

arrollo o para imprimirle una mayor ligereza que le beneficia. Y esto tiene lugar en mayor extensión y profundidad cuanto más pequeño se atiende al inadaptado y aprovechando los dieciocho primeros años de su existencia, que son los más fructíferos en resultados.

Como se puede observar a través de estas cualidades y directrices, la Pedagogía Terapéutica, curativa u ortopedagogía no es una adaptación más o menos aparente de la Pedagogía para niños normales. Difieren en el sujeto a quien se

aplican, en el objetivo que persiguen y en los procedimientos que emplean.

Han quedado enumeradas ciertas características y líneas fundamentales configuradoras de la pedagogía dedicada a inadaptados; no obstante, podían haberse añadido algunas más que perfilan esta especialidad educativa, pero tenemos el propósito de particularizar en trabajos posteriores aspectos muy interesantes dentro de este campo, por lo que evitamos la prolijidad en este artículo.

El problema de la Enseñanza Media (*)

ADOLFO MAILLO

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

y III

La reforma de la enseñanza, en cuanto transformación de la escuela para que acoja y promueva a la masa, debe consistir principalmente en una invención pedagógica, una «pedagogización» de nuevo estilo, en el más noble sentido de la palabra. Sólo mediante el descubrimiento de los caminos pedagógicos que faciliten la ascensión cultural de las masas se llevará a cabo una reforma a la medida de las necesidades actuales.

(MICHEL DUCLERQ: *L'école en pleine évolution. Problèmes pour l'homme. Appels aux chrétiens*. Supplément a «Equipes enseignantes». Paris, 1962; págs. 76-77.)

UNA NUEVA ENSEÑANZA MEDIA

Dadas nuestras posibilidades, no consideramos factible ni conveniente extender por ahora la obligatoriedad escolar más allá de los catorce o quince años, aunque por encima de esa edad deba continuar una intensa protección escolar sobre los adolescentes que continúan su «segunda enseñanza» y carecen de medios económicos. Bastaría con incluir el primer ciclo del Bachillerato en el período de escolaridad obligatoria; pero en manera alguna se tratará del «Bachillerato elemental», ya que el nudo del problema radica en la necesidad de llevar a cabo una reforma en las estructuras, los métodos, la orientación y los objetivos de nuestra enseñanza media para que pueda satisfacer las necesidades actuales.

«El acceso a la enseñanza de segundo grado del 70 al 75 por 100 de los niños no puede realizarse

bajo la forma de una generalización de la enseñanza secundaria tradicional. La democratización real sería otra cosa que la «secundarización» de la masa. Es fácil comprenderlo cuando se afrontan las disposiciones sociales y culturales de la infancia popular, tal como ella es, y el estilo de nuestra enseñanza secundaria, tal como permanece todavía. Un verdadero segundo grado debe implicar otras dimensiones y otras diversificaciones que las ofrecidas por la segunda enseñanza clásica y moderna.»

Una enseñanza de minoría no puede realizar la formación de la mayoría sin transformarse profundamente. Con el aparato para destilar una «élite» (L. Cros) no puede fabricarse el ascensor para elevar las masas. Se trata de dar la formación más completa posible hasta la edad, cada vez más avanzada, de entrada en la vida activa y en razón de las crecientes necesidades de calificación (24).

Habría que empezar elevando la edad de su

(*) Los dos capítulos anteriores del presente trabajo de nuestro consejero de Redacción, don Adolfo Maílllo, se publicaron en la REVISTA DE EDUCACIÓN núm. 165, páginas 1-7, octubre de 1964, y núm. 167, págs. 64-70, noviembre de 1964.

(24) M. DUCLERQ, *op. cit.*, págs. 60 y 66.

iniciación. El paso de los niños al grado secundario a los diez años no se justifica por ninguna razón psicológica ni pedagógica, ya que entonces están perfeccionándose los mecanismos psíquicos cuyo cultivo permite la posesión de las técnicas básicas y los hábitos fundamentales de la cultura. Por otra parte, la predeterminación profesional que ha impuesto hasta ahora el ingreso en el Bachillerato a una edad tan temprana, cuando la mayor parte de los niños no manifiestan plenamente sus aptitudes y mucho menos su vocación, es socialmente injusta, antieconómica y científicamente inadmisibles.

Desde los once o doce años, no una fracción, ya sea seleccionada con criterios sociales o técnicos, sino *todos los niños* deben frecuentar un tipo de escuela capaz, por una parte, de continuar la obra del grado primario, estableciendo con sus métodos y logros las imprescindibles relaciones de comprensión, enlace y continuidad. Por otra parte, dada la unicidad del destinatario de las solicitudes educativas en ambos grados docentes, que reclaman el conocimiento de su personalidad y sus peculiaridades, el *dossier* que conserva la historia escolar del alumno, así como sus circunstancias específicas y su constelación familiar y social, pasarán desde la escuela primaria a aquella otra que, a partir de los once o doce años, va a frecuentar. Partir de cero, como si el preadolescente no tuviera ya una «biografía», o ingresase en «otro mundo», en el que rigen leyes y valores desusados, o fuese simplemente un número, un mecanismo intercambiable, exento de peculiaridades intransferibles, es una aberración pedagógica.

Pero el Bachillerato elemental, tal como está organizado y se cursa en la actualidad, no puede cumplir la función que asignamos a esa *escuela media obligatoria*; en nuestra opinión, el nervio de la reforma de nuestra segunda enseñanza.

