

Tendencias y problemas de la Enseñanza de nivel medio en la Europa de hoy

Conferencia pronunciada en la Reunión del Profesorado de Granada por el Prof. Otto Engel (abril de 1968)

¡Europa! Pequeño promontorio, protuberancia minúscula del ingente continente asiático, cuna de nuestra libertad espiritual, tesoro de nuestras tradiciones morales, estéticas y científicas, teatro de guerras continuas, gran patria de tantas naciones y lenguas, unida y desgarrada, Europa: esperanza, ilusión y desilusión...

Es ineluctable la alternativa: o *Unión Europa* (que finalmente habrá de desembocar en unión política, bajo formas todavía desconocidas), o la solidaridad involuntaria de una derrota total, lo que significaría el "finis Europae" definitivo.

Para completar esta evocación es necesario y suficiente evocar tres nombres llenos de significación: Adenauer, De Gasperi y Schumann. ¿Es posible que se desvanezca su obra en nuestros días?

"*El destino, eso es la política*", dijo Napoleón a Goethe en una famosa conversación el 2 de octubre de 1808.

En nuestros días *el destino es la economía —nacional y supranacional—* según Walter Rathenau, eminente industrial alemán de la primera guerra mundial.

Hoy, después de la tragedia de una segunda guerra, nos preguntamos temerosos si el destino de este mundo no dependerá tal vez de la educación. Nos intriga saber quién se adelantará en esta trágica carrera en que están compitiendo la educación y la catástrofe universal. ¡Ojalá estas inquietudes no sean sino fruto de la vanidad más o menos pedante de un profesor!

Desde el punto de vista puramente técnico, la situación actual no parece ciertamente mala. Desde el teléfono de mi despacho puedo entrar en comunicación directamente con mis amigos de Holanda, Bélgica, Francia, Inglaterra, Dinamarca, Noruega, Suecia, Austria, Suiza, Italia, el Vaticano..., y todo ello en breves segundos. Esto lleva a muchos a afirmar que *la técnica será nuestro destino*.

Hace pocos días tuve ocasión de hablar con un grupo de bachilleres de ambos sexos, que acababan de obtener sus títulos en un Instituto nocturno para trabajadores. Se referían a sus viajes de vacaciones por

Finlandia, Noruega, España, Portugal, Marruecos, Grecia, Turquía, el Asia Menor: ¡Europa por el turismo!

Pero también podemos decir: ¡Europa por la escuela! Del 20 al 28 de abril del año pasado (1967) se celebró en Málaga - Torremolinos, una Semana de estudios, organizada por el Gobierno español bajo los auspicios del Consejo de Europa cuyo tema fue "*la actitud humanista en la enseñanza secundaria para la Europa del mañana*". Allí, el introductor de la reunión, Mr. Allcock tuvo ocasión de precisar admirablemente que el humanismo no se reduce a las llamadas humanidades de los tiempos pasados, es decir al estudio de las lenguas y literaturas griega y latina, sino que todas las asignaturas tienen un núcleo humanístico —aunque en el presente con frecuencia se mantenga oculto—, un sentido humano. "Algunos de los valores humanos tradicionalmente asociados a materias literarias pueden ser inculcados mediante otras materias, por ejemplo las Ciencias Naturales". Y en otro pasaje de su informe Mr. Allcock señalaba otro de los propósitos de la reunión de Málaga: "Se nos pide que consideremos... la contribución que la enseñanza secundaria puede aportar a la formación de una conciencia europea".

He estudiado el rapport de esta reunión y he de confesar que en el fondo de una de sus contribuciones se destacó un anticuado y estéril ideal: el de una Europa estática, sin más problema que encontrar mejores métodos para conservar sus tradiciones didácticas. No hay vida —ni biológica ni espiritual— si no se conservan las formas heredadas. Pero nunca se *conservan vivas* sin quedar abiertas al cambio, a la evolución. El misterio de la tradición y la conservación consiste en una congruencia absoluta con el misterio del cambio. Nos lo ha enseñado Teilhard de Chardin, S. J., y a mi entender es la lección que nos ha dado el Concilio Vaticano II.

Creo más conforme con las discusiones malagueñas de 1967 una imagen que represente a Europa en un equilibrio dinámico y móvil, hecho de vivos factores antagónicos. Así nuestro continente desmentirá aquella frase lúgubre de Dostoievski: "Europa es una amada necrópolis." A nosotros nos corresponde hacerla vivir.

* * *

En línea de pensamiento que me he trazado voy a tocar los tres temas siguientes:

1.º Algunas organizaciones europeas de cooperación pedagógica.

2." Cuestiones de orientación escolar concernientes a la enseñanza secundaria.

3." Los métodos de enseñanza contrapuestos.

1

En el intercambio cultural y en las relaciones que lo rigen pueden preponderar los intereses nacionales o las tendencias internacionales. En realidad siempre se hallarán presentes ambas actitudes.

Clara expresión de la primera son las siguientes frases del p'an oficial del Ministerio francés de Asuntos Exteriores (1964) (Hindrichs, tomo 18):

"La expansión de su lengua, la irradiación de su cultura y de sus ideas, la fuerza atractiva de su literatura, su ciencia, su técnica y su arte, la estimación de sus métodos de enseñanza potencian la influencia de *Francia* y representan para el país un *instrumento esencial de su política exterior*. La obra cultural queda estrechamente unida a la acción política y económica... y contribuye directamente a potenciar la posición internacional de nuestro país."

He aquí un fragmento de una declaración de Willy Brandt, Ministro de Relaciones Exteriores de la República Federal de Alemania (27 de julio de 1967): "La política cultural exterior (Hindrichs, t. 20) sirve a la auto-representación de nuestro pueblo y de su producción cultural. Hoy día la comprensión de una nación en el mundo apenas puede ser promovida mejor que por la comprensión de su cultura que sobrevive a los vaivenes de la coyuntura política. Pero esta autorepresentación ya no puede bastar en nuestros días. Al lado de la representación nacional figura hoy la cooperación internacional... Naturalmente, nuestra política cultural también sirve para promover el conocimiento de la lengua alemana en el extranjero. Pero ello no debe brotar de un pensamiento estrecho nacional. En nuestros días no hay lugar para una política de pangermanismo como en la más negra época de nuestra historia..."

Quedan puestos de manifiesto los dos aspectos posibles de una política cultural: el nacional y el internacional.

Los tratados culturales bilaterales, como el suscrito por España y la República Federal de Alemania destacan con razón el interés *común* de la civilización europea.

Las grandes organizaciones internacionales, como la Unesco, se proponen como fin la realización de importantes objetivos comunes a todas las naciones del mundo. Así, por ejemplo, en la reunión de Ministros de Educación de todos los estados europeos, incluidos los del este, celebrada en Viena, en noviembre de 1967, bajo los auspicios de la Unesco, se insistió en la necesidad de activar la cooperación europea en materia de educación y en lo tocante a las universidades y se preconizó el estudio en el extranjero como medio adecuado para fomentar el entendimiento mutuo entre las naciones.

La OECD (Organización de Cooperación y Desarrollo Económico), fundada en 1948 como "Organización de Cooperación Económica Europea" (O. C. E. E.) no tenía ninguna finalidad educativa, ni cultural. Más tarde toma conciencia de que el desarrollo económico exige la superación del atraso tecnológico de Europa con respecto a Norteamérica. De aquí a descubrir la educación como base y sustento del desarrollo económico-tecnológico no hay más que un paso. Y ese paso es el que justamente dio la OECD. Ello nos ha llevado a los europeos a ver la necesidad absoluta de *planear conjuntamente la educación para el año 2000* y ya nos hemos hecho cargo de esta tarea, aunque no la hayamos terminado ni mucho menos. En esta puesta en marcha hacia una ordenación total de la educación han influido decisivamente la OECD y la UNESCO. Podríamos multiplicar los ejemplos de los esfuerzos llevados a cabo para renovar y galvanizar las instituciones educativas, los métodos y las mismas materias. Citaremos sólo el "Proyecto Regional Mediterráneo", la introducción en las escuelas de la "Matemática Moderna", la moderna concepción de la enseñanza de las ciencias de la naturaleza: biología, química y física. Y es que hay un camino escondido, però inevitable, que, de acuerdo con leyes internas del pensamiento humano, conduce de la base económica hacia una intelectualidad espiritual.

Ha llegado a ser característica de nuestra situación el que las entidades económicas y políticas alumbren de su seno fecundo preocupaciones y realizaciones de tipo cultural y pedagógico. Esto mismo se hecha de ver en la "pequeña Europa", la de las tres comunidades del Carbón y del Acero, la Comunidad Económica Europea y la de Energía Atómica, las tres representadas en el Parlamento Europeo. Aunque ha fracasado hasta hoy el intento de lograr una Universidad Europea, ya hace años que funcionan seis Escuelas Europeas (Luxemburgo, Bélgica, Holanda, Italia y Alemania). Es significativo por demás el texto que figura en pergamino encerrado en la primera piedra de cada una de ellas. Dice así: "Esta

escuela acogerá a niños de Bélgica, Alemania, Francia, Holanda, Italia, Luxemburgo y los demás países que participen en la construcción de una Europa unida, desde su primer día de clase hasta el comienzo de los estudios universitarios. Bajo la dirección de profesores de su propio país cada alumno se instruirá mediante el estudio de la lengua, la literatura y la historia de su patria; al mismo tiempo aprenderá el uso de otras lenguas y se enriquecerá con los bienes de las diferentes culturas que componen la cultura europea. Chicos y chicas participan en los mismos juegos y en las mismas clases; de esta manera aprenderán a entenderse, respetarse y vivir juntos. Educados en semejante comunidad desde niños, libres de los prejuicios que les podrían separar, familiarizados con la belleza y el valor de culturas distintas, se harán cargo de su responsabilidad común. Conservarán el amor y el orgullo por su patria, pero en su actitud espiritual serán europeos, bien preparados para terminar la obra comenzada por sus padres: la creación de una Europa unida y feliz."

Se observa un síntoma gramatical de optimismo pedagógico: el abuso gozoso del futuro.

Los que confiamos en una futura Europa unida basamos en gran parte nuestra confianza en el Consejo de Europa, fundado en 1949. Desde entonces ha organizado centenares de encuestas y reuniones y ha publicado numerosos documentos y libros. En su Consejo de Cooperación Cultural (C. C. C.) se ha creado, a partir de 1962, un órgano especial con tres comités permanentes: enseñanza universitaria e investigación, enseñanza general y técnica, educación extraescolar.

Entre los muchos trabajos del corriente año ofrece un interés especial el análisis de la "Tecnología como signatura general científica de grado medio". El gobierno francés organizará este mismo año una reunión internacional, bajo los auspicios del Consejo de Europa para someter a estudio las experiencias realizadas en Francia en esta nueva materia de la enseñanza secundaria.

En el número 5 de la Revista "Educación y Cultura", que edita el C. C. C. se llama la atención sobre los fines que determinan su programa de actividades. Entre otros, se enumeran los siguientes:

"a) someter a la atención de los países miembros las ideas técnicas (en educación) y las realizaciones de cada uno de ellos y facilitar su adaptación a las necesidades de los demás miembros interesados;

b) poner a disposición de la comunidad las experiencias nacionales y hacer conscientes a los pueblos de sus comunes responsabilidades de europeos;

- c) aumentar el potencial educativo de cada nación;
- d) multiplicar los instrumentos de una cooperación práctica entre educadores europeos;
- e) facilitar los intercambios de personas y la circulación del material cultural entre diferentes países;
- f) mostrar tanto a los europeos como a los no europeos las ideas, concepciones y creaciones del genio europeo y preparar a aquellos para las obligaciones que les incumben por su herencia cultural."

De entre las muchísimas agrupaciones privadas con finalidad semejante sólo mencionaré una: "La Asociación Europea de Enseñantes".

El Congreso fundacional tuvo lugar en 1956, en París (Liceo de San Luis). Existen secciones nacionales de la AEDE en los principales países europeos. No figura entre ellos España y sería de desear que participase en ella con una sección nacional. La AEDE se presenta con estas palabras: "Muchos educadores han encontrado en nuestras filas un sentido nuevo de responsabilidad pedagógica. Como a todas las profesiones, a la nuestra la acecha la rutina. Al proponer a todos nuestros colegas... que participen en la construcción del futuro, la AEDE les invita, dentro de la línea de su vocación educadora, a participar en una lucha que se propone dar a su profesión pleno sentido humano".

Otras formas de instituciones y actividades nacionales con intención pedagógica internacional, pero con objetivos más estrechos son los Institutos Franceses, los Institutos Británicos, los Institutos Goethe, los Institutos Italianos de Cultura, etc., que se hallan distribuidos por todo el mundo y desarrollan una ingente labor de transvase e intercomunicación de las diversas culturas nacionales europeas.

Una labor semejante desarrollan los Colegios nacionales en el extranjero y, de una manera muy especial, las seis escuelas europeas de que más arriba hemos hecho mérito. Por vía de ejemplo citaré el caso de la de Karlsruhe (Alemania) en la que el cuerpo docente se compone de 5 belgas, 7 franceses, 2 italianos, 1 luxemburgués, 4 holandeses y 11 alemanes. Los alumnos se dividen en cuatro secciones, según sus lenguas: alemana, francesa, holandesa e italiana. Las clases de gimnasia, música, dibujo y trabajos manuales se dan como "lecciones europeas" alternando en el uso las cuatro lenguas para grupos mixtos de alumnos pertenecientes a las seis naciones. Los libros de texto de Geografía e Historia son comunes y constituyen verdaderos documentos para la formación de una conciencia europea.

Con esta misma finalidad unificadora se insiste cada vez más en el intercambio de alumnos y profesores de los distintos países europeos. Es de lamentar que España, aunque incorporada a este movimiento, participa relativamente poco en él.

II

La cuestión de la organización escolar en la Europa de hoy es un problema todavía sin resolver. Cabe preguntarse cuando podrá ser superado el radical antagonismo que opone el sistema tradicional a la organización escolar moderna.

La enseñanza secundaria, como institución ampliamente articulada, es más vieja que la escuela elemental. En otros tiempos estaba representada por las escuelas monacales, las escuelas episcopales y, más tarde, las escuelas latinas del humanismo clásico de que alardeaban muchas orgullosas ciudades del Renacimiento. Esta larga tradición se prolonga en las "Grammar School" y en las famosas "Public School" inglesas, en el "Gymnasium" alemán de Wilhelm von Humboldt, etc. Esta común tradición se basa en dos consideraciones: sociológica una, antropológica otra. La consideración social deriva de la antigua Grecia y su teoría se encuentra ya en la "Política" aristotélica. Hay dos clases de hombres: los artesanos, que tienen que trabajar para ganarse la vida y cuya tarea cotidiana consiste en lo que en terminología medieval se llamaba "artes mechanicæ"; opuestas a éstas se hallan las "artes liberales" que eran privilegio de unos pocos, de los que podían y sabían vivir el "otium eum dignitate". El sociólogo americano Thorstein Veblen nos ha ofrecido una descripción moderna de este estrato de nuestra sociedad en su libro "Theory of the Leisure Class" (Londres 1899). No es ni puede ser la suya una imagen imparcial, formada "sine ira et studio", como observa el filósofo alemán Theodor Adorno: "Su pensamiento es una mezcla de positivismo y materialismo histórico".

La segunda condición característica de la cultura tradicional es antropológica. Según ésta el hombre es un ser espiritual, ciertamente, pero *casi* un espíritu desmaterializado, *casi* inteligencia pura, un receptáculo apto para llenarse con innumerables conocimientos, dotado de palabra y capacitado para el uso de diversas lenguas: cada niño es un filólogo en potencia. Se trata de un concepto del hombre más acentuadamente platónico —y por lo mismo caro al humanismo clásico—, menos

cristiano y más sometido a la influencia de un maniqueísmo que sobrevive a los concilios y los anatemas.

Al acentuar un *solo* aspecto del ser humano, esta concepción antropológica niega lo que más tarde, a principios del siglo XIX, llamará Pestalozzi la *unidad de cabeza, corazón y mano* en la educación.

Caricaturizando en una cierta medida la tradición burguesa del siglo XIX, y aún de la primera mitad del XX, me atrevo a afirmar que para la mayor parte de la población había una escuela modesta, la elemental, con méritos y defectos de limitado nivel, destinada a obreros, aldeanos, artesanos, empleados y pequeños comerciantes. Y la otra "to the happy few", para los escasos felices: el liceo clásico, cargando el acento en el latín y el griego, que se considera orgullosamente superior a las ocupaciones temporales de la época y cuyo verdadero lugar corresponde al ciclo de las ideas platónicas.

Pero volvamos a nuestro tema concreto e intentemos esbozar el esquema de la organización escolar actual en la Alemania Federal, como ejemplo de la *antigua* estructura de la instrucción pública europea. Y conste que no resulta fácil hablar de semejante estructura para todo el país, ya que cada uno de sus once Länder disfruta de autonomía cultural lo cual arguye ciertas diferencias de que, para mayor claridad, haré caso omiso.

Nuestro esquema escolar dispone no sólo de *dos* vías independientes, correspondientes a los dos grupos sociales ya citados, sino de *tres*. Este esquema se conforma con la estructura de la sociedad actual. El primer grupo, y el más numeroso, lo constituyen los obreros en el sentido más amplio, los que realizan las obras en todos los sectores de la vida económica y social. Reciben órdenes que deben cumplir exactamente en el campo, las fábricas, los ferrocarriles, las minas, los buques, las oficinas... El tercer grupo, que también es el más selecto, lo componen los hombres de ideas, de proyectos, los que investigan, crean y planean. Entre estos dos extremos hay un grupo intermedio: los que tienen por misión servir de enlace entre los dos grupos anteriores. Estos traducen en órdenes de ejecución inmediata los proyectos y planes del grupo superior. Son técnicos de nivel medio, artesanos y labradores independientes, comerciantes, capataces o encargados de obra, asistentes sociales, etc. Los tres estratos sociales se reflejan en las tres vías escolares a cuya base se hallan, como fundamento en el que todas descansan, los cuatro años de *escuela elemental* (6-10 años). A partir de aquí comienza para el grupo inferior la *escuela popular* (hasta los 14 años); para el grupo intermedio la *Real*

Schule; y para el grupo superior el *Gymnasium*. Solamente en el *Gymnasium* hay un examen final, el "Abitur" (bachillerato universitario). Aproximadamente el 7 por 100 de los jóvenes de la misma edad suele pasar este examen. Pero en los últimos años se viene exigiendo que esta cifra sea considerablemente aumentada. ¿Pero cómo? Se habla mucho de explotar al máximo las reservas de talentos del país. Para alcanzar esta meta es menester mejorar la "permeabilidad transversal" entre las vías, crear pasarelas que permitan cambiar de vía cuando las circunstancias lo aconsejen. Y esto no es fácil de realizar. Sin embargo, buena parte de la reforma escolar alemana de los últimos años ha emprendido ese camino. La actual explosión escolar no es fruto del proceso demográfico sino una tendencia de padres y niños hacia la enseñanza secundaria no pareciéndole suficiente la escuela elemental. Como dice el sociólogo Schlsty en una frase muy conocida, la escuela de hoy "desempeña el papel de oficina de adjudicación (de empleo y, consiguientemente, de salario) en una economía de posibilidades sociales". O, como se lee en una publicación sueca: "el futuro salario será, por decirlo así, dependiente de los resultados intelectuales del niño en la escuela primaria ya antes de cumplir los diez años". No es pues de extrañar que se formen largas colas a la puerta de la *Gymnasium* para disputarse las escasas plazas disponibles. Recientemente se ha suprimido el examen de ingreso a la enseñanza secundaria y desde entonces todo el mundo intenta tomar por asalto la ciudadela del saber o, por lo menos el umbral, ya que, una vez en el interior del edificio decrece mucho el ardor por el estudio. Algunos colegas pronostican la ruina del célebre *Gymnasium* de Wilhelm von Humboldt, expresión de la gran época del idealismo alemán en la organización de nuestra cultura intelectual. A esta misma preocupación responde el nuevo modelo de organización escolar desarrollado en Inglaterra a partir de la segunda guerra mundial a través de la Ley de educación nacional de 1944 ("Education Act"). Su consigna es: "secondary education for all", ¡segunda enseñanza para todos! La institución revolucionaria que pretende llevar a la realidad este objetivo se llama "comprehensive school", escuela comprensiva, porque comprende en una sola unidad compleja la escuela elemental y las diferentes vías de la enseñanza secundaria: las llamadas escuelas "técnicas", las "modernas" y las "grammar schools" que preparan para la universidad, todas ellas en el mismo edificio y bajo dirección común. ¿Resolverá la "Escuela Comprensiva" todos los problemas de organización de la educación, incluido el de la "adjudicación" del porvenir profesional y personal de los educandos? Sin duda se mostrará ab-

solutamente indispensable un servicio como el de "Guidance" de las escuelas norteamericanas, en que profesores psicólogos aconsejan a los alumnos en sus problemas escolares (elección de asignaturas y carreras) y personales. En Suecia, donde rige un sistema bastante parecido al inglés, se ha hecho una experiencia interesante: En el noveno año escolar los alumnos pueden elegir entre nueve opciones o combinaciones de asignaturas, cinco de las cuales son teóricas y las otras cuatro prácticas. Se esperaba que los alumnos se distribuirían al 50 por 100 entre las prácticas y las teóricas. Sin embargo, más del 80 por 100 se decidieron por las opciones teóricas con gran sorpresa de la administración y pesar de los profesores. Estos, según la ley no tienen derecho a dar consejos a los alumnos, correspondiendo la decisión a éstos y a sus padres. Una autora alemana (Hildegard Hamm-Brücher) comenta así estas preferencias: "Todos se precipitan a las asignaturas teóricas; no sólo porque prometen un mayor prestigio social y abren la entrada a los colegios más apetecidos, sino también porque parecen ejercer una atracción especial en los perezosos y tontos... por eso mismo las quejas de los profesores por las dificultades disciplinarias y por los resultados insuficientes son generales y unánimes".

La "escuela comprensiva", según mi parecer, es un progreso, pero no ha resuelto tampoco definitivamente el problema de la orientación escolar. Confío en las aportaciones que pueda ofrecer una pedagogía comparada, que investigue sobre la multitud de ensayos que se realizan en Europa y en otros continentes. La observación de lo ocurrido en Suecia es válido, pero con caracteres aún más acusados para algunos países en vía de desarrollo. En ellos los estudiantes aspiran a puestos administrativos en las grandes ciudades, pero se niegan a ser médicos o profesores en las regiones apartadas de la sabana o la selva.

También en Alemania se hacen ensayos de "escuela comprensiva". Estos intentos sin embargo, todavía carecen de importancia estadística. Pero también en Inglaterra son poco numerosos todavía. Sólo el 11 por 100 de los jóvenes del país las frecuentaban a principios del año 1967. Los demás, casi el 90 por 100 deben superar un examen muy riguroso de "eleven plus" —niños de once años cumplidos— para que se decida la continuación de su ruta escolar.

En el siglo XIX —e incluso hasta 1914— esta selección era la cosa más sencilla del mundo: el hijo del campesino había de ser campesino, el del minero minero, el del comerciante comerciante también. El hijo del médico estudiaría medicina y, en general, los hijos de padres dedicados a profesiones liberales eran destinados a la universidad. Un orden

social semejante que se creía establecido de una vez para siempre “por la gracia de Dios” solamente en raros casos permitía a un aldeano el acceso a una carrera universitaria o a la cúspide de las dignidades sociales y políticas. Constituye una excepción a la regla el clero católico, que siempre se reclutó en todos los grupos de la sociedad. En el protestantismo alemán, en cambio, hubo familias en que a través de tres, cuatro y más generaciones se transmitían como por herencia los estudios teológicos y el cargo de pastor, hecho que ha jugado un importante papel en la historia espiritual de mi país.

A raíz de las guerras y revoluciones de nuestro siglo se anuncia y se manifiesta en las naciones europeas un profundo cambio social. En los Estados Unidos hasta se habla ya de la aparición de una nueva sociedad “sin clases”. Al menos están disminuyendo y a punto de desvanecerse ciertos prejuicios y muchos compartimientos estancos en nuestra sociedad contemporánea. Esto lleva consigo el desmoronamiento de la antigua rigidez de las vías verticales de la enseñanza. La escuela moderna es consecuencia —y también pretende ser causa— de la evolución radical de la anterior sociedad hacia otra que está a punto de llegar, sin privilegios, sociedad utópica e ideal.

