

temas propuestos

Sobre la Extensión de la Enseñanza Media *

Madrid, 1 de enero de 1957.

Señor don Arsenio Pacios.
REVISTA DE EDUCACIÓN.
Madrid.

Mi querido amigo y compañero: He leído el Tema Propuesto de la REVISTA DE EDUCACIÓN "Extensión de la Enseñanza Media", que tú firmas, y en el que en gran parte resumes las ideas que desarrollaste en el artículo "Trascendencia Social de la Enseñanza Media", publicado en la revista *Bordón*. Me voy a tomar la libertad de recoger ese Tema propuesto dado el carácter de incitación al diálogo que lo define, y, en este caso, por dos razones: la primera porque desde hace tiempo, como sabes, por vocación y profesión vengo preocupándome por la Enseñanza Media y, también, por sentirme en discrepancia con alguno de tus puntos de vista. Nuestra historia vocacional ofrece abundantes ejemplos de diálogos y controversias, en los que tan sólo las ideas y no las personas se contraponen; por ello permíteme que con el espíritu hondamente cordial, por ejemplo, de nuestro viejo Critón, establezca una "disputatio" contigo o, mejor, con tus ideas sobre la Enseñanza Media, en la que por fuerza debes desearme, eso sí, un poco de mejor suerte en mis argumentaciones que la que tuvo en el diálogo de su nombre el excelente amigo del hijo de Sofronisco.

Comienzas asegurando que la Enseñanza Media de nuestra patria sale malparada de la comparación con la de la mayoría de las naciones cultas, y no precisamente en su aspecto cualitativo, aunque en él también haya mucho que aprender, sino que "lo que debe preocuparnos especialmente es el aspecto cuantitativo, pues, mientras en los países más adelantados y con un nivel de vida más elevado, la Enseñanza Media es casi universal, en España beneficia sólo a una exigua minoría de ciudadanos".

Estas dos realidades son ciertas; pero, antes de examinar las causas de este segundo hecho, puntualicemos lo de la cualidad y la cantidad referidas a aspectos de la Enseñanza Media. Estoy de acuerdo contigo en que la calidad de nuestra Enseñanza Media no es actualmente la deseable. Las causas las conoces mejor que yo; entre ellas la rigidez numérica de los escalafones del profesorado oficial y de sus centros de Enseñanza Media (prácticamente los mismos números que en el año 1941), la ausencia de verdadera formación en el profesorado, la poca o ninguna experiencia didáctica

* Esta carta abierta del consejero de nuestra Redacción don Luis Artigas, responde al "Tema Propuesto" por el también consejero de Redacción don Arsenio Pacios, en el número 53 de esta REVISTA.

en los licenciados que se incorporan a la enseñanza, los afanes pragmáticos de muchos centros privados, el aumento en un 45 por 100 con respecto al año 1941 de las cifras de alumnos (1), etc.

Precisamente este aumento de alumnos provocó la incorporación a los centros privados de un buen número de licenciados que, sin preparación didáctica y en condiciones docentes inadmisibles, no pudieron con un plan de calidad como el de 1938, originando un evidente descenso del nivel de preparación en las pruebas del Examen de Estado, una de las principales causas de la reforma de 1953. Desde este año no se puede negar una clara preocupación para mejorar la calidad del bachillerato, y no sólo en el papel. La Inspección de Enseñanza Media, con el estudio de exámenes racionales que revelen la formación y no la preparación directa de un tipo de pruebas, no es el resultado menos importante de estos cuidados. No obstante, la mayoría de las realidades que restan calidad a nuestra Enseñanza Media subsisten sin modificación entre las ya citadas y omitidas.