MÉTODOS Y PERSONAL

Por motivos psicosociológicos e imposiciones legales, la segunda enseñanza se dirige a seleccionar y juzgar, no a promover y a orientar a sus alumnos. Mientras el maestro —«pedagogo», en el sentido etimológico— acompaña y ayuda al niño, el catedrático le enseña, pero dictamina sobre sus adquisiciones y falla sentencias de inocencia o de absolución, no sólo a final de curso, sino en cada momento de la vida de la clase (25). La

(25) Advertimos que nuestras afirmaciones se refieren a la organización y que en modo alguno implican un ataque a las personas. Hacemos nuestras estas palabras de Louis Armand: «Hay que terminar con la idea de que una reforma es la prueba de que un cuerpo o un organismo se ha desacreditado. Por el contrario, es necesario comprender y aceptar que las transformaciones necesarias son la consecuencia de la evolución general y no la condenación de los hombres que es necesario «reconvertir». De la misma manera no hay que utilizar el espíritu de cuerpo y el respeto de las instituciones para asociarlos a los intereses personales y constituir esos numerosos Comités de Defensa que ¡ay! caracterizan bien la situación feudal de nuestra sociedad.» (LOUIS ARMAND, *op. cit.*, pág. 222.)

distinción resulta justa para otros ambientes, porque en la sesión de la Asamblea Nacional de 3 de julio de 1963, el ministro francés de Educación Nacional, Fouchet, declaró: «Los profesores no deben convertir la clase en un tribunal donde el niño, abrumado por el peso de su ignorancia, sólo obtiene una gracia revocable si sufre con éxito repetidas pruebas» (26). Tal actitud es consecuencia inevitable de la función *juzgadora* que el profesor de segunda enseñanza tiene, en tanto el maestro primario sólo desempeña una función educadora y tuitiva. Por ello, mientras el primero se inclina siempre a pronunciar un fallo (si el alumno es inteligente o no, si sabe o no la lección, si debe aprobar el examen), el maestro guía, enseña, orienta, sin sentenciar sobre sus capacidades ni «decidir» de algún modo su porvenir ni su destino profesional o social.

La escuela media, que refuerce la *posesión de los fundamentos* (hábitos y técnicas de observación, pensamiento y expresión en los preadolescentes de once-doce años y descubra y estimule *todas las aptitudes en todos los niños*), debe *orientar* en vez de *juzgar*. Es claro que las promociones de curso necesitarán un balance de resultados; pero, además de regularlo eliminando los éxitos memorísticos, convendría desplazar este menester, del profesor titular de una «cátedra» a la Comisión Orientadora, al «Consejo de clase», que vendría a ser como un vigilante y esclarecido «consejo de familia», presidido por un *profesor principal*.

Las materias de enseñanza no tendrían la individualización ni la especialización que ha sido usual hasta ahora. La escuela media trabajará con *grupos de actividades* mucho más que explicando y exigiendo «asignaturas» (27). Esto permitirá, por otra parte, reducir el número de profesores, ya que bastaría uno para cada grupo de disciplinas afines, excepto las especiales (Religión, Música y Canto, Dibujo, etc.).

¿Catedráticos? ¿Profesores? ¿Maestros? La «magia» de estos nombres y las preferencias que en torno a ellos existen, dependen exclusivamente de la constelación de prestigio social que acompaña a cada uno. Tales constelaciones cambian con los países y las épocas. Así, por ejemplo, en Francia, prefieren el título de profesor al de catedrático, sin duda porque asusta un poco el tener que hablar *ex cathedra*. Pero tanto en Francia como en España, la cima de la estimación admirativa hacia un sabio o un profesor se exterioriza llamándolo *maestro*. Entre nosotros, sin embargo, la consideración social más modesta, casi siempre de matiz peyorativo, acompaña al maestro de escuela, a consecuencia de una perspectiva de valoraciones que sobrestima los títulos académicos.

(26) De *Le Monde*, 5 julio 1963.

(27) «Hoy, cuando la enseñanza se extiende a todos, cuando las materias enseñadas son más numerosas y más complejas, la síntesis debe situarse a un nivel más elevado. A ese respecto, el aislamiento de las disciplinas que vicia la enseñanza media es uno de los principales obstáculos para los progresos de la formación.» (En LOUIS ARMAND, *op. cit.*, pág. 178.)

micos, porque proporcionan un puesto en la cúspide de la pirámide del prestigio en un país excesivamente competitivo. «Pero estas tensiones no afectan a lo esencial. En cuestión de maestría, la posesión equivale al título. Se puede haber triunfado en los exámenes y oposiciones sin haber adquirido, no obstante, la autoridad magistral, y se puede ser un maestro reconocido y respetado sin haber pasado por estas o aquellas pruebas. El hecho de desempeñar una función docente y tener alumnos no basta; muchos docentes no se engañan en esto ni engañan a los demás» (28).

En Francia, la falta de «agregés» ha hecho que convivan entregados a la misma función, no sólo en los Colegios de Enseñanza General y de enseñanza secundaria, sino también en los Liceos, maestros primarios y catedráticos, aunque algunos se pregunten si deben tener una misión diferente. «¿Deben los catedráticos enseñar en las secciones «fuertes» y los maestros en las secciones «débiles?» Este es, en nuestra opinión, un falso problema, porque no se trata de transmisión de conocimientos, sino de metodología. No es, por consiguiente, cuestión de «título» (29).

Es muy probable que entre nosotros, donde tanta trascendencia social han tenido siempre los «títulos», este asunto levantara tempestades de oposición, que escudarian sus argumentos en la pretendida necesidad de que el profesor de la escuela media posea una preparación profunda y especializada. Falso problema éste también, porque ante preadolescentes, la especialización más bien perjudica que beneficia. Lo importante es ofrecer a los muchachos entonces caminos de manifestación de sí mismos y, sobre todo, ayudas para que sean capaces de conocer y conocerse. La clave de esta escuela media es la *orientación*, no la *instrucción* de los muchachos. Viéndolo con claridad, el primer ministro francés dijo en la Asamblea Nacional hace un año: «El Gobierno estima que la interpenetración de los maestros y todos los docentes no es menos necesaria que la de los alumnos. Cree que, en razón del enorme aflujo de éstos al grado secundario, es vano querer confiar la enseñanza en los Liceos solamente a los «agregés». La colaboración de los maestros es esencial para el éxito de nuestra reforma, basada en la orientación. Su papel de orientadores es capital» (30).

Por otra parte, aunque en las etapas iniciales sería inevitable simultanear en la Escuela media a que nos referimos la actuación de licenciados y maestros, ni deberían ser licenciados, que simplemente conocen bien su «asignatura», ni maestros con la formación que les permite el Plan de Estudios vigente en las Escuelas del Magisterio. Los primeros necesitarían, no sólo la didáctica de la materia que van a profesar, sino también la di-

dáctica general, la psicología subyacente a ella (sin la cual el método de enseñanza flota en el vacío de las abstracciones), la pedagogía general y la sociología indispensables para que los profesores necesarios, más que «especialistas» en Matemáticas o en Física, sean «educadores» encargados de observar, conocer y orientar a sus alumnos hacia las actividades más en armonía con sus capacidades. En cuanto a los maestros, sin debilitar su formación psicopedagógica, más bien intensificándola enérgicamente en los aspectos antes mencionados, deberían poseer una formación cultural muy sólida, especialmente en las disciplinas que enseñen (31). Pero unos y otros habrían de ser, fundamentalmente, orientadores de los adolescentes, en los que habrían de descubrir aptitudes, contagiar entrega y encaminarles hacia su más adecuada dedicación profesional, garantía de su mayor rendimiento intelectual y social y su más valiosa realización personal.

ALUMNOS «NUEVOS»

La eficacia de la escuela para preadolescentes que consideramos necesario crear no se conseguirá insistiendo en la formación del profesorado, si ésta ha de seguir las directrices tradicionales o ha de limitarse a intensificarlas ampliando sus conocimientos en la especialidad con gotas de didáctica de la misma. Claro está que cada profesor debe estar «al día» en el sector cultural a que dedica sus esfuerzos. Pero además de esto necesita una preparación muy exigente en relación con el conocimiento y la «conducción» de los preadolescentes, tanto más cuanto que se trata ahora de *alumnos nuevos*.

Este calificativo puede parecer exagerado, y sin duda lo sería si se entendiese en su significado estrictamente literal. El sentido en el que lo empleamos podrá descubrirse pensando en fenómenos tan actuales como el auge del *twist*, la pasión que adolescentes y jóvenes sienten hacia los medios de difusión colectiva, las manifestaciones de entusiasmo y de histerismo colectivo que despiertan las actuaciones de los *Beatles* o la indole de las fechorías de los *blousons noirs*.

Todo este conjunto de hechos revela una profunda transformación de las actitudes, las aspiraciones y la conducta de los adolescentes. En la serie sucesiva de «emancipaciones» que nos ofrece la Historia, parece tocar el turno ahora a los jóvenes, que empiezan a tomar conciencia de que constituyen un grupo sociológico con el corres-

(28) GEORGES GUSDORF: *Pourquoi des professeurs?* Payot, París, 1963, pág. 98.

(29) ROGER BRASSART: «Faut-il organiser des "classes homogènes", dans les Lycées?» En *Le Monde*, 4 septiembres 1964.

(30) Discurso en la Asamblea Nacional el 21 de junio de 1963. En *Le Monde* del 23.

(31) La Escuela Primaria actual necesita una reforma profunda para reajustar los cuestionarios, actualizar los métodos y, sobre todo, dotar al personal de una perspectiva pedagógica que supere el lamentable «nociónismo» que en ella impera; nociónismo, por otra parte, avasallador también en la segunda enseñanza y fomentado hasta el frenesí por la enfermedad que la posee: el «examenismo». Se trata, en verdad, de un nociónismo libresco y desfasado, de espaldas a la realidad, cuya observación y conocimiento sustituye por el aprendizaje de definiciones y clasificaciones.

pondiente cortejo de «reivindicaciones». Es de observación común en todas las familias el clima de rebeldía latente que preside las manifestaciones de la conducta juvenil. En su génesis han intervenido, sin duda, varios factores; pero acaso el que ha influido decisivamente en la aparición de este fenómeno es el efecto psicológico de los medios de comunicación de masas, coetáneo de profundas transformaciones económicas, tecnológicas y sociales.

Cuando el bombardeo incesante de estímulos y noticias incide sobre sensibilidades tiernas y sistemas de ideación y reacción incipientes, todavía no regidos por criterios vigorosos susceptibles de «organizar» en un sólido cuadro de referencias el sentido de los mensajes forasteros y la dirección de las reacciones personales; cuando, por otra parte, se percibe, por caminos semiconscientes, casi siempre situados más allá de las capacidades de formulación verbal, el divorcio existente entre el sistema de normas e ideas que constituyen la columna vertebral de las convicciones, las conductas, los cuadros mentales o sociales vigentes y las exigencias, los llamamientos de un mundo en formación, en el que hierven, como en un crisol, buscando líneas de cristalización, tendencias y sollicitaciones dispares, el ser en formación se agita entre protestas y expectativas, entre el rechazo de lo que es y la búsqueda febril e impotente de lo que quiere ser, dando lugar a situaciones de violenta ruptura con el mundo de los adultos, manifestaciones simbólicas de profundos traumatismos anímicos (32).

Muchos profesores de Enseñanza media se quejan de la escasa capacidad de atención de sus alumnos, aunque es frecuente atribuirlo, con error, a debilidad de la inteligencia, cuando obedece, en verdad, a la acción traumatizante de un cambio tecnológico y social que originará un nuevo sistema de valores y actitudes, pero, de momento, una rebeldía por inadaptación y frustración. Como ha dicho un profesor francés de Liceo, «nadie sabe lo que es el escolar de hoy. De vez en cuando, escándalos e infracciones, que dan lugar a consejos de disciplina, permiten realizar sondeos y esclarecer furtivamente una realidad desconocida. Muchos periódicos avivan la curiosidad con encuestas sobre los *blousons noirs*. El estudiante medio tiene costumbres completamente nuevas, misteriosas. Las fórmulas que emplean ciertas asociaciones bien intencionadas para denunciar el «surmenaje» escolar son totalmente

(32) «Cuando los adolescentes tienen sus periódicos, sus «clubs», su estilo de vida, la posibilidad de expresarse, de ser «reconocidos» por el mundo adulto; en una palabra, cuando tienen su puesto en la sociedad, se facilita la adaptación. Esta facilidad existe sólo cuando es doble: adaptación del adolescente al adulto, ciertamente, pero igualmente adaptación del adulto al adolescente.» (EUGÈNE ENRIQUEZ: «Perspectives psychosociologiques sur l'adaptation.» En *La inadapation, phénomène social*. Recherches et Debates du Centre Catholique des Intellectuels Français. Librairie Arthème Fayard, Paris, mars 1964, pág. 81.) Sobre la delincuencia juvenil, encuadrada en el marco sociológico, véase: H. BLOCH et A. NIEDERHOFER: *Les bandes de adolescents*. Payot, Paris, 1963, págs. 243 y ss.

anacrónicas e ignoran el estado actual de las cuestiones. ¿Qué periodista tendrá la curiosidad de llevar a cabo una encuesta sobre la copia y el fraude escolares, convertidos en deporte nacional, que afecta no sólo a los exámenes, sino también a las oposiciones? Padres de familia y educadores siguen pensando casi siempre en una enseñanza para especies sociales desaparecidas» (33).

La Pedagogía de la adolescencia debe ampliar el campo de sus reflexiones integrando en él los condicionamientos que operan las «situaciones vitales» de los alumnos, así como las consecuencias que de ellos se derivan para su adaptación escolar y social, pues lo que el profesor tiene ante sí no son guarismos en una lista de matrícula, sino muchachos reales cuyos problemas y dificultades deben ser muy tenidos en cuenta a la hora de educarlos y orientarlos.

MEMORIA E IMAGINACION

Las mutaciones sociales y culturales que presenciarnos tienen que reflejarse en cambios concordantes de la educación. Cuando la sociedad era estática y la adaptación educativa consistía en la asimilación del repertorio tradicional de actitudes, normas e ideales, la memoria, «facultad» que conserva los preceptos y las reglas elaborados por la sociedad en el andar de los siglos, es el proceso psíquico al que la educación concede la máxima importancia porque la repetición de comportamientos constituye el objetivo sociocultural predominante.

En cambio, cuando una serie de transformaciones de toda índole, económicas, sociales, psicológicas, políticas, culturales, así como de las relaciones que estas esferas mantenían entre sí, convierten a la educación, no en una tarea de adaptación a lo heredado, sino más bien de acomodación a lo nuevo y, más aún, de capacitación para «inventarlo», es natural que sea la imaginación la potencia *princeps*. La nueva matemática requiere el empleo a fondo de la función imaginativa. El método de descubrimiento de nuevas realidades científicas y de entendimiento de las ya conocidas pone sobre el tapete de la actualidad didáctica el papel funcional del «modelo», que no es otra cosa sino la construcción de un «artefacto mental», de características análogas a la realidad que estudiamos, merced al cual ésta puede ser comprendida, dominada, utilizada. Lo mismo en publicidad que en arquitectura, en la ingeniería que en la investigación, cada día adquiere mayor preponderancia la función del «proyectista», que establece «figuraciones» susceptibles de orientar eficientemente la acción. El universo de la automación y la electrónica es el de las «acciones a distancia», teledirigidas mediante órdenes y controles que exigen una imaginación capaz de «po-

(33) ROGER VERDIER: «Reformes et réalités». En *Le Monde*, 13 septiembre 1963.

ner delante de la mente» los efectos que pueden acarrear la menor distracción o el menor movimiento. Las conquistas espaciales reclaman un tipo de ingeniero en el cual el conocimiento de las fórmulas matemáticas sea tan sobresaliente como el ejercicio de una fantasía rica en «invenciones» (34).

Pero no se tratará de una imaginación desmenada, a la manera frenética y crispada del romanticismo. Será una imaginación que se mueve en un orbe de posibilidades inteligibles, es decir, en el campo en que se fraguan las relaciones entre lo real y lo posible, entre lo que *es* y lo que *podría ser...*; el dominio de lo racionalmente verosímil, pero al que no puede llegarse por deducciones o inferencias lógicas, sino sólo mediante el «salto creador» de la intuición, hija de una fantasía disciplinada por el pensamiento, en obediencia al *ostinato rigore*, lema ambicioso de Leonardo de Vinci.

EL PROGRAMA

El intelectualismo que inspira las concepciones básicas de nuestra enseñanza, concibe el plan de actividades de los Centros de Educación como un mero *índice de nociones*, que el profesor «explica» y que el alumno «estudia» y «aprende». Esta visión estrecha debe ser sustituida por otra que dé cabida a actuaciones poco relacionadas con la retención de definiciones y clasificaciones para triunfar en los exámenes. Por ello, en vez de contar sólo con *programas* de asignaturas inconexas, debe ser fundamental en dichos Centros un *Plan de actividades*.

No se trata de un simple cambio de palabras, sino de una nueva orientación de la enseñanza y la formación. Hasta ahora, conforme a la evolución histórica de los países directamente descendientes del tronco grecolatino, nuestra cultura ha sido predominantemente jurídica y literaria, como correspondía a pueblos cavilosos, pero, sobre todo, polemizantes y dicharacheros, que erigieron en base de los estudios al viejo *trivium*, integrado por materias que tenían a la palabra por centro y objetivo esencial (Gramática, Retórica, Dialéctica). Este culto del «logos» fué el eje de cristalización de las venerables «humanidades», matriz educativa de los países occidentales y de los que han recibido de ellos influencia

(34) «Al lado de las cualidades morales que debemos inculcar a los jóvenes, enseñándoles a permanecer tranquilos en medio de la agitación, mostrándoles las virtudes del entusiasmo, hay que mostrarles mediante el ejemplo, y no por medio de homilias o lecciones formales de moral, que la imaginación es una de las cualidades indispensables del hombre moderno. Porque vivimos en un mundo donde muy pronto no habrá sitio más que para los inventores. Todo el mundo debe inventar, en todos los niveles.» (GASTON BERGER, *op. cit.*, páginas 144-145.) En el mismo sentido, dice LOUIS ARMAND: «El campo de aplicación de la imaginación nunca ha sido tan amplio... desarrollarla es una misión de la enseñanza.» (L. ARMAND, *op. cit.*, pág. 133.)