Y en esta nueva situación se nos plantea de nuevo y con mayor exigencia el problema de la selección de los alumnos. De acuerdo con la pedagogía clásica debe perseguirse el total e integral despliegue de la personalidad humana del educando. Por su parte, la psicología moderna ha ampliado el concepto de talento y aptitud. Hasta hace poco el talento parecía determinado estrechamente por la constitución hereditaria del individuo. Hoy sabemos que la aptitud escolar depende en alto grado del medio social, la familia, el ambiente rural o urbano y demás condiciones de la convivencia del alumno. La escuela es también un “medio social” en el sentido que apuntamos. Pero este medio difícilmente se adapta a aquel del que el alumno procede. De ahí las frustraciones, los fracasos. Las “escuelas comprensivas” quieren ser un remedio a esta inadecuación; pero este remedio no pasa de ser externo y superficial. No basta que los alumnos convivan con otros de distinto nivel de talento o aptitud, en el mismo edificio. La decisión sobre la futura carrera escolar del educando debe ser obra de una cooperación, empapada de confianza mutua, entre padres y maestros. He de confesar que en este punto no me satisface de ninguna manera la situación en que se halla Alemania, donde reina demasiada desconfianza entre las familias y el aparato administrativo de la enseñanza, especialmente la secundaria. En Francia se ha ensayado el

llamado ciclo de observación, que abarca el final de la primaria y los primeros cursos del bachillerato. Entre los once y los trece años los profesores observan a los niños para conocer poco a poco, sin el medio perturbador de los exámenes, para poderles orientar luego acerca del tipo de estudios que mejor les conviene. En algunos Länder alemanes se ha hecho un ensayo parecido al francés, encomendado a una institución llamada "Fördenstufe", "grado de promoción". En ella trabajan juntos los profesores de distintos niveles, desde la escuela elemental hasta el Gymnasium, con el fin de observar a los educandos y fomentar sus aptitudes a veces ocultas. Sin embargo, este ensayo tropezó con la resistencia de muchos profesores de enseñanza secundaria.

Por muy bien planeado que esté el mecanismo de selección y orientación es condición indispensable para el éxito una confiada e íntima cooperación entre profesores, padres y, probablemente también, los propios educandos. Pero ese es precisamente el auténtico y deseable clima escolar, importantísimo elemento de todo el trabajo educativo. Sin él ni la mejor organización ni los métodos más minuciosamente elaborados y aplicados darán resultado apreciable.

III

El educador nato, dotado del rarísimo don carismático de hacer brotar lo que todavía es semilla en el pequeño ser humano y hacer visibles a cada joven sus fines temporales y su fin eterno, ¿no desdeñará y menospreciará espontáneamente los métodos que se pueden enseñar y aprender? Eso es precisamente lo que buscó Pestalozzi durante toda su vida: un método "mecanizado" (le llama literalmente así) que había de hacer de la educación un arte al alcance de todos. Más ante un tal "metodismo" pedagógico la mayor parte de nosotros reaccionamos con una mezcla de menosprecio y de distante respeto.

¿A qué me refiero cuando hablo del *antagonismo entre los métodos de la enseñanza secundaria europea*? Ese es el tema de esta tercera parte de mis reflexiones. Lo quiero tratar brevemente.

A veces este antagonismo se presenta como una alternativa entre un procedimiento puramente verbal en que el docente habla "ex cátedra" mientras los discípulos escuchan pasivamente, reciben las enseñanzas y las encomiendan a la memoria o al papel limitándose a repetir las y reproducirlas. Me hago cargo de que esta descripción es un tanto caricaturesca pero resulta ciertamente muy expresiva.

Del otro lado de la alternativa se halla el moderno y vivaz método de la escuela activa. En ella se pretende que el niño sea creador, descubridor, inventor e investigador. El niño es el que ahora habla espontáneamente, sin inhibición ni respeto.