Supuesta, entonces, una calidad general determinada en nuestra Enseñanza Media, el intentar así hacerla casi universal resulta hipertrofiar desmesuradamente el número de alumnos, persistiendo poco menos que invariable la plantilla general del profesorado. Si una elevación de un 50 por 100 en la cifra de alumnos supuso un alarmante descenso en la instrucción de los estudiantes por los años 1948 a 1953, es previsible el resultado de la extensión de esta Enseñanza. Multiplicando los esfuerzos, habilitando profesorado, echando mano de importantes créditos presupuestarios, adaptando edificios, se conseguiría tal vez esta aspiración de la Enseñanza Media, con perjuicio en todo caso de la calidad de la misma. Se obtendría quizá una buena enseñanza primaria; no tan buena, porque su pretensión de universalidad obligaría a descender al nivel de los menos favorecidos intelectualmente. Pero esto supondría, por otra parte, trasladar de la Enseñanza Primaria a la Media gran parte de la población escolar entre los diez y los catorce años, un 30 por 100 de su presupuesto, y dejar a disposición de los otros grados de la Enseñanza Primaria otro 30 por 100 de maestros de Primera Enseñanza.

A costa de un bachillerato de alguna calidad, y de una labor docente por debajo de lo exigible y deseable a los titulados, habríamos obtenido un tipo de enseñanza de calidad inferior, pero que ya existe: la Primaria. Una enseñanza que ya prevé un último ciclo de iniciación profesional.

Naturalmente que lo ideal sería que todos los muchachos aptos y no aptos recibieran una enseñanza de calidad superior. Los primeros por medio de un bachillerato que no sólo no renunciase a su eficacia cultural actual, sino que la perfeccionara, y los segundos, a través de una enseñanza primaria también liberal, desinteresada, sin perjuicio de que se incluyera en ella no como objetivo principal, sino casi como juego, una

(1) En los Institutos: el año 1941, 170.782 alumnos; el 1952, 247.713. En la enseñanza no oficial, este tanto por ciento será seguramente mayor. (Del *Anuario Estadístico de España*, año 1953.)

iniciación manual (2). No puede tomarse en serio que ningún muchacho llegue a ser un buen especialista manual antes de los dieciséis años. Hasta después de los catorce no están autorizados legalmente para trabajar, ni podrían hacerlo, en ninguna clase de industria. Si poseen aptitudes manuales, éstas se desarrollan muy rápidamente y tanto más eficazmente cuanto mayor es la cultura desinteresada adquirida hasta entonces. Una enseñanza media cursada ya con intención hacia el trabajo manual toma lo cultural necesariamente por accesorio y el espíritu del centro llega a ser también ineludiblemente de Escuela profesional. Pero entonces no hemos conseguido nada en la formación del hombre en cuanto hombre, que es la finalidad que acertadamente también a ti te preocupa, y el término medio es extraordinariamente difícil. O se acentúa la formación desinteresada del espíritu o la preparación laboral. Sin lo primero, no creas que es un azar el que los estudiantes que se han habituado al enfrentamiento con la verdadera actitud liberal rehuyan en lo sucesivo un trabajo exclusivamente manual. Los Institutos laborales que surgieron con la primitiva idea de no separar a los muchachos de su ambiente de trabajo, pensando acertadamente que así mejoraría el rendimiento agrícola e industrial, han tenido que ir haciendo sucesivas concesiones y dando validez al título de bachiller laboral para otros estudios liberales.

Tienes razón al decir que no debe ser así; pero esta actitud tropieza con una mentalidad social que no se desarraiga precisamente, haciendo accesible a todos la Enseñanza Media, sino al contrario. El título de bachiller, aunque sea Elemental, tiene en nuestra patria profundas resonancias sociales, incompatibles con una dedicación posterior laboral. Es lamentable, pero ahí está; y esa circunstancia, junto a otras muchas, es un hecho social también digno de tenerse en cuenta. De acuerdo con que habría que luchar contra esto; pero la dificultad estriba en que vaya a conseguirse extendiendo la Enseñanza Media. El ejemplo citado de los Institutos Laborales, que no han podido con esta tendencia, es una realidad social, que se suma a las consideraciones anteriores.

Tampoco podemos desconocer el carácter exclusivista del estudiante español en general, su tendencia al mínimo esfuerzo y la apetencia del título por el título. De lo primero tenemos ya alguna experiencia en el bachillerato actual con la diversificación en Letras y en Ciencias. Existe en los alumnos de una y otra rama un total desinterés—algo que suena así como a una liberación profunda, de forzado—con respecto a la especialidad rechazada. Esta actitud se enlaza fácilmente con las otras dos debilidades del alumno, sobre las que no es el momento de determinar a quién alcanza la responsabilidad.