y orientación para el desarrollo de su cultura (35). No vamos a ocuparnos ahora en hacer, una vez más, el análisis crítico de esta orientación, que a un historiador de la pedagogía y la cultura tan calificado como Marrou ha merecido el siguiente comentario: «La enseñanza secundaria es ciertamente el sector de nuestro sistema educativo menos adaptado a las exigencias de nuestro tiempo. Es una herencia que hemos recibido de una época lejana y pasada, la de la sociedad aristocrática de los siglos XVI, XVII y XVIII. Esta abstracción de la cultura «desinteresada» está en relación con el ideal de la existencia «noble», que consistía, como se sabe, en no tener que trabajar para ganar la vida. Aristocrática, nuestra enseñanza secundaria lo ha sido siempre en su espíritu, en sus métodos, sus ambiciones, sus éxitos. No se trata de negar éstos, pero es imprescindible que nos demos cuenta de que tal tipo de enseñanza no puede transformarse en lo que no ha sido ni ha querido ser: un sistema de educación de masa» (36).

Dada su trascendencia en la formación de la

(35) «En casi todos los países sub-desarrollados, conceden todavía demasiado valor a una formación histórico-literaria o a estudios jurídicos de alcance muy limitado.» (BERT HOSELITZ: *The recruitment of white-collar workers in underdeveloped countries*, cit. por S. M. LIPSET: «Problemes posées par les recherches comparatives sur la mobilité et le developpement.» En *Revue Internationale des Sciences Sociales*. Vol. XVI, número 1, 1964, pág. 46.)

En la orientación de la enseñanza y la cultura occidental hay que distinguir entre el tronco latino y el tronco anglosajón, que se diferenciarían principalmente a partir del siglo XIV. He aquí lo que dice al respecto el profesor Laurence Wylie, de la Universidad de Harvard: «Los franceses estiman, en general, que conviene obligar a los jóvenes a aceptar el andamiaje de definiciones precisas que el hombre ha elevado sobre el caos en el cual ha nacido. Los americanos, por el contrario, consideran en general que los individuos no deben ser obstaculizados en su libre desarrollo para que descubran por su propia cuenta las reglas que gobiernan la sociedad ordenada en la que han nacido.» (KAUFMANN y CATHELIN: *op. cit.*, pág. 85.)

Al nominalismo subyacente a la libertad, el empirismo y la inducción imperantes en la filosofía de la educación inglesa y americana, se opone el realismo inspirador del conceptualismo, la deducción y el principio de autoridad, propio de los países latinos.

He aquí un interesante comentario italiano a la segunda enseñanza tradicional en su país. «Basada en las «humanidades», como instrumento de penetración y método de acceso a la realidad, en la mayoría de los alumnos, incapaces de alcanzar el sentido del clasicismo y de la historia, sirve solamente para crear una irremediable frontera entre pensamiento y acción. En verdad, el aprendizaje del latín... ha sido y es, como se dice, «formativo», pero en el sentido de que, acentuando los defectos implícitos en nuestro genio nacional, ha formado principalmente oradores y leguleyos, inclinados a afrontar los problemas políticos y sociales en el plano del intelectualismo abstracto, con evidente detrimento de las realidades técnicas y organizativas respecto de las cuales perdían en muchos casos el contacto con lo real.» (CAMILLO LIARDI: «Scuola media unica e orientamento professionale.» En *Scuola e Città*, núm. 12, 31 diciembre 1956, pág. 448.)

Los americanos piensan que «el espíritu y la orientación de la segunda enseñanza en los países latinos son «antifuncionales» en sociedades que quieren modernizar su economía.» (S. M. LIPSET: *loc. cit.*, pág. 46.) A nuestro parecer, esta opinión es acertada.

(36) H. I. MARROU, *Le Monde*, 28 mayo 1955.

mentalidad de las «élites» del país (37), la Enseñanza media no sólo debe cultivar la ciencia para desarrollar en los alumnos el «espíritu científico» (es decir, la atención a lo objetivo, la observación y experimentación, la demostración por «la prueba de los hechos»), sino que debe transformar la perspectiva radical que le servía de enfoque básico en lo que respecta al valor cívico, cuando no único, de las disciplinas «literarias». Además, debe eliminar radicalmente la propensión verbalista, atendiendo cuidadosamente al desarrollo de las *praxis*, tan estrechamente relacionadas con la esencia misma de la observación, la experimentación y la manipulación de la realidad. Para ello debe simultanear el estudio y la acción, de modo tal que, invirtiendo los términos tradicionales, sean las destrezas manuales y el ejercicio de los sentidos las bases ideogénicas de partida que eleven al alumno progresivamente a la comprensión, el manejo y la construcción de abstracciones. La importancia que la reforma francesa de la Segunda enseñanza de 1959 daba a la Tecnología tiene su justificación en esta directriz pedagógica, que consideramos fundamental, aunque implica un giro de 180 grados en la concepción global y en la realización de la segunda enseñanza.

Por otra parte, es imprescindible acabar con la nociva importancia que hasta aquí se ha dado a la «asignatura». Trozo de saber aislado, desvinculado de las relaciones que constituyen la esencia misma de la realidad, la asignatura independiente, profesada por un especialista que frecuentemente se ciega para las relaciones que los hechos, los fenómenos y las ideas tienen entre sí, es enormemente perjudicial en los grados docentes primario y secundario. Por algo los países que marchan a la cabeza de la evolución cultural la han proscrito en las etapas básicas de la enseñanza y sólo prosigue su acción y su prestigio allí donde las cuestiones educativas continúan rindiendo culto a concepciones periclitadas. Los «centros de interés» belgas, los «proyectos» y las «unidades didácticas» norteamericanos, y los «complejos» rusos son, entre otras, fórmulas de posesión y comunicación de los conocimientos muy superiores a la pequeña y artificial dosis de la «lección tradicional», de cuya acumulación resulta el programa de la «asignatura» (38).

Lo que acabamos de decir corresponde especialmente al primer período de la enseñanza se-

(37) Una de las nuevas características de las sociedades industriales es la dispersión de las «élites» rectoras. Lo que se viene denominando «tecnocracia» es la expresión más ostensible de la aparición del poder de los técnicos, relacionado con el desarrollo de la gran industria y la organización. Este pluralismo de las «élites» es bien estudiado en SUZANE KELLER: *Beyond the ruling class*. New York, Random House, 1963, página 356.

(38) Es curioso observar la deformación que el enfoque tradicional de la «lección» y la «explicación» operan entre nosotros sobre conceptos modernos como, por ejemplo, la «unidad didáctica». Así, mientras esta designación americana es, en su tierra de origen, un complejo de conocimientos pertenecientes a materias que separan los programas tradicionales, aquí entienden por «unidad didáctica» la agrupación de lecciones pertenecientes a una determinada asignatura.

cundaria, el más importante y delicado en cuanto a su orientación correcta por exigir versiones más intensas en las concepciones y los usos hasta ahora habituales entre nosotros.

He aquí, a título informativo, el Plan de Estudios de la Escuela media italiana (11-14 años), con ligeras modificaciones:

I. PARA TODOS LOS CURSOS

Religión.
Lengua nacional.
Matemáticas.

Ciencias Naturales:

Tecnología.
Nociones de Física y Química.
Iniciación a la Biología.

Ciencias Sociales:

Geografía.
Historia.
Organización Social.
Cívismo.

Una lengua extranjera.
Educación Física.
Educación Artística.
Educación Social.
Educación Religiosa.

II. EN ALGUNOS CURSOS

Obligatorias:

Latín (en su relación con la lengua nacional), 2.º
Prácticas de taller, 1.º y 2.º
Educación musical, 1.º y 2.º

Facultativas:

Latín, 3.º
Prácticas de taller, 3.º
Educación musical, 3.º
Una segunda lengua extranjera, 3.º

Lo verdaderamente importante no son los cursos que se establezcan, ni las materias que comprenda cada uno, sino el *espíritu* que impregne la enseñanza, el tipo y calidad del contacto con los alumnos, el carácter global de los Centros y los métodos de enseñanza y de educación.

Lo importante es que el programa comprenda, por una parte, las *materias de enseñanza*, organizadas y profesadas de modo que sus cuestiones se agrupen en «unidades comprensivas» y, por otra, *actividades*, tanto las que deben realizarse en el Centro (lecciones, discusiones, foros, trabajos prácticos en equipo, prácticas complementarias opcionales) como las verificadas fuera del aula (que irían desde los deportes y las excursiones hasta los «clubs» y las actividades de estudio de la localidad).

Todo esto exige que cada Centro se convierta en una *unidad educativa* y no simplemente en un lugar de sucesión, que no de coincidencia, —menos de convivencia—, en el que distintos profesores vierten a horas diferentes sobre los cerebros de los alumnos, con mejor o peor acierto, su dosis diaria de ciencia.

AULAS Y TALLERES

La diferenciación social de los alumnos a quienes iban dirigidas, respectivamente, la enseñanza primaria y profesional, por un lado, y la secundaria y superior, por otro, convirtieron en tradicional el uso de que las tareas manuales se confinaban en el primer grupo de dichas instituciones, mientras al segundo se reservaban las ocupaciones aristocráticas del estudio y la investigación (con la excepción de la enseñanza técnica, híbrido que, como ya indicamos, no encontraba en el sistema fácil acomodo).

La necesidad de unificar la formación básica, así como de prolongarla para que proporcione a todos un *fondo común* de hábitos, actitudes, evidencias y conceptos que faciliten, en el plano psicológico, la cohesión social; la exigencia de proporcionar arranque experimental a las nociones y de despertar intereses y, en su caso, vocaciones de distintos tipos, aconsejan reunir en un sistema orgánico de actividades educativas los aspectos teórico y práctico de iniciación al entendimiento del mundo y a la transformación de la realidad.

La evolución misma del universo del trabajo aconseja esta fusión. Ford decía que en su tiempo «la mayor parte de los trabajadores buscaban las ocupaciones que no les obligaban a pensar». Lo que correspondía a «un estado de civilización en el que los hombres, por regla general, no son de tipo intelectual ambicioso, como decía H. B. Drury (39). Por el contrario, hoy «la población activa, considerada como un todo, cambia de estructura y se intelectualiza» (40), como corresponde al aumento del sector económico terciario, a expensas del secundario y, sobre todo, del primario.

He aquí un cuadro de la evolución de los porcentajes de población activa por sectores económico-profesionales en algunos países:

SECTOR PRIMARIO

| Años | PAÍSES | | |
|------|----------------|---------|--------|
| | Estados Unidos | Francia | España |
| 1901 | 37 | 42 | 67 |
| 1954 | 13 | 27 | 50 |

SECTOR SECUNDARIO

| Años | PAÍSES | | |
|------|----------------|---------|--------|
| | Estados Unidos | Francia | España |
| 1901 | 29 | 30 | 14 |
| 1954 | 30 | 36.5 | 23.5 |

(39) Cit. por GEORGES FRIEDMAN: *Où va le travail humain?* Edition revue et mise à jour. 19^e édition. Gallimard, Paris, 1950, pág. 345.

(40) FRANÇOIS PERROUX: «El espíritu de creación colectiva en la economía de este tiempo.» En *Travail et condition humaine*. Semaine des intellectuels catholiques français. Fayard, Paris, 1963, pág. 253.

SECTOR TERCIARIO

| Años | PAÍSES | | |
|------|----------------|---------|--------|
| | Estados Unidos | Francia | España |
| 1901 | 34 | 28 | 18.9 |
| 1954 | 57 | 36.5 | 26.1 |

FUENTES: Consejo Social de la Organización Sindical Española: *Empleo*. Madrid 1959, pág. 14; y LOUIS CROS: *L'explosion scolaire*. Paris 1962, págs. 20-23.

Los años para España son 1900 y 1950 en vez de 1901 y 1954.