No se puede negar que estas dos posiciones extremas se dan a veces en la realidad escolar. Aplicados con ponderación ambos métodos opuestos tienen su valor y su fundamento. Pero sin negar la necesidad ocasional de que el maestro se dirija a los niños con una conferencia, un discurso o una narración, creemos en la superioridad de la escuela activa, desde Rousseau hasta Decroly, Ferrière, Hermann, Lietz, Georg, Kerschensteiner y la inolvidable Maria Montessori. Kerschensteiner ha llamado a la escuela antigua "escuela libresca" y ve el libro como un obstáculo para la iniciativa del niño porque aporta las contestaciones antes de que a éste se le ocurran las preguntas.

Pudiera parecer que este antagonismo metodológico ha llegado a su fin al ganar la lucha la escuela activa. Sin embargo tengo la impresión de que se trata aquí de una apariencia engañosa, tanto por lo que hace a mi patria como a otros países europeos. Para el profesor es bastante más cómodo hablar en docente y hacer repetir a los niños los "verba magistri", que organizar el trabajo manual y mental de los alumnos a fin de que aprendan lo que les dice el objeto mismo, sea una planta, un animal, el atlas geográfico o un texto literario, que aprendan de las cosas mismas y no por la voz autoritaria de su profesor. Hemos tenido ocasión de observar este tipo de trabajo, de iniciativa personal de los alumnos, en unas escuelas Montessori de La Haya, con las que nuestro seminario de Colonia mantiene un vivo intercambio verdaderamente europeo.

Es arriesgado creer que un método educativo innovador es simplemente una técnica que se aprende como la dactilografía. Suele exigir del profesor algo semejante a una "conversión" de lo que le pone en peligro de hacer de él un ciego sectario. Por eso es altamente deseable un conocimiento claro de la base psicológica en que se apoya el método. A este respecto, mencionaré por vía de ejemplo la investigación de psicología pedagógica del catedrático de la Universidad de Hamburgo Reinhard Tausch, quien, teniendo en cuenta que la formación intelectual y moral del niño depende del contacto entre el profesor y él, es decir de la atmósfera pedagógica de la clase, distingue dos comportamientos o actitudes posibles del profesor: el que se podría llamar autocrático y el de integración social. El profesor autócrata se reconoce por su "dirigismo", da muchas órdenes y disposiciones, los niños son para él meros "súbditos", es impa-

ciente e intolerante, con poca comprensión para con sus "súbditos" que, desde luego tienen menos derechos que las personas superiores. Entre las actitudes del niño y del profesor no hay verdadera reciprocidad: si el niño desea algo del maestro tiene que pedirlo cortésmente con un "por favor", mientras éste simplemente manda. Reflexiones semejantes pueden leerse en el libro de M. Montessori "El secreto de la infancia". El investigador hamburgués ha hecho un recuento fonográfico por profesor y alumnos durante una clase de 45 minutos: 3.120 palabras del profesor por sólo 2.170 palabras de los 32 niños que componían la clase. El maestro había hablado 40 ó 50 veces más que cada uno de los alumnos.

Otro tipo de actividad pedagógica moderna lo constituye la llamada forma social-integradora. El profesor da una visión general del trabajo proyectado. Este proyecto es sometido a discusión y a decisión por grupos de alumnos estimulados por el profesor. Es el mismo grupo de niños el que distribuye las diversas secciones de la obra, bajo su propia responsabilidad y constituye los subgrupos que estima necesarios. La actividad de los grupos no se interrumpe por una orden del profesor, sino que éste se adapta al grupo como un miembro más.

Dígase lo que se quiera de estos modos de ser profesor lo cierto es que no se trata de imaginaciones o proyectos, sino de realidades auténticamente fundadas y científicamente establecidas. En todo caso los profesores de buena voluntad encuentran aquí un magnífico punto de partida para hacer una sincera autocrítica de su comportamiento. Y eso ya es mucho.

Sobre esta base son muchas las variantes de métodos modernos que podríamos considerar. Pero no es posible traerlo a colación no ya a todos, sino ni siquiera los principales, para no alargar demasiado estas reflexiones. Y esto nos lleva, aunque muy a pesar nuestro, a poner punto final a esta exposición.

MASER Y LASER

Por Rafael Martínez Aguirre

PESETAS 35

Revista "ENSEÑANZA MEDIA" - Atocha, 81 - MADRID