“Entre las numerosas causas que impiden a un gran número de españoles beneficiarse de la enseñanza de grado medio—continúas más abajo—, creemos poder mencionar fundamentalmente la escasa demanda de hombres instruidos por parte de la sociedad, el desinterés por los problemas culturales, la inadaptación de nuestras instituciones docentes a la realidad social y una defectuosa estimación de la rentabilidad de la En-

señanza Media, que afecta por igual a gobernantes y gobernados.”

Efectivamente, a la sociedad estructurada, por decirlo así, gremialmente, le interesan los individuos que rindan en sus respectivos campos; le importan los técnicos en el sentido más amplio de la palabra. Los hombres cultos, instruidos, en una sociedad organizada económicamente son una especie de lujo, algo para ella inmediatamente superfluo, y deja al Estado el que se cuide de ellos, otorgándoles cátedras, judicaturas, etcétera; especialmente en nuestra sociedad y salvo las excepciones que existen.

Es esto una realidad más que cuenta. Pero si esto es así no comprendo otra forma de adaptar nuestras instituciones docentes a la realidad social más que formando técnicos, especialistas con campos cada vez más concretos. Cuando el jefe de contabilidad de una fábrica admite a un oficinista, lo único que le interesa es que maneje bien la máquina calculadora, por ejemplo, pero no si oyó o leyó alguna obra de Calderón o visitó el Museo del Prado. Al jefe de contabilidad no le importa otra cosa. Es a nosotros a quienes nos importa que no sea así. Este contable no sabe filosofía y no puede comprender en qué reside el perfeccionamiento del hombre en cuanto tal, su libertad interior por la verdad y la mayor o menor responsabilidad que esto supone. Si el nuevo empleado resulta culto, ocurrirá que el jefe se dará cuenta más tarde de que piensa bien, de que se le pueden otorgar cargos de mayor importancia y en los que rendirá más. Pero esto sucede siempre después; al principio, en un tanto por ciento muy elevado de casos, se necesitan especialistas de cualquier grado. Tú piensas, sin embargo, como yo, que la ventura y ascenso de este empleado hipotético es lo deseable para todos aquellos que sean aptos y lamentas que un elevado tanto por ciento no haya recibido ninguna instrucción liberal, desinteresada, que le haga más hombre. Pero esto no es lo que necesita la sociedad real, sino lo que más arriba indiqué; esto es, en verdad, lo que nosotros creemos que sí necesita nuestra sociedad, que no es la misma cosa. Si adaptásemos las instituciones docentes a las necesidades inmediatas suyas, tendríamos que atomizar la enseñanza en tantas especialidades como señalase un completo nomenclátor de profesiones. Naturalmente, esto te tiene que horrorizar, y más pensando que hubiera de ser nuestro bachillerato el encargado de servir estas necesidades. De buen grado concibes uno o dos maestros de taller en cada Instituto para que los niños jueguen, ejercitándose manualmente; pero ni siquiera se te pasa por la cabeza pensar en una nube de doscientos o trescientos maestros especialistas que enseñaran las profesiones manuales más pormenorizadas. Sensatamente pensarías que esto no es necesario, que resultaría absurdo; y, sin embargo, sería el medio justo, ideal, para atraer a todos los muchachos al Instituto o centro sin deserción alguna. Buen hecho, sin duda, para que la gente considerase rentable a la Enseñanza Media. Ese sería, claro está, el caso límite, el más rentable de todos, el más atractivo para todas las capas sociales. Pero si vamos disminuyendo la capacitación profesional de la Enseñanza Media, con disgusto vemos que se van alejando el interés social, la adaptación de nuestras instituciones docentes y la rentabilidad, por consiguiente, de nuestro bachillerato. Y nos encontramos entonces en

(2) JACQUES MARITAIN: *La educación en este momento crucial*. Ediciones Desclée, de Brouwer. Buenos Aires, 1950, páginas 96 y sigs.