Los cuadros precedentes enseñan muchas cosas. En primer lugar, la persistencia en España de un tipo de sociedad agraria cuyas estructuras básicas permanecen invariables a través de los siglos. En segundo lugar, que los planes de enseñanza, los esfuerzos de los profesores y la producción cultural integra se inscriben en el cuadro que enmarcan tales estructuras haciendo viable o utópica la multiplicación de puestos de trabajo en el sector terciario y la participación de la mayoría de los individuos en los bienes intelectuales y culturales. De ahí la necesidad absoluta de Planes totales, como ya hemos indicado. Finalmente, nos muestran la gran tarea que debemos emprender para acabar con el «señoritismo» intelectual y social, único modo de entrar de lleno en el mundo de la industrialización y de llevar a buen término planes de desarrollo económico que nos permitan situarnos a nivel europeo y figurar decorosamente en las empresas supranacionales que llaman insistentemente a nuestras puertas.

Pero la «intelectualización» de las actividades sería funesta si la entendiéramos en el sentido de que es conveniente, como piensan muchos, «bachillerizar» a todos los adolescentes. El error capital de los Institutos Laborales, a pesar de la excelente intención de sus creadores y sostenedores, consiste en realizar una suma educativa y cultural con sumandos socialmente heterogéneos: la adquisición de destrezas profesionales y el estudio de asignaturas «literarias» con arreglo a la óptica mental, los objetivos inmediatos y las aspiraciones esenciales de la segunda enseñanza tradicional, no tanto por parte de los profesores como de los alumnos y, sobre todo, de sus familias (41).

(41) Más de una vez he tenido ocasión de observar el desenfoque que padece nuestra enseñanza científico-técnica cuando intenta servir a las necesidades prácticas o a la iniciación en un orden de conocimientos. Comenzar a este propósito con exposiciones abstractas sobre la constitución de la materia o las teorías sobre la naturaleza de la luz o la electricidad es impropio y produce en alumnos de modesto bagaje intelectual y mentalidad concreta confusión y tedio. Esa tendencia erudita y teorizante está muy generalizada. Cayó en mis manos hace poco tiempo el «Manual de Clínica Médica» que cursaba en Bruselas una joven belga, juntamente con su cuaderno de prácticas. ¡Qué prodigio de sobria claridad! ¡Qué diferencia con los pesados volúmenes, repletos de engorrosas teorías etiopatogénicas, que estudian nuestros muchachos para iniciarse! Se trata de una deformación general, que conviene diagnosticar y curar, si es posible.

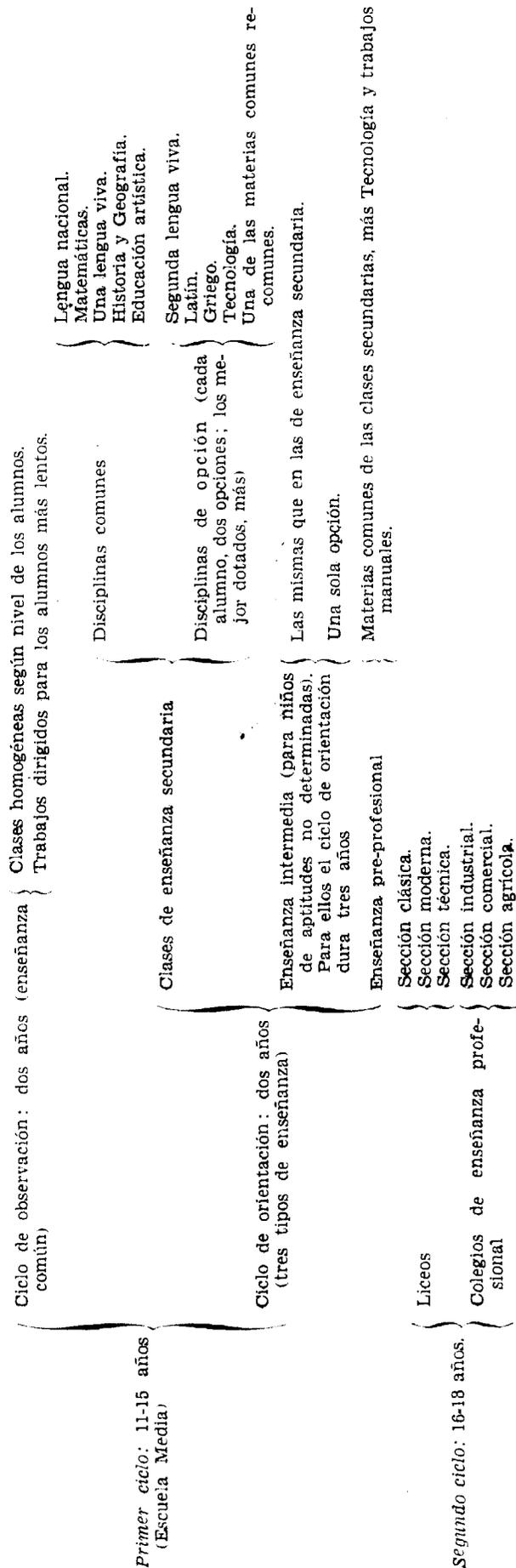
La única manera de tender un puente entre «intelectuales» y «manuales», es decir, entre los mundos, antes divorciados, de la *cultura* y el *trabajo*, con vistas a una formación integral de los alumnos, al conocimiento de las aptitudes de de cada uno de ellos y a la necesaria armonía social, consiste en dotar a los establecimientos de segunda enseñanza de aulas para elaboraciones teóricas del saber y talleres para la adquisición de destrezas y la manipulación de las cosas: lo que Denis de Rougemont llamó el «pensar con las manos». Pero no aulas donde se imiten los propósitos y las maneras de la enseñanza superior, excesivamente abstracta, especulativa y deductiva, ni talleres donde se intente formar obreros especializados, ya que la finalidad de la *enseñanza común* es la *educación básica*, «no la variedad de las nociones, sino la variedad de los ejercicios, de las actividades capaces de poner en acción todos los sectores dinámicos de la personalidad», como ha dicho el pedagogo italiano Francesco de Bartolomeis.

