

La Escuela Media, necesidad nacional

ADOLFO MAILLO

Director del Centro de Documentación y Orientación
Didáctica de Enseñanza Primaria

La expansión escolar provocará la transmutación escolar. La escuela no puede realizar los desarrollos y las tareas que se le piden sin sufrir una *profunda transformación*. La explosión escolar provocará, al mismo tiempo, el estallido de las estructuras y la refundición del espíritu de la enseñanza.

La cultura general será cada vez más necesaria; pero ¿cómo esta cultura merecería el calificativo de general sin integrar las dimensiones y orientaciones nuevas de una civilización más científica, más técnica, más económica y más abierta a las ciencias humanas? Sólo a partir de esta *cultura general ampliada para todos*, más científico-técnica, se iniciarán —la reforma tiende, por fortuna, a retrasarlas a una edad más tardía— las diferentes formaciones profesionales.

(MICHEL DUCLERQ: *L'école en pleine évolution. Problèmes pour l'homme. Ap-pels aux chrétiens*. Supplément à «Equipes Enseignantes». París, 1962, pág. 26.)

INTRODUCCION

Recientemente el diario madrileño *Arriba* abrió una encuesta entre catedráticos de Universidad, interesante por varias razones. La primera pregunta del cuestionario versaba sobre la necesidad de publicar una Ley general de educación que abarcara la problemática de los grados tradicionales de enseñanza, desbordados por las transformaciones económicas, sociales y culturales de los últimos tiempos.

Con no poca sorpresa, pudimos observar que la mayoría de las opiniones recogidas consideraban innecesaria la publicación de dicha Ley, alegando que bastaba con cumplir estrictamente las ya promulgadas. Contrariamente, nosotros creemos que son muchas las necesidades docentes y culturales «nuevas» no disciplinadas por la legislación vigente que necesitan cauces legales capaces de regularlas fecundamente en beneficio de la sociedad española. No es menos cierto que antes deben ser objeto de un estudio minucioso y atento, merced al cual se forme una «conciencia na-

cional» sobre los problemas educativos, sin la cual las leyes mejor concebidas y estructuradas carecen de viabilidad (1).

Estamos convencidos de que es necesaria y urgente una profunda reforma de nuestras instituciones educativas y docentes, así en la formación y reclutamiento de los profesores como en el espíritu pedagógico y social que debe presidir sus actividades. Por lo que a la Universidad se refiere, citemos, de pasada, la conveniencia de hacer frente, por una parte, a las necesidades de «formación acelerada» de licenciados que puedan satisfacer las exigencias de una enseñanza media que incrementa cada curso extraordinariamente sus efectivos, y, por otra, la necesidad de resolver las tensiones planteadas en torno a los pares de

(1) Se afirma con frecuencia que nuestro país posee leyes excelentes, aunque falla su estricto cumplimiento. Sin entrar en un problema que rebasa nuestro actual propósito, diremos, no obstante, que, por lo que a la educación se refiere, existe un notorio desfase entre el plano del aparato legal y aquel otro en que se mueve la mentalidad del español medio. En materia de educación y cultura nos falta una auténtica «conciencia nacional».

finalidades casi opuestas que solicitan a la enseñanza superior: preparación profesional-investigación, «conservación» de la cultura-estudio de los problemas actuales.

Sin embargo, lo que incita especialmente a redactar una Ley de Educación con ambicioso aliento es la existencia de numerosos aspectos y problemas de la enseñanza que reclaman una *perspectiva unitaria*, en vez del enfoque parcelado que proporcionan los «grados» tradicionales. Cuando cualquier problema científico, político o social ha de resolverse mediante actividades interdisciplinarias, es anacrónico mantener una regulación administrativa de la enseñanza que responde a enfoques hace tiempo superados, con mayor motivo en países que propenden a las rígidas compartimentaciones.

Por razones de psicología colectiva y de tradición histórica de lejana raíz, el español propende a fragmentar la realidad social en grupos a los que se asigna distinto peso valorativo, disponiéndolos en una «escala jerárquica» que es, al par, gradación de prestigio y vía de apeticiones. Movidos por esta tendencia, hemos alzado barreras inexpugnables entre los distintos grados de enseñanza, cada uno de los cuales es mirado como un patrimonio incommunicable y sagrado por sus profesionales respectivos, olvidando que todos ellos se deben a las mismas realidades humanas —los alumnos que intentan formar— y deben confluír en los mismos objetivos finales.

Si entre la enseñanza media y la superior suelen establecerse algunos intercambios, al menos en el plano de las «relaciones humanas» —sin duda por la analogía de formación de los profesores—, entre los grados primario y medio existe una solución de continuidad didáctica y educativa —efecto de la «incomunicación social»— que perjudica extraordinariamente a los niños en el paso de uno a otro tipo de enseñanza. Ello contradice abiertamente las realidades y las tendencias vigentes en otros países, donde los dos grados de enseñanza que tienen una finalidad de formación general están íntimamente relacionados entre sí.

Mas hay aspectos que necesitan tratamiento legal, no ya estableciendo coordinaciones entre las distintas actividades docentes que rige el Ministerio de Educación Nacional, sino en un plano más elevado, porque corresponden a funciones dispersas en varios Departamentos de la Administración Central. No aludimos a la conexión que debe existir entre las instituciones educativas de Ministerios diversos (Justicia, Trabajo, Ejército, etcétera), aunque también este aspecto está necesitado de reforma. Queremos referirnos a un tipo de actividades, a caballo entre la «educación» y la «información», que cada día adquiere un desarrollo mayor y que está llamado, por toda una serie de circunstancias que no podemos mencionar aquí, a provocar transformaciones, así en los métodos como en las instituciones educativas,

probablemente a través de los cambios que opere en los hábitos y las costumbres.

Con distintos objetivos y procedimientos, la *educación de adultos* adquiere hoy en los países más adelantados una importancia excepcional, convirtiéndose en principio inconcuso la continuidad de la acción educativa sobre todos los individuos cuando abandonan los centros docentes y se entregan a las actividades de sus profesiones respectivas (lo que los franceses denominan «educación permanente»). Es puro error creer, como suele ocurrir entre nosotros, que la cultura actual se cultiva, custodia y difunde sólo en los centros de investigación y enseñanza. La realidad es que los modernos métodos de comunicación de masas —prensa, cine, radio, televisión, publicidad— colaboran actualmente en una medida decisiva a la forja de la *cultura popular*, concepto complejo y difícil, cuyo análisis socio-cultural destruiría no pocas «ilusiones» académicas. ¿Cómo debería recoger una Ley de Educación las aportaciones positivas de la *información*, integrándola no sólo a través del expediente didáctico de los medios audiovisuales, en los propósitos y tareas de la *formación* propiamente dicha? ¿Cuál es el estatuto sociológico de la «cultura popular» y cuál debe ser el estatuto legal de las instituciones que han de impulsarla y depurarla?

Pero hay otra razón de mucho peso para que reflexionemos sobre los principios fundamentales de una Ley de Educación acomodada a las exigencias actuales. Nos referimos al Plan de Desarrollo Económico, que empezará a regir las actividades productivas en fecha próxima. Aunque se trate de un Plan Indicativo para las empresas, tiene que ser coactivo para la Administración, y es evidente que de nada serviría si, por una parte, no estructurase las actividades del Estado de una manera congruente con las necesidades del momento —del momento actual y de los que integran un futuro que debe extenderse «prospectivamente», por lo menos, hasta 1970—, y, por otra, si no concediese la importancia debida a las «inversiones humanas», entre las cuales las más importantes y trascendentales son las destinadas a educación y enseñanza. Ello reclama no sólo el establecimiento de fáciles relaciones de coordinación entre la Comisaría del Plan y los Ministerios (especialmente, en la materia que nos ocupa, el Ministerio de Educación Nacional), sino también la coordinación interna de las actividades de cada uno de ellos, disciplinando sus estructuras administrativas, que para ser válidas tienen que corresponderse con la dinámica actual de sus exigencias funcionales.

Nuestra intención, sin embargo, no es fundamentar exahustivamente la necesidad de una Ley de Educación, sino tratar con la brevedad obligada de uno de los problemas más necesitados de claro planteamiento y adecuada solución, en una perspectiva que rebasa el ámbito y las atribuciones de los grados docentes tradicionales.

I. EL PROBLEMA

EL CRÉCIMIENTO DE LOS EFECTIVOS

El aumento del número de alumnos que cursan la segunda enseñanza es un fenómeno universal. He aquí las cifras correspondientes a España en los últimos treinta años.

Población general	Alumnos de segunda enseñanza
1930:	
23.563.867	76.074
1940:	
25.877.971	157.707
1950:	
27.976.755	221.809
1960:	
30.524.645	452.000 (2)

La duplicación de la matrícula cada diez años es un fenómeno que requiere estudio atento y soluciones audaces.

Siguiendo este ritmo progresivo, «en el curso 1968-69 se habrá rebasado el millón de alumnos, y en el año 1972, el millón y medio» (3).

LA «DEGRADACION» DE LA SEGUNDA ENSEÑANZA

Uno de los primeros efectos de este creciente aluvión de alumnos en la segunda enseñanza es el aumento correlativo de los que son rechazados en los exámenes y obligados a repetir curso o a abandonar los estudios, según los casos. He aquí unos datos tomados del trabajo ya mencionado del señor Artigas:

Mortalidad escolar en la segunda enseñanza

Se inscribieron 60.903 en 1951.

Aprobaron reválida de cuarto 33.485 en 1955.

Aprobaron reválida de sexto 18.543 en 1957.

Aprobaron pruebas de madurez 11.893 en 1958.

Ello supone que accedieron a la enseñanza superior en 1958 sólo un 19,5 por 100 de los que ingresaron en la media el año 1951. Es decir, que la «mortalidad escolar» en la enseñanza media española oscila alrededor del 80 por 100 de los alumnos.

La deducción comparativa es que mientras el éxito en los estudios del bachillerato hace medio siglo era, aproximadamente, de un 80 por 100, la presión de las masas, al invadir los Institutos, ha

(2) Los datos numéricos proceden del *Anuario Estadístico de España*, 1961, excepto el último, que hemos tomado de V. E. HERNÁNDEZ VISTA: *Los alumnos de enseñanza media: su distribución* en el diario «Madrid», de 30 de mayo de 1963.

(3) LUIS ARTIGAS JIMÉNEZ: *Hacia un bachillerato para todos*, en REVISTA DE EDUCACIÓN, núm. 141, enero de 1963.

invertido la relación de manera que ahora de cada 100 matriculados sólo 20 puedan ingresar en los centros de enseñanza superior.

De aquí a imputar un bajo nivel mental a la inmensa mayoría de los niños que quieren abrirse camino hacia la Universidad en la segunda enseñanza no hay más que un paso.

Se empuja a cientos de miles de muchachos y muchachas a unos estudios para los que no son aptos hoy en un 75 u 80 por 100. Se sostienen unos catedráticos y profesores en las aulas para que, fracasados en su intento de enseñar de verdad y no de hacer que enseñan, suspendan a voluntad de ese 80 por 100 para abajo, de acuerdo con su benevolencia, debilidad de carácter o temor a la irritación social que les rodea... Dentro de cuatro o cinco años, el profesorado consciente, que aún lucha denodadamente por enseñar, convencido de la inutilidad de su esfuerzo con esa gran mayoría, va a terminar pasándose al bando de la benevolencia, dejando que los exámenes de reválida cumplan una masiva y descomunal función exterminadora. Si ello llega a suceder, como los porcentajes y las cifras absolutas de no admitidos aterrarán a todos, y en primer lugar a los examinadores, será necesario rebajar cada vez más la dificultad de las pruebas para mantener un porcentaje decoroso. De esta manera se llegará a exigir, en un plazo corto, poco más que las cuatro reglas, leer y escribir, sin atender demasiado a la ortografía. Será una reválida efectivamente «elemental» (4).

La desembocadura de esta argumentación lleva, inevitablemente, a deplorar el rebajamiento de la Universidad futura, «alma mater» de la cultura nacional.

Esta destrucción—dice el señor Artigas—se extiende, y se extenderá más todavía, también a la Universidad. Y entonces, una nación sin Universidad fuerte y vigorosa, de alto nivel intelectual y científico, una nación con una Universidad en este sentido inexistente, no podría en absoluto envanecerse de vivir en un ideal de cultura aunque a todos sus miembros se les haya concedido el título de bachiller (5).

Como se ve, el pronóstico de la situación a que conduce el masivo crecimiento de los efectivos en la segunda enseñanza no puede ser más sombrío.

CONDICIONAMIENTOS HISTÓRICOS Y SOCIOLOGICOS

Basta leer lo que antecede para advertir el callejón sin salida en que se encuentra la enseñanza secundaria por obstinarse en conservar puntos de partida, objetivos y cuadros mentales de referencia correspondientes a un tiempo que se fué para no volver. Un tipo de enseñanza hace crisis cuando sus estructuras, objetivos y métodos se encuentran superados por los problemas para cuya solución se creó y no es capaz del esfuerzo de imaginación necesario para acomodar méto-

(4) L. ARTIGAS: *Loc. cit.*

(5) L. ARTIGAS: *Loc. cit.*

dos, objetivos y estructuras a las nuevas condiciones sociales y culturales.

La enseñanza media tradicional tenía una significación estrictamente propedéutica o preparatoria del acceso a la enseñanza superior, concebida ésta no sólo como el coronamiento del edificio cultural, sino también y principalmente como preparación de los grupos selectos que habían de ser los titulares efectivos del poder social. De ahí su carácter parcial, «clasista», en el sentido más estrictamente sociológico del término, y su enfoque selectivo, que conducía a eliminar inexorablemente a todos los candidatos incapaces de acomodarse a los *standards* mentales elaborados por una aristocracia intelectual moldeada en el crisol cultural de las «humanidades».

El grado secundario nació con un propósito sociológico para satisfacer las necesidades de la burguesía en pleno ascenso histórico. Ello puede verse con claridad en el plan de estudios español de 17 de septiembre de 1845, obra de Pidal. Refiriéndose a la segunda enseñanza, dice:

Es propia especialmente de las clases medias, ora pretendan sólo adquirir los elementos del saber indispensable en la sociedad a toda persona regularmente educada, ora intenten allanarse el camino para estudios mayores (6).

Los aditamentos y diversificaciones posteriores han intentado encarrilar en direcciones distintas a alumnos procedentes de capas sociales valoradas como inferiores. Así la Enseñanza Media y Profesional, impartida en los «Institutos Laborales»; las Escuelas de Comercio y de Artes y Oficios, etc. Se trataba, en el fondo, casi siempre de una manera subconsciente, de preservar el acceso a la Universidad (considerada como castillo roquero, al par, de la alta cultura y del poder social) a una reducida *élite* procedente de los grupos sociales que han ejercido un papel preponderante en la dirección económica y política durante los cien años que median entre 1850 y 1950.

El supuesto doctrinal que ha servido de argumento clave para la defensa de este acceso restringido a la cultura superior descansa en la necesidad de conservar un alto nivel de selección, inevitable para que las mentes a cuyo cargo correrá la responsabilidad de la dirección política, económica y social de la comunidad sean dignas de sus tareas. Este nivel venía determinado por la mentalidad abstracta, «literaria» y discursiva que encarnaban las «humanidades» clásicas.

El problema surge ahora porque un tipo de enseñanza que responde a una cultura anterior — la del mundo renacentista e «ilustrado» — y se dirige a sectores sociales restringidos es «invadido» por

amplias masas animadas por otros ideales, emergentes de una cultura distinta: la del mundo tecnológico de la segunda revolución industrial.

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 muerta ya, la de la sociedad aristocrática de los siglos XVI, XVII y XVIII. Esta concepción de la cultura «desinteresada» está en relación con la idea de la vida «noble», que consistía, como se sabe, en no tener que trabajar para ganar el sustento. Nuestra enseñanza secundaria ha sido siempre aristocrática 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 (7).

El nudo de la cuestión consiste en sustituir la enseñanza de la *selección de algunos* por la de la *promoción de todos*. M. Megret lo ha explicado claramente con relación a Francia:

Si para el conjunto de los franceses sólo había una promoción mínima, establecida a los catorce años mediante el CEP, se realizaba, por el contrario, en beneficio de un sector social reducido, y gracias a la enseñanza secundaria, una cultura de *élite*, que permitía acceder a las carreras liberales y aseguraba los dirigentes necesarios a las empresas públicas y privadas. Así se proveían los empleos «previstos». A esta *élite* se agregaban, por otra parte, mediante selección, algunos nuevos elementos, los becarios, merced a un descremado muy intenso de las capas populares, verificándose la elevación social de los elementos así escogidos.

Ahora ya la Universidad no puede seguir trabajando para la «sociedad», en el sentido restringido de la palabra, sino que ha de servir a la *sociedad total* de la Francia de hoy. Y esto en el momento en que el progreso técnico y el desarrollo económico multiplican los puestos de responsabilidad y de calificación, alteran la jerarquía de los valores y derrumban los tabúes sociales y las prohibiciones culturales. La mezcla de las condiciones sociales y de las técnicas culturales está ya bastante avanzada, pero no ha tenido lugar aún su consagración escolar. De aquí la pugna actual entre los hábitos de selección de un régimen social y escolar anterior y los impulsos de promoción social y cultural de una amplia masa humana. Una enseñanza de minoría no puede llevar a cabo la formación de la mayoría sin transformarse profundamente (8).

En modo alguno se trata de una «degradación» de la enseñanza media. Es que ésta obedece a circunstancias y sollicitaciones sociales y culturales que no son ya las de nuestro tiempo. Tal hecho no será admitido con facilidad en parte alguna, y acaso menos que en ninguna parte en España, donde solemos tener vocación (y, eso sí, mucho «ímpetu») de voluntarios para la guerra de los treinta años.

Los planes de estudio, los grados de enseñanza y el sistema docente, en bloque, responden en

(6) Cit. por M. FRAGA IRIBARNE: *La familia y la educación en una sociedad de masas y máquinas*. Ediciones del Congreso de la Familia Española. Madrid, 1960, página 129.

(7) H. I. MARROU, en *Le Monde*, 28 de mayo de 1955.

(8) MAURICE MEGRET: *Selection et promotion*, en «L'Education Nationale», 3 y 10 de diciembre de 1959.

cada tiempo y en cada país a la estructura y al perfil del complejo socio-cultural en que surgen y encuentran sentido y justificación. Cuando cambia la constelación de intereses, tareas y anhelos humanos, en obediencia a causas históricas superiores a la decisión de los individuos, los sistemas docentes hacen crisis y han de ser reemplazados por otros más en armonía con los nuevos problemas. Este es el caso actual, especialmente en lo que respecta a la segunda enseñanza, porque es sobre ella donde se ejerce con mayor vigor la presión de las masas, ansiosas de ganar un puesto en la producción, la distribución y el consumo de los bienes culturales. Contra esta marea, la oposición testaruda no conseguirá más que desfasar más y más al país del ritmo general del mundo, con los perjuicios actuales y futuros consiguientes. Vivimos en la era de las sociedades dinámicas, que imponen odres nuevos para los vinos viejos, es decir, modificaciones profundas de las estructuras tradicionales.

Cuando se comparan entre sí los resultados de los estudios de hijos de familias acomodadas y de otras pertenecientes a estadios sociales humildes se advierten diferencias evidentes, que se deben en su mayor parte a diversos condicionamientos ambientales. No se trata, en verdad, de que unos son «listos» y otros «torpes», como piensa el vulgo, sino de diferencias de mentalidad debidas a diferencias de «condición» social.

La unilateralidad de la composición de los alumnos de la escuela secundaria se debe ciertamente a distintas causas. Hay que comenzar admitiendo que los hijos de familias intelectuales están en mejores condiciones que sus compañeros procedentes de ambientes de trabajadores. Además de probables dotes hereditarios, los hijos de médicos, de abogados, de pedagogos, gozan respecto a sus condiscípulos de evidentes ventajas: ambiente familiar propicio al desarrollo intelectual, posibilidades de utilizar una biblioteca privada o una habitación independiente para el estudio, cuando menos un espacio en el que se puede realizar el trabajo intelectual con plena tranquilidad de espíritu. Estos poderosos estímulos rara vez dispone de ellos el hijo del obrero, que difícilmente encuentra en viviendas reducidas la tranquilidad y el aislamiento necesarios para la concentración intelectual (9).

Las capas sociales populares que acceden a los bienes de la cultura posprimaria carecen de tradición intelectual y poseen, en general, un tipo de *mentalidad concreta y práctica*, en cierto modo opuesta a las abstracciones en que abunda la segunda enseñanza, relativamente fáciles para los niños pertenecientes a familias de elevado ambiente cultural. No es que aquéllas carezcan de inteligencia, sino que tienen un tipo de inteligencia distinto del que la enseñanza media tradicional situaba en el centro de sus estudios. El hecho de que el perfil de la mentalidad habitual en los adolescentes procedentes de las capas

media y alta de la sociedad responda mejor a la estructura y los métodos del bachillerato es una consecuencia socio-cultural de las condiciones históricas en que la enseñanza secundaria ha nacido y se ha desarrollado. Pero así como James Burnham, refiriéndose a la crisis de la organización capitalista, pudo decir: «La que está siendo destruida es *nuestra* civilización, no *la* civilización» (10), así también podemos afirmar que lo que se discute y está en proceso de destrucción —en realidad, en «crisis de crecimiento»— no es *la* enseñanza secundaria, sino *nuestra* enseñanza secundaria, que tiene necesidad de ensancharse al comienzo y diversificarse después para responder a necesidades sociales irreversibles e inaplazables.

INTELIGENCIA, SELECCION ORIENTACION

Para que sea posible enfocar la actual crisis de la enseñanza secundaria con probabilidades de acierto hay que eliminar varios supuestos erróneos. El primero se refiere al carácter demasiado precoz de la selección y, por consiguiente, de la orientación escolar y profesional de los muchachos. Ni a los diez ni a los doce años se manifiestan las aptitudes con la claridad y fijeza impresionables para emprender caminos que deciden el porvenir de una vida.

Hay que tener presente la existencia durante la edad evolutiva de intereses «ilusorios», tales como el deseo de notoriedad, la necesidad de sacrificio heroico, el desprecio del factor trivial de la ganancia, etc., que pueden actuar poderosamente sobre el individuo. Estos intereses pueden determinar elecciones falaces en el periodo de la primera adolescencia, por cuanto en él es todavía muy fuerte el influjo de estereotipización. Levine ha demostrado mediante investigaciones sobre 500 niños que la aptitud escolar, especialmente entre once y trece años, se encuentra en estrecha relación con la representación que el muchacho se forja de su porvenir personal. Estas representaciones, en una edad tan influible, no pueden ser completamente válidas ni conducir a elecciones de carreras y de estudios (11).

La teoría de que cada individuo debe dedicarse a las actividades profesionales que mejor respondan a sus aptitudes y a su vocación es refutada abiertamente cuando la selección de quienes han de seguir estudios medios se hace a una edad en la que ni la inteligencia ha madurado suficientemente ni la formación primaria es sólida ni se puede formular un juicio sobre las aptitudes definitivas del niño. Una selección así no se apoya en razones psicológicas ni pedagógicas, sino sociológicas. ¿Por qué se priva de ella a la mayoría de los muchachos condenándoles a seguir —por

(10) JAMES BURNHAM: *La revolución de los directores*. Editorial Huemul. Buenos Aires, 1962. 2.ª ed., pág. 274.

(11) DINO ORIGLIA: *Limite della presunta differenziazione dell'intelligenza e delle aptitudine nella preadolescenza*, en «Scuola e Città», núm. 5, 31 de mayo de 1956, pág. 175.

