

movido por la reciente reforma. Esta, que era necesaria en cuanto al plan de estudio, necesita ser contrastada con la realidad, maestra suprema cuando los hombres comprendemos su lección. Como toda obra humana, la reforma no es perfecta, pero expresa un anhelo de mejora y un ambicioso proyecto de futuro.

A nosotros toca hacer que se enraíce firmemente en la sociedad española, única garantía de su continuidad. Cien años después de su creación, las Escuelas tienen de nuevo ante sí el panorama tentador e inquietante de lo que hace siglos llamó Platón "la segunda navegación".

Reflexiones en torno al Bachillerato Elemental

ADOLFO MAILLO

I. Plan y Cuestionarios

En estos artículos intentamos abordar los problemas más importantes que plantean la Ley de Enseñanza Media de 26 de febrero de 1953, el Plan de Estudios de 12 de junio del mismo año y los Cuestionarios publicados por Orden Ministerial de 21 de enero de 1954, limitando nuestro estudio al aspecto pedagógico, y sin el propósito de agotar una materia cuyo desarrollo exigiría muy amplias y detenidas consideraciones.

EL BACHILLERATO Y LOS BACHILLERATOS

La necesidad de reformar el Bachillerato de 1938 era evidente. Partía de dos premisas muy discutibles en el terreno de los principios, que la experiencia se encargó de refutar ampliamente. Por una parte, se trataba de un Bachillerato único que, enamorado de la importancia formativa de las humanidades y las matemáticas, no tenía suficientemente en cuenta las exigencias de índole técnica y práctica de nuestro tiempo. Por otra, con el deseo de "completar" la cultura del estudiante, recargó el plan de estudios de una forma que conducía al embrollo y al mariposeo.

El nuevo Plan establece una bifurcación en el quinto curso, con la opción de "Letras" o "Ciencias"; introduce un "Curso preuniversitario" que equivale, en la práctica, no a una reducción de los estudios, sino a cambiar su carácter, y divide el Bachillerato en dos grados, elemental y superior, con divisoria a fines del cuarto curso.

La diferenciación de ambos se ha llevado a cabo con un acertado criterio pedagógico, al evitarse la especialización inicial establecida por el Plan de 1926. Entendemos, sin embargo, que el núcleo de materias comunes, durante los estudios de grado superior, es demasiado amplio, si se quería descargar a los muchachos del cúmulo de ellas que les obligaba a estudiar el Plan de 1938. Con dos cursos de Física y Química (tercero y cuarto del Bachillerato) había suficiente para el chico que optase por un Bachillerato superior de "Letras", mientras, por otro lado, un sexto curso de Lengua y Literatura españolas, para el últi-

mo año de los que hayan elegido "Ciencias", apenas puede conducir más que a aburrir a los alumnos con el estudio de estilos y formas lingüísticas dialectales que tienen su ámbito propio en las actividades de los que van a dedicarse a las "Ciencias de la Cultura". Dígase lo que se quiera, el ignorar la catálisis química o los enlaces isónicos y covalentes no impide, más bien puede obstaculizar, la "formación" del alumno de Letras, mientras que el estudio del estilo de Gracián o de Moratín, o el examen detenido de las diferentes fonéticas entre el catalán y el gallego, no es, en manera alguna, indispensable a quienes sienten una vocación "científica".

Claro es que, partiendo del principio de la validez idéntica de ambos Bachilleratos, el de Ciencias y el de Letras, había que evitar una desproporción en el número de asignaturas de cada uno; pero creemos que podrían haberse arbitrado otras soluciones, atentas, más que al número, a la calidad, fundamentalidad y profundización de las nociones, si se deseaba aligerar la enseñanza media del farrago de materias que la dificultan, y, en ocasiones, la anulan.

Razones de orden psicológico abonan, por otra parte, la opción "Letras o Ciencias" en los umbrales de la pubertad; para suavizarla, bastaba haber conservado el resto de asignaturas comunes, suprimiendo la Química, y aun la Física —al menos, desarrollada demasiado al "modo matemático"— para el Bachillerato de Letras, y la Lengua y Literatura Españolas, para los de Ciencias. La Religión y la Filosofía —siempre que ésta sea una "introducción elementalísima al filosofar", más que una exposición descarnada de los sistemas filosóficos— son suficientes, junto al quinto curso de Lengua y Literatura nacional y el de Historia del Arte y de la Cultura, para que el cariz humanístico se conserve a través de todo el Bachillerato.

No parecemos dispuestos a convencernos de que lo que perjudica al adolescente, hasta llegar a embrollarle, es la profusión de asignaturas que fatigan su atención, dispersan su interés y le conducen al caos mental, al memorismo superficial y mecánico y a "estudiar para examinarse, no para formarse".

EL BACHILLERATO ELEMENTAL

De los textos legales se deduce que el Bachillerato elemental tiene una doble motivación: pedagógica y político-social. Desde el primer punto de vista son dignos de consideración dos textos. El apartado c) del artículo 79 de la Ley de Enseñanza Media dice, refiriéndose a este primer grado del Bachillerato: "Comprenderá las materias cuyo conocimiento es necesario para alcanzar el nivel de formación que debe exigirse como mínimo a cuantos hayan de ejercer profesiones de carácter técnico elemental, para cuyos estudios y oposiciones será exigible el correspondiente título." El segundo texto está tomado del discurso del señor ministro ante las Cortes. Dice así: "Pero, aparte de esta razón de poder realizar una "cala"—permitidme la expresión— en la formación cultural del muchacho al cuarto año, se trata también de cerrar un ciclo en esa formación: el ciclo de los conocimientos más instrumentales, para dejar luego que en el grado superior—Dios quiera que esto sea una realidad en la aplicación práctica de la Ley—, comience el período más formativo de la personalidad".

El postulado político-social se desdobra en una razón encaminada a atajar la plétora de estudiantes que no logran aprobar el Examen de Estado, cuando ya es un poco tarde para una orientación profesional diferente, y en el propósito de derivar hacia profesiones de índole técnica la actividad de muchos jóvenes que fracasan en los estudios superiores. He aquí cómo se expresó el ministro a este respecto, en el discurso citado: "Añádase, además, el propósito de ver si se descongestiona la Universidad de una serie de muchachos que van a ella un poco por inercia, porque ya ellos y sus familiares han realizado el esfuerzo del estudio durante siete años... Tratamos, pues, con este Bachillerato y este título de grado elemental, de orientar también hacia otras carreras menores, todas muy nobles, todas muy necesarias para el crecimiento de la industria y la economía españolas, a una parte de nuestros jóvenes."

Los propósitos no pueden ser más claros ni más acertados.

Citemos, con el elogio que se merece, el artículo 84 de la Ley, en el que no sólo se prevén los horarios y las pruebas, sino que se establece una atinada clasificación de las asignaturas en fundamentales, secundarias y enseñanzas complementarias, del mayor interés pedagógico.

EL PLAN DE ESTUDIOS

Lo primero que advertimos, al examinar el Plan de Estudios del Bachillerato, publicado por Decreto de 12 de junio de 1953, es su esquemática brevedad. Todo Plan de Enseñanza versa sobre la disposición, estructuración y jerarquización de las materias que ha de contener, más las directrices pedagógicas esