoy imponen a la enseñanza una serie de transformaciones profundas en su concepción de los instrumentos, los objetivos y los métodos de educación. Para adaptarnos al mundo de hoy (y en capacitar para esa adaptación consiste la mejor parte del proceso educativo) necesitamos un «nuevo sistema de virtudes. Las antiguas no nos sirven ya». (P. DUBARLE, *op. cit.*, pág. 13.) ¿Se comprende el alcance de las exigencias renovadoras que este postulado formula a políticos y educadores?

de la aristocracia intelectual del Occidente. Pero esa no es la inteligencia, sino una de sus matizaciones históricas. Frente a ella—deductiva, conceptual, «verbal»—la mentalidad anglosajona ofrece su modelo inductivo y empírico, como corresponde a su innato nominalismo. Hoy mismo está germinando un tipo de inteligencia diferente que irá acusando sus perfiles a medida que la automatización, la socialización y la participación ahonden sus efectos. ¿No es muy distinta la mentalidad «literaria», imperante hasta ayer, que ha servido de lecho y matriz al bachillerato clásico, de la mentalidad «científica», cada día más desarrollada en el mundo actual?

(23) Como antes indicamos, la pretendida «falta de inteligencia» de buena parte de los niños procedentes de ambientes obreros y campesinos se debe a la carencia de estímulos intelectuales en hogares sometidos a un tipo de vida y a un círculo de condicionamientos demasiado «elementales». Ello se evidencia en la pobreza del lenguaje, en el vocabulario limitado y la sintaxis en muchos casos estereotipada; en un tipo de razonamiento concreto, principalmente transductivo, que se presta poco a las deducciones, las abstracciones y las generalizaciones. Por eso los resultados de las pruebas de inteligencia o de los exámenes de ingreso en la enseñanza media, como ha dicho Louis Cros, «revelan con frecuencia desigualdades sociales más que intelectuales y diferencias de índole más que de nivel». (Louis Cros: *L'explosion scolaire*. Culp.; París, 1961; pág. 92.)

(24) A. KAUFFMAN y J. CATHELIN: *Le gaspillage de la liberté*. Essai-enquête sur la psycho-sociologie de l'ère technologique. (Dunod, París, 1964.) Sobre la desvalorización progresiva de la fuerza física, véase GEORGES GUSDORF: *La vertu de force*. PUF, París, 1957; págs. 7-9 y 19. Para la intelectualización progresiva de las tareas profesionales, véase GASTON BERGER: *Loc. cit.*, pág. 117, y G. FRIEDMAN: *Le travail en miettes*. Gallimard; París, 1964; págs. 184-185.