(9) Conclusión del seminario celebrado en Berna en 1958 por la Comisión Suiza de Cooperación con la Unesco. En R. DOTRENS: *La scuola del preadolescente in Europa*, en «Scuola e Città», núms. 7-8, agosto de 1962, pág. 266.

poco tiempo— la vía muerta de la enseñanza primaria para desembocar *necesariamente* en los oficios? No es correcto responder diciendo que se los elimina porque no son inteligentes... aunque ese sea el argumento aparentemente invulnerable de los bien hallados con el *statu quo*.

La enseñanza secundaria, en el juicio que emite sobre sus alumnos, sólo tiene un objetivo: eliminar a todos los que no se pliegan a sus métodos y a sus exigencias, sin tener para nada en cuenta las situaciones personales ni la variedad de los tipos de inteligencia.

Una verdadera revolución debe operarse en el espíritu de cuantos tienen alguna responsabilidad en este sector de la educación popular: sustituir el principio de la *eliminación* por el de la *orientación*: es decir, disponer los medios psicológicos, pedagógicos y materiales que permitan ayudar a todos los adolescentes a encontrar el camino que mejor responda a sus capacidades, a su perseverancia, a sus inclinaciones (12).

El segundo supuesto falaz que sirve de cimiento a la armazón conceptual de la segunda enseñanza selectiva es el de la inteligencia superior de los adolescentes que la siguen. De admitir a la «masa», la enseñanza y la cultura se rebajarían automáticamente.

Examinemos este punto con algún cuidado. Desde 1902, con *La evolución creadora*, de Bergson, sabemos que al lado o frente a la *inteligencia conceptual*, apta para el pensamiento discursivo y el raciocinio dialéctico, hay una *inteligencia práctica o técnica*, menos dada a la elaboración y manejo de abstracciones, pero de eficacia indudable en la concepción del espacio y del tiempo, en la situación y manipulación de los objetos reales, en la comprensión e invención de dinámismos y en lo que, de una manera muy general, podemos llamar la «capacidad constructiva», o sea la facultad de disponer, ordenar, relacionar, jerarquizar y modificar objetos, movimientos y fenómenos varios dentro de los cuadros que determinan las coordenadas de espacio-tiempo.

De una manera progresiva, psicólogos y filósofos se han afanado durante las últimas décadas en distinguir ambas formas de inteligencia, a la vez que en deponer de su sitial dominador, y durante tanto tiempo único, a la inteligencia conceptual, elevada a la cima de las valoraciones por siglos en que, por razones histórico-sociológicas, fueron objeto de especial cultivo la Gramática, la Retórica y la Dialéctica—el famoso *trivium* medieval, venerable y funesta antigüedad docente—. Desde el siglo XVIII, la apelación a la experiencia primero, y a la intuición después, prepararon los caminos a la distinción bergsoniana. Más tarde se han tendido puentes entre la «inteligencia práctica» y la «razón discursiva», mediante un concepto compuesto de la inteligencia que echa mucha agua al vino kantiano de la «razón pura».

Hace ya muchos años que Spearman analizó

los diferentes factores que, según él, «componían» la inteligencia. Más tarde, Thurstone ha enumerado las principales capacidades primarias: verbal, imaginativa, numérica, mnemónica, espacial, práctica, etc.; pero importa especialmente subrayar que las formas más altas de inteligencia, lo que solemos llamar los «genios», no se caracterizan tanto por un predominio de la inteligencia abstracta como por una flexibilidad y adaptabilidad de la imaginación y del razonamiento.

El propio Thurstone subraya «que el talento creador no es necesariamente sinónimo de inteligencia, en el sentido académico de la palabra». Se refiere, más bien, a una relación entre actividad creadora y factores tales como «fluidez de las ideas» y «razonamiento inductivo». Por otra parte, determinados elementos no intelectuales son probablemente importantes. Thurstone cita: «la actitud receptiva frente a las ideas nuevas, la atención dispersa, más bien que concentrada, sobre un problema» (13).

Los procedimientos usuales para determinar el nivel mental responden al concepto de inteligencia más generalizado. Son, por consiguiente, fenómenos de época, sometidos a las fluctuaciones de los tiempos. Lo mismo podemos decir del programa y las asignaturas consideradas fundamentales en los estudios medios. Se trata de instrumentos que se acomodan a una concepción determinada de los resultados del ejercicio intelectual, y con arreglo a ellos, es decir, mediante inevitables prejuicios y predeterminaciones, se juzga el rendimiento de niños y adolescentes.

Crear en la intangibilidad de los planes o pensar que basta retocarlos para que respondan a la problemática que plantea la riada incontenible de muchachos que llega a los Institutos, es pura ilusión. La cuestión es más honda, ya que se trata de una *mutación de las estructuras y los métodos docentes*, correlativa a una *mutación cultural*, provocada por una *mutación social*.

Es esta última la que empuja con fuerza, originando profundas modificaciones. Cuando amplios contingentes de muchachos que poseen una *nueva mentalidad*—la que corresponde al asiduo contacto con lo concreto; a la «concepción sinóptica» de la imagen, en oposición a la «visión sucesiva» del «discurso»; a la cuantificación inevitable del mundo tecnológico (estadísticas, croquis y planos) frente al paladeo cualitativo de las creaciones literarias; a la valoración e incorporación de las realidades colectivas, de vuelta ya de toda clase de refinamientos solipsistas y de insolidarias «torres de marfil» (14), etc.—llaman a la puerta de los Centros de Enseñanza Media, no son ellos los que han de cambiar, sino éstos.

(13) CAMILLO LIARDI: *Scuola media unica e orientamento professionale*, en «Scuola e Città», núm. 12, 31 de diciembre de 1956, pág. 448.

(14) ROMANO GUARDINI lo ha visto con su agudeza habitual en *El fin de la época moderna*, al hablar del hombre «no-humano» que adviene, concepto difícil que exige esfuerzos de comprensión. Véase la traducción francesa: *Le fin des temps modernes*. Ed. du Seuil, 1958, págs. 79-81.

(12) ROBERT DOTRENS: *Loc. cit.*, pág. 267.

Pues ellos son *de su tiempo*, mientras los Centros responden a necesidades de épocas fenecidas.

He aquí por qué en vez de la *selección de algunos* hay que acometer la *promoción de todos*.

II. LAS SOLUCIONES

UNA ENSEÑANZA MEDIA PARA TODOS

Cuando se habla entre nosotros de prolongación de la escolaridad pensamos que ella debe afectar exclusivamente al grado primario, enseñanza de carácter *terminal* que se alarga ampliando la cultura indiferenciada de los que *no pueden* acceder al bachillerato. Es verdad que se ha procurado distinguir en los programas del grado primario distintos *periodos*, de los cuales el último, de frecuentación voluntaria ahora, según la Ley de 17 de julio de 1945, se denomina de *Iniciación Profesional*, y tiende a proporcionar una preparación general con vistas a distintos oficios. Pero todo ello no resuelve el problema que ahora formulamos, aparte deficiencias que invalidan su eficacia.

El que nunca se admita la posibilidad de extender la obligatoriedad al grado secundario es consecuencia del prejuicio selectivo y excluyente que nos lleva a considerar la segunda enseñanza adecuada sólo para una determinada *clase* de alumnos, los procedentes de ciertos grupos sociales.

Desde hace veinte años, en cumplimiento de la Ley de Protección Escolar, se instituyeron becas que facilitaban el ingreso en la enseñanza secundaria de muchachos pertenecientes a familias económicamente débiles, y desde 1961 estas ayudas se han multiplicado considerablemente después de constituirse el Patronato Nacional para el Fomento del Principio de Igualdad de Oportunidades. Esta política es digna del mayor elogio, ya que se trata de la primera medida eficiente para que amplias masas participen en bienes culturales que antes les estaban vedados.

No obstante, hay que dar un paso más, eliminando la selección por aptitudes intelectuales para establecer la escolaridad obligatoria y gratuita no hasta los doce años, sino hasta los catorce o quince; pero de manera que los comprendidos entre los once-doce y los catorce-quince años no sean ya de estudios «primarios», aunque tampoco deben ser «secundarios», en el sentido tradicional; por tratarse de una etapa de transición entre la infancia y la adolescencia, ese período «intermedio» exige una *escuela media para todos*, exceptuando solamente los que reclaman una educación especial por graves deficiencias físicas o mentales.

De esta manera la enseñanza primaria no tendrá carácter *terminal*, sino *inicial*, desapareciendo el privilegio de ser frecuentada únicamente en sus últimos años por determinadas clases de alumnos, en tanto otros emprenden el camino

hacia las más ambiciosas metas culturales y profesionales.

Para satisfacer estas exigencias, la enseñanza media se divide en dos ciclos: uno, inferior, que generalmente comprende tres años y que en los países más adelantados se relaciona orgánicamente con la primaria, dando lugar a una *escuela unificada* de ocho o nueve años; otro, el ciclo superior, secundario propiamente dicho, que diversifica las enseñanzas según su carácter humanista, científico, artístico o técnico.

He aquí el esquema de la organización de las enseñanzas primaria y media en los principales países:

Países	Duración de cada ciclo
Estados Unidos	6+3+3
Canadá	6+3+3
Nueva Zelanda	6+3+3
China	6+3+3
Japón	6+3+3
Sudáfrica	6+3+3
Suecia	6+3+3
Alemania Occidental	4+2+3
Francia	5+2+4
Italia	5+3+3

El ciclo inferior nada tiene que ver con el vigente bachillerato elemental, ya que en éste se da una enseñanza secundaria, tanto por sus objetivos como por sus métodos. El ciclo mentado, por el contrario, proporciona una *enseñanza media*, es decir, más exigente que la primaria, en cuanto es su culminación, pero carente de toda especialización y exenta de la *tendencia monográfica* a que propende inevitablemente el profesor de una sola materia, al menos en los usos actuales. Ya se ve que es el *tipo de profesor* el que hay necesidad de imaginar y conseguir, pues él es el eje de la *nueva escuela*, ni primaria ni secundaria, sino *intermedia*.

LOCALIZACION DE LAS ESCUELAS

En los países que poseen sistemas escolares selectivos, como España, la escuela primaria está desvinculada de los restantes grados de la enseñanza, a tal punto que, en realidad, el grado primario se desdobra en dos sistemas diferentes: uno, el de las escuelas «populares», cuya enseñanza tiene un sentido casi siempre estrictamente terminal, y otro, el de las escuelas no oficiales, exclusiva o predominantemente frecuentada por niños que accederán después a la segunda enseñanza. No es ocasión ahora de mencionar, sino de pasada, los lamentables efectos sociales de este doble sistema escolar.

Sólo queremos aludir por el momento a las dificultades de una transformación del sistema escolar que *unifique* la escuela primaria con el ciclo inferior de la media, convirtiendo al período obligatorio, que debe durar un mínimo de ocho

años, en una unidad pedagógico-social, internamente diversificada y orgánicamente articulada. Ello plantea el problema de la localización de las escuelas; pero antes, y por encima de él, otro que versa sobre el planeamiento del ciclo en orden a las necesidades de la población. A cada *unidad demográfica* corresponderá una correlativa *unidad escolar*, dependiendo la segunda de la primera, lo que supone una verdadera revolución en el número, en la localización, en la distinción y en la relación orgánica de los Centros.

Suecia establece la primera unidad en los cuatro mil habitantes, mientras Italia la fija en tres mil, debiéndose esta variabilidad a la diversa población existente en el grupo de edad infancia-adolescencia, por efecto del diferente coeficiente de natalidad. Es decir, que por cada tres o cuatro mil habitantes hay una Escuela Media.

En las áreas de población dispersa, la constitución de estas unidades demográficas se verifica sumando las de poblados limítrofes y estableciendo en los centros geográficos escuelas concentradas o «consolidadas». Este tipo de escuelas abunda especialmente en los Estados Unidos, Australia y Nueva Zelanda. Así han resuelto el problema de la enseñanza rural de un modo a la vez eficiente y económico, ya que «los gastos para enseñar a veinticinco alumnos en dos escuelas en vez de una eran dobles» (15).

Ello da por resultado la necesidad de un reajuste nada fácil al proceder a la unificación del período obligatorio de enseñanza y llevar a él la mitad inferior del secundario. Las cuestiones y los obstáculos son tanto más pelagudos cuanto más hondamente separados hayan permanecido los grados de enseñanza, ignorándose entre sí y lanzándose unos contra otros la culpa de diferencias y faltas de coordinación imputables a profundas causas psicosociales.

PROGRAMAS Y METODOS

El carácter «orientador» que ha de tener la escuela media inferior obliga a cultivar en ella las distintas actividades capaces de descubrir todas las inclinaciones y aptitudes del preadolescente. Por tanto, el programa será muy variado, incluyendo tareas que la segunda enseñanza ha despreciado hasta ahora por mecánicas o manuales. En opinión de Jean Chapelle, director de Organización y Programas Escolares en Francia, el *curriculum* de la enseñanza entre los once y los quince años debe contener: un *programa clásico*, destinado a los alumnos «conceptuales», es decir, dotados para los estudios abstractos; un *programa moderno*, para descubrir los alumnos que poseen a la vez aptitud para los estudios teóricos y el gusto de la experimentación y de la cons-

trucción concreta; un *programa práctico*, no profesional, sino pre-profesional, para cultivar las destrezas sensoriales y la habilidad manual. Este es el sentido de la introducción de la Tecnología en los cursos tercero y cuarto del bachillerato francés.

El plan de estudios de la escuela media estatal italiana, creada por la Ley de 31 de diciembre de 1962, comprende enseñanzas obligatorias y opcionales. Las primeras son las siguientes: religión (excepto cuando los padres manifiesten opiniones opuestas a que sus hijos la estudien), italiano, historia y educación cívica y geográfica, matemáticas, observaciones y elementos de ciencias naturales, lengua extranjera, educación artística y educación física. Son también obligatorias en el primer curso las aplicaciones técnicas y la educación musical, que será facultativa en los cursos posteriores.

En el segundo curso la enseñanza del italiano se integrará con elementales conocimientos de latín que puedan dar al alumno una primera idea de las afinidades y diferencias entre ambas lenguas. Como materia autónoma, la enseñanza del latín se inicia en el tercer curso y su estudio facultativo (16).

El problema más importante y difícil es el del método de enseñanza, que depende de la formación del profesor, y ésta, a su vez, del concepto que se tenga de la escuela media. En general, puede afirmarse que un profesor especializado en una asignatura determinada no puede satisfacer las necesidades de la escuela media inferior, que precisa docentes preparados por *grupos de materias*, entre otras razones para no perder de vista el carácter de iniciación-orientación de su labor, y en segundo lugar para evitar las enormes dificultades de identificación afectiva del alumno con varios profesores, uno de los problemas más difíciles para el niño que pasa de la enseñanza primaria a la enseñanza media. Por otra parte, el concepto mismo de «asignatura» está en crisis, porque cada día son más numerosas las «interferencias» y «encrucijadas» entre los conocimientos de ciencias antaño estrictamente separadas entre sí (17).

La formación de este profesorado no es nada fácil, sin duda alguna, porque encontrará no pocas dificultades la versión obligada de la «lección profesoral» al diálogo—verbal y manual—que exige el «método activo», frente a la tradicional presentación «literaria» de las cuestiones. El tipo arcaico de lecciones y la enseñanza libresca, que en los mejores casos se adorna con textos provistos de abundantes ilustraciones, serán reacios

(16) Ley de 31 de diciembre de 1962, núm. 1859, artículo 2.º

(17) «Es arbitraria, por otra parte, toda clasificación de las ciencias, y el método tiene el mérito de probar que no hay ya disciplinas independientes (subrayamos nosotros) y que las divisiones tradicionales de la ciencia han perdido gran parte de su significación.» Reseña de N. V. sobre *Réalités, numéro special dédié à la science*, junio de 1963, en «Le Monde», 30 de mayo de 1963, pág. 10.

(15) Cfr. EDWIN C. PANCOAST: *Passato e presente nell'istruzione rurale*, en «Usis Forum», enero-febrero de 1958, pág. 6.

a entrar en el camino inductivo y experimental que reclama, *sine qua non*, una educación orientadora, no especializada y *actual*.

Toda la reforma está centrada en el estallido de las estructuras que predeterminaban y predeterminan todavía a los alumnos en función de factores sociológicos extraños a su verdadera capacidad. Pero rompiendo estas estructuras sociológicas, la reforma, aun en las condiciones actuales, tiende a suprimir igualmente las diferencias específicas de las enseñanzas dispensadas... Por otro lado, la mayor parte de los maestros del primer ciclo del segundo grado adoptan el estilo de la «elección», considerado como el único digno de la segunda enseñanza, a la que ellos se encuentran promovidos. El número excesivo de los alumnos conduce frecuentemente a un insuficiente dominio de la materia, que privilegia la pedagogía verbal (18).

Mas no basta eliminar la funesta autonomía de la especialidad y el individualismo de la libertad de método: se impone también abandonar la «libertad» del juicio individual del profesor, sometiendo las decisiones de fin de curso respecto de cada alumno, en orden a su adecuada orientación, al juicio del «Consejo de Clase», que, según la Ley italiana antes mencionada, se reunirá, por lo menos, una vez al mes.

LOS EJEMPLOS DE INGLATERRA, FRANCIA E ITALIA

Inglaterra

Sabida es la importancia que para la reorganización de la educación inglesa tuvo la «Education Act» de 1944. Hasta entonces la enseñanza secundaria se dividía en tres ramas: la *grammar*, la *technical* y la *modern school*, siguiendo la división tripartita habitual en los sistemas escolares de *doble vía* (19).

El primer intento de escuela unificada lo llevó a cabo el *London County Council*, en 1947, al crear ocho escuelas secundarias experimentales. En 1961 había en Londres 59 de estas escuelas, que, por acoger a todos los niños que salen del grado escolar primario, sin distinción de nivel de inteligencia ni de cultura escolar, se denominaron *Escuelas comprensivas* (20), y eran frecuentadas por el 53,4 por 100 de los alumnos de enseñanza secundaria del Condado de Londres.

A ellas asisten niños de once a catorce años, según un programa común a base de inglés, matemáticas, ciencias, historia, geografía, arte, mún-

sica, teatro, trabajo manual (para los muchachos), enseñanzas del hogar (para las niñas), formación religiosa y educación física. Una lengua extranjera, a elección de los alumnos, se estudia desde el primero o desde el segundo año, según las escuelas. En muchas de ellas, desde el segundo curso, también con carácter opcional, se estudia una segunda lengua, generalmente el alemán o el latín. A partir del cuarto curso, se intensifican los cursos de opción que, sin embargo, no tienen objetivos de pre-determinación profesional.

Característico de estas escuelas es la intensificación de la vida social y la preocupación porque los alumnos adquieran el sentido de responsabilidad. Este propósito es ampliamente facilitado por la organización de la vida en «hogares» o comunidades, que agrupan a los niños horizontalmente (por edades) o verticalmente (de edades distintas).

Francia

Los primeros intentos de escuela unificada se remontan en Francia al movimiento iniciado por *Les compagnons de l'Université Nouvelle*, que en las trincheras de la primera gran guerra soñaron una profunda reforma de la vida francesa por medio de la educación. El movimiento encontró poca oposición en los partidos políticos y en las cristalizaciones mentales de los docentes. En 1937 aparecieron en algunos Liceos las primeras «clases de orientación». Después, la Comisión Algiers en 1944 y, sobre todo, la Comisión Langevin-Wallon, en 1946, propusieron que la escuela primaria fuera seguida de un *ciclo de orientación* de once a quince años, con un programa común integrado por materias opcionales, que conducía a un *ciclo de determinación*, también de cuatro años, dedicado a la enseñanza clásica y profesional, con cursos a tiempo pleno o parcial (21).

La reforma Debré, de 6 de enero de 1959, instituyó, de los once a los trece años, un *ciclo de observación*, con libre opción entre la dirección clásica y la moderna, a la vez que prolongaba la escolaridad obligatoria de los catorce a los dieciséis años a partir de 1967. Recientemente se dispuso que podrían frecuentar este ciclo los alumnos, tanto en los Liceos como en los Colegios de Enseñanza General, que sustituyeron a los antiguos cursos complementarios. Desde comienzos del curso 1963-64 va a funcionar una veintena de *Colegios polivalentes* que son, en verdad, anastomosis de las instituciones de segunda enseñanza existentes, con el propósito, sin duda, de desembocar en la «escuela comprensiva».

(18) LOUIS LEGRAND: *La idea y la práctica de la orientación*, en «L'Education Nationale», núm. 28, 18 de octubre de 1962, pág. 14.

(19) Para el análisis comparativo de los sistemas escolares de *vía única* y de *doble vía*, véase V. SINISTRERO: *La scuola secundaria in 226 paesi presentata dall'Unesco*, en «Orientamenti Pedagogici», julio-agosto de 1962, página 656.

(20) Véase JEAN HASSENFORDER: *Les Comprehensive Schools à Londres*, en «L'Education Nationale», núm. 27, París, 11 de octubre de 1962, págs. 15-17.

(21) Para conocer los fundamentos psicológicos y educativos del Plan Langevin-Wallon, véase HENRI WALLON: *Psychologie et éducation de l'enfance*, en «Enfance», número especial, mayo-octubre de 1949, *passim*.

Italia

El ejemplo de Italia es el más sobresaliente en cuanto a decisión y acierto técnico-pedagógico. Este país es, con toda seguridad, uno de los que marchan a la cabeza en cuanto a impulso renovador en materia educativa, no sólo en Europa, sino en todo el mundo.

La ley de 31 de diciembre de 1962, que implanta la escuela media inferior para todos los muchachos de once a catorce años, constituye un avance extraordinario que, sin duda, repercutirá muy favorablemente en la puesta a punto de una población numerosa y bien dotada, hasta ahora privada en anchos sectores de acceso a la cultura superior.

NUESTRA OPORTUNIDAD

Ahora que la vitalidad de nuestro país se encuentra en franco crecimiento y cuando va a ponerse en marcha un Plan Nacional de Desarrollo Económico que lo impulse y discipline, es tarea inaplazable acentuar las actividades encaminadas a la revalorización del «capital humano» (22), base de la productividad en la creación de toda clase de bienes. Ello supone, sin duda alguna, la reforma de las estructuras, mas no sólo de las económicas, sino también, y principalmente, de las estructuras mentales, educativas,

(22) Para esta noción y su significación económica, véase M. DEBEAUVAIS: *La notion de capital humain*, en «Revue Internationale des Sciences Sociales». Unesco, París, 1962, volumen XIV, núm. 4, págs. 711-726.

culturales y sociales, de las que depende, en última instancia, el perfil y los objetivos de aquéllas.

La justicia social, que se ha convertido en nuestro tiempo en un *slogan* generalizado, reclama la comunicación más amplia de los bienes y de los valores, entre los cuales tienen carácter fundamental los de la cultura, esto es, los que afectan al cosmos de actitudes, sentimientos, ideas y propósitos, según los cuales los hombres viven su existencia.

La *doble vía*, en el acceso a la enseñanza secundaria, constituye un obstáculo insuperable para muchos, aun con el sistema de becas más amplio y completo que pueda imaginarse, pues las dificultades de acceso no dimanar solamente de la situación económica, sino también de la localización geográfica de los centros de enseñanza. La única manera de reducir las distancias—geográficas, económicas, sociales y mentales—que separan entre sí a los individuos en razón de las diversas modalidades de su vida, consiste en facilitar a todos, en la mayor medida posible, la entrada en las instituciones y el contacto con los hombres capaces de facilitar una auténtica *promoción humana* mediante la encarnación en la conducta de cada día de los más altos valores.

Las espléndidas calidades básicas del hombre español reclaman una educación general a la altura de sus condiciones y de las tareas supranacionales a que nos convocan obligaciones que no admiten aplazamientos. La escuela media inferior obligatoria y gratuita y las reformas consiguientes, tanto en la organización como en los métodos, constituyen el mejor camino para alcanzar ese ideal, a cuyo logro nos impelen las tareas y los deberes de nuestro tiempo.