una gran dificultad. Hemos descendido la calidad del bachillerato al extenderlo y universalizarlo; lo hemos tenido que hacer más fácil necesariamente; lo queremos acomodar y renovar, pero sin exagerar la nota —en la revista *Bordón* aseguras que habría que pensar en un bachillerato general (el actual), un bachillerato de Ciencias (para quienes han de trabajar en talleres y fábricas como obreros calificados) y un bachillerato de Idiomas (para quienes aspiran a trabajar en establecimientos comerciales, preferentemente para alumnado femenino)—, pero resulta que estamos todavía muy lejos de las necesidades de la sociedad real y por lo mismo que hemos atraído no a todos, sino a unos cuantos más. No habremos conseguido tampoco la pretendida extensión y sí, en cambio, dar facilidades, rebajar el nivel de la enseñanza y enfrentarla con los siguientes peligros:

1.º Aseguras que, para evitar complicaciones, en ningún centro se debería cursar más que un solo tipo de bachillerato. Entonces parece difícil que excepto en las grandes capitales se pudieran cursar el bachillerato de Idiomas. Precisamente estas disciplinas no se enseñan con éxito, salvo excepciones, en casi ningún centro. ¿Cómo aceptar la responsabilidad de ofrecer esta enseñanza? En este tipo de estudios se reduce aún más la extensión. Sólo en las grandes capitales donde ya existen Escuela de Idiomas se pueden cursar estos estudios. Pero si existen ya como tales instituciones, ¿qué sentido tiene comenzar de nuevo improvisándolo todo, incluso el profesorado? Por otra parte, terminado el bachillerato elemental se ofrecerían estudios de contabilidad, mecanografía, taquigrafía, etc., pero ¿tendrían alguna fuerza institucional estos centros cuyo profesorado estaría compuesto de elementos tan heterogéneos? Hoy muchos la tienen poco desarrollada, pero los estudios universitarios dan una cierta base, un fermento común. Y no creo que pueda olvidarse la influencia de la personalidad del maestro en la educación. Sin embargo, estos claustros contarían, al menos en los primeros años, con una minoría universitaria. Los profesores de idiomas, taquigrafía, mecanografía, acabarían resultando, en un reclutamiento forzoso, mayoría. Pero, entonces, ¿el cebo de la adaptación profesional no terminaría haciendo infructuosos los esfuerzos aislados para la formación del hombre en cuanto tal? Ya advertimos más arriba de este peligro. El equilibrio es sumamente difícil, y se rompe por el lado del interés de los alumnos, de los padres, de la sociedad para la cual esta enseñanza-cebo pretende ser un correctivo.

2.º En el bachillerato de ciencias sucederían cosas parecidas. Los que acudiesen por el interés de la formación profesional, descuidarían por este mismo exclusivismo el estudio teórico, desinteresado, y se ofrecerían como una gran rémora para los que cursaran este bachillerato liberalmente. A no ser que las clases de capacitación profesional fueran escasas y se tomaran poco en serio, pero en este caso al poco tiempo desaparecería el incentivo que se proponía para extender su influencia. El equilibrio, en esta ocasión, se rompería por el otro lado. Inmediatamente, como consecuencia, vendría la natural aspiración a la profesión liberal. El sistema de exigir una puntuación mínima tropezaría con la validez general del título, o, de otra manera, el tope de puntuación se iría rebajando, bien

por la benevolencia paulatina de las pruebas, bien por las exigencias de la sociedad a que pertenecieran estos alumnos. El ascenso al bachillerato superior de estos alumnos con estudios rebajados en calidad originaría automáticamente el descenso en calidad de aquél. Somos conscientes de la relatividad de las puntuaciones y, pese al ingreso en la Universidad, también la Enseñanza Superior correría la misma suerte.

Nuestro bachillerato ha superado el colapso del plan de 1938 e inicia una ligera línea ascendente. Sólo necesita ya arrojar el lastre de cuestionarios excesivos, impracticables en un determinado número de horas semanales, y la concentración de asignaturas por cursos. Esto, y cierta preparación didáctica en los docentes, supondría un rotundo éxito. Si en vez de exigir al profesor actual una superación en su línea vocacional, le amenazamos con un descenso de nivel docente, con una integración en un claustro heterogéneo y con un desinterés todavía mayor de sus alumnos por las disciplinas no prácticas, la línea ascendente se quebrará.

Y, sin embargo, no se me ocultan, como a ti, las razones y ventajas, e incluso el deber ineludible de que el mayor número posible de ciudadanos reciban una instrucción cultural, desinteresada. Por ella será posible en el futuro exigirles responsabilidad e iniciativa en la medida en que hayamos contribuido a su perfeccionamiento como hombres. Porque a todo hombre, en definitiva, ha de ponerse en condiciones de saber mandar, aun cuando no sea más que a su familia y a sí mismo; lo que consiguiera, como sabes muy bien, la meta no precisamente más fácil de conseguir. Instruido en las reglas de un arte laboral cualquiera, el obrero podrá aplicarlas en la ejecución perfecta de su objeto operable, pero de nada le valdrán para perfeccionarse a sí mismo.

Si, pues, es difícil, prácticamente imposible, mantener el equilibrio de una enseñanza híbrida, y la instrucción cultural previa favorece y reduce increíblemente el tiempo de aprendizaje de una profesión laboral, separemos también en el tiempo los dos tipos de enseñanza, reduciendo a simple juego, en la primera, la iniciación manual. Si, por otra parte, las repercusiones sociales del título de bachiller incitan a la profesión liberal, no corramos este riesgo que tú también con muy buen acuerdo lamentas.

Por último, la Educación Nacional cuenta, además de con el bachillerato, con otras enseñanzas ya establecidas como son los Institutos Laborales, las Escuelas de Comercio, de Artes y Oficios, de Trabajo, de Idiomas, y sobre todo con la más importante, porque sus fines son también instructivos y desinteresados y tiene carácter obligatorio, precisamente hasta la edad de catorce años, en que se concedería el título de bachiller elemental: la Enseñanza Primaria; con la ventaja, además, de que socialmente estos estudios carecen de la incitación liberal, que da lugar al paro y al señoritismo que muy acertadamente haces notar. La tarea, pues, a mi juicio, sería de coordinación entre los tipos de enseñanza mencionados y su revitalización; siempre más fácil, aunque quizá no tan efectista, que cargar sobre un bachillerato, que mejor o peor cuenta con tradición institucional, funciones ajenas a su actuación esencialmente liberal y desinteresada, haciendo así frente a las exigencias técnicas y pragmáticas

de una sociedad que ignora, quizá porque no tenga que saberlo o no se le haya enseñado, en dónde está su propio bien.

El Bachillerato debe, por el contrario, mantenerse en unas directrices de exigencias mayores, de acuerdo también con una mejor racionalización de su plan de estudios y con el perfeccionamiento de su profesorado. Los aptos lo serán por su capacidad de penetrar en su cauce rígido y exigente. Hay que conseguir hacerles llegar la enseñanza a costa de la economía, precisamente, de las estructuras sociales que piden a la enseñanza un tipo de rentabilidad inmediata que no le corresponde; esto es, a través de una redistribución de la renta traducida en incrementos sistemáticos y continuos de la protección escolar y de las becas. Naturalmente que esto es más difícil. Pero es el único camino auténtico. Por lo demás, la psicología actual dispone de medios suficientes para determinar, con un pequeño margen de error, qué estudiantes merecen esa protección.

Por último, me referiré a tu alusión en Bordón de que "dígase lo que se quiera de la rentabilidad de la Enseñanza Media, la verdad es que precisamente los países económicamente fuertes son los que van a la cabeza en cuanto a la universalidad de la misma. Y que nosotros vamos con respecto a ellos con medio siglo de retraso". Por mi parte, me parece que en este campo de la enseñanza es donde el tópico retraso de los cincuenta años ha dejado la posibilidad, a fuerza de ir por detrás, de ponernos a la cabeza, y anticiparnos a

los propios Estados Unidos. Precisamente, desde hace poco tiempo, se alzan voces en sus Estados más cultos poniendo en tela de juicio su sistema educativo y aconsejando una revisión de sus deslumbrantes tendencias pragmáticas (3). Tenía que suceder así. Nosotros no solemos ver, cuando nos informamos de las grandes realizaciones en el orden escolar de las naciones supertécnicas, la simultánea y no menos poderosa existencia de estas corrientes críticas. E intentamos copiar el pasado (la estructura actual, fruto de ideas pasadas) y desatendemos, en cambio, el futuro (las corrientes críticas, germen de las estructuras futuras).

Hasta aquí llega—y me parece demasiado—mi aján polémico con tus puntos de vista sobre la Enseñanza Media. Como nuestro viejo Critón, me figuro en este momento haber replanteado la cuestión a mi favor; pero, como allí, es seguro que tampoco se haya dicho la última palabra.

Un cordial saludo de tu buen amigo,

LUIS ARTIGAS

(3) No me parece oportuno insistir en este lugar sobre el tema. M. Hutchins ha publicado libros muy sugestivos y convincentes, en los que sienta los que podríamos llamar ya "principios críticos de la educación americana". Entre ellos, *Education for Freedom* (1943) y *The Higher Learning in America* (1940). Se encontrará un resumen de la situación actual de esta corriente crítica, cada vez más acerba, en el artículo de R. Titone "La scuola americana cerca una filosofia dell'educazione", en *Orientamenti Pedagogici*, noviembre-diciembre 1956, páginas 811 a 821.

estudios

Pedagogía masculina y pedagogía femenina

1. Me parece que la Pedagogía no es un arte neutral, sino que está profundamente influida por el sexo. Todos los intentos de desarrollar la Pedagogía como un arte o una ciencia—por decirlo así—asexuada se estrellan contra la costumbre de los diversos países que siempre, de algún modo, distinguen entre la pedagogía masculina y la pedagogía femenina.

Pero—y es lo que suscita estas reflexiones—el modo de exponer la distinción que nos ocupa no suele estar fundado en un criterio claro; en consecuencia, las aplicaciones que esta distinción inspira son incorrectas y, casi siempre, incoherentes. Hace pocos años, por ejemplo, se presuponia en nuestra legislación que la Pedagogía (al menos la universitaria y media) era un menester masculino y, así, se excluía a las mujeres de las cátedras. Hoy día esta costumbre va borrándose: se concede que también las mujeres pueden ejercitar, de un modo eficaz, las funciones pedagógicas. Sin embargo, aun cuando en ciertas etapas de la selección del profesorado nos regulamos por la tesis de la igualdad—casi diría que como ficción jurí-

dica—, pronto se acaba por desmentir esta supuesta equivalencia y, en formas y matices diversos, se reconoce la distinción entre pedagogía masculina y pedagogía femenina. El modo más frecuente de elaborar esta distinción, el más peligroso, y el que nos importa directamente en este ensayo, es el siguiente: la pedagogía masculina, por lo mismo que es diferente de la femenina, resulta adecuada para los Centros masculinos; la pedagogía femenina, para los Centros femeninos. Así, en la enseñanza primaria, en las Escuelas Normales y en la Enseñanza Media no oficial de nuestra patria (para no citar otros países) prevalece el criterio de la homología del sexo del profesorado y de los alumnos. Incluso se habla de extender este criterio a la Enseñanza Media oficial y aun a la universitaria. Sin duda, los que así piensan se guían por ciertos principios, más o menos oscuramente presentidos, sobre las diferencias entre la Pedagogía masculina y la Pedagogía femenina. Pero me atrevo a afirmar que, pese a ser tan grave la cuestión, no se procede con la reflexión debida. Más bien parece que quienes así razonan son víctimas de una evidencia ilusoria, puramente formal, fundada no en las cosas mismas, sino en un superficial y aun ridículo apetito de simetría: "Lo semejante debe ser producido por lo semejante; de manera que la educación de las mujeres, y la de los varones, al de los varones." Argumentación de la misma índole que esta otra: "Para obtener vino blanco hay que utilizar uvas blancas, así como para obtener vino tinto hay que utilizar uvas negras."