Si «los alumnos del curso secundario clásico y de las universidades tienen dificultades para insertar su cultura en el mundo moderno porque carecen en absoluto de formación tecnológica» (42), evitemos que la perspectiva global a que obedecen sus estudios se convierta en eje del método que prepare a los muchachos para las actividades del trabajo, en cualquier nivel, y corrijamos los excesos del verbalismo, la garrulería y el confucionismo que se disfraza de sabiduría con la disciplina saludable de lo concreto en talleres elementales y polivalentes que sirvan, a la vez que para la adquisición de las destrezas manuales de indole expresiva, de trampolín que dispare sus mentes hacia la abstracción y la generalización. Sería el mejor modo de llevar a cabo la «cura de empirismo» y la terapéutica de previsión y precisión que reclaman nuestro espontaneismo, nuestra improvisación y esa chapuceria mental que se conforma con las toscas aproximaciones del «poco más o menos».

ESTRUCTURAS

La transformación de la segunda enseñanza tradicional es una tarea erizada de dificultades, especialmente si se quiere realizar de una manera gradual, como prueba el caso de Francia (43).

(42) A. KAUFMANN et J. CATHELIN, *op. cit.*, pág. 72.
 (43) En 1945 se redactó el célebre Proyecto Longevin-Wallon, que establecía un «tronco común» de cuatro años. En 1956, el Proyecto Billères, recogiendo en parte las censuras dirigidas a aquél, rebajó a dos años la duración del «tronco común», formando con ellos una *Escuela Media*. En 1959 (6 de enero) el ministro Berthoin publicó el Decreto que establecía un Ciclo de Observación de dos años, que podía cursarse en los Liceos que dan la «enseñanza larga», es decir, todo el bachillerato, y en los Colegios de Enseñanza General (antiguos Cursos Complementarios). Paralelamente se ha llevado a cabo una reforma de la Administración, creando la Dirección de la Organización y de los Programas Escolares, desempeñada en los años 1962 y 1963 por un pedagogo bien orientado, Jean Capelle; esa Dirección refunde las Direcciones de los grados prima-



En cuanto a Italia, la creación de la Escuela media obligatoria, por Ley de 31 de diciembre de 1962, parece haber surgido de un modo repentino por obra de una alianza política; pero no pueden pensar eso quienes hayan seguido, durante los diez años anteriores a esa fecha, la intensa campaña de difusión y defensa del proyecto en los periódicos diarios y, sobre todo, en las revistas profesionales, con la aportación de numerosos estudios sobre los distintos aspectos psicológicos, pedagógicos, administrativos y sociales de la reforma que se propugnaba.

Con un propósito estrictamente informativo, para contribuir a la formación de criterios en orden a la transformación de nuestra segunda enseñanza, damos a continuación un esquema del «Proyecto de renovación de las estructuras de la enseñanza del segundo grado», redactado por tres «agregés» franceses, Natanson, Prost y Lepiney, galardonado en la primavera última con el premio Jean Perrin (44).

Al lado de esta estructura organizativa iría una estructura administrativa, base de la cual sería, según los autores citados, la *circunscripción secundaria*, a cargo de un inspector de segunda enseñanza, «de la misma manera que el inspector primario dirige su circunscripción». De acuerdo con la finalidad de la *educación común y obligatoria*, sería necesario unificar en la cima su orientación y coordinar estrechamente en la base su realización. Por consiguiente, a nuestro parecer, todos los establecimientos docentes dedicados a la enseñanza «no determinada», como la llama J. Capelle, o no especializada, como diríamos nosotros, tendrían una administración y una supervisión común, y serían, siempre que fuera posible, «comprensivos», en el sentido inglés de la *Comprehensive School*, ofreciendo a los alumnos toda la gama de actividades y cursos hasta el comienzo de la enseñanza especial, es decir, hasta los catorce-quince años.

rio y secundario, antes independientes. Pero las resistencias y las discusiones continúan restando eficacia a la reforma. Para una exposición de este proceso véase: JACQUES NATANSON et ANTOINE PROST: *La révolution scolaire*. Les Editions Ouvrières, París, 1963, páginas 53-55 y *passim*.

(44) De *Le Monde*, 11 septiembre 1964.

ESCUELA MEDIA OBLIGATORIA Y GRATUITA

La extensión de la obligación escolar hasta los catorce años es una necesidad impuesta por la evolución técnica y social de un mundo en transformación. Pero la obligatoriedad presupone la gratuidad.

En verdad, la educación, ya sea familiar o escolar, debería ser un bien *extra commercium*, por exigencias de su propia estructura ontológica. ¿Quién puede tasar y pagar una lección o un simple contacto que da lugar al nacimiento de una vocación? (45).

En todo caso debe ser gratuita la enseñanza que el bien común impone a cada individuo como indispensable para ser un miembro eficiente de la comunidad nacional. Ya sabemos las resistencias tenacísimas que esta idea encontrará en sectores acostumbrados a modelar sus pensamientos mirando al pasado, como si vivir hoy fuera hacer lo que hicieron nuestros quintos abuelos. «¡España es pobre y la enseñanza debe pagarse!» —han concluido hace unos años quienes no se dan cuenta del anacronismo brutal que tal afirmación entraña—. En ellos pensaba acaso M. Armand cuando escribió: «No se puede a la vez multiplicar el número de aviones y tener la mentalidad de cocheros» (46). Es lamentable que esto ocurra; pero es trágico cuando esa mentalidad inspira los pensamientos y las actividades de quienes, por dedicarse a la educación de las nuevas generaciones, han de tener, como decía Tayllerand a otro propósito, «el porvenir en el espíritu».

(45) «El Estado y los grandes grupos económicos que comparten la responsabilidad del desarrollo habrían de garantizar la gratuidad de la enseñanza en todos sus escalones. Además, siendo la educación un derecho individual y un servicio a la comunidad, tendría que ser obligatoria para toda la población hasta aquella edad que la coyuntura económica permita considerar como mínima para el trabajo. Hoy día dicha edad puede ser fijada, sin riesgo de desajustes, hasta los dieciséis años.» (ENRIQUE LARROQUE: *El hombre y la revolución científica*. Espasa-Calpe. Madrid, 1964, pág. 96.)

(46) LOUIS ARMAND, *op. cit.*, pág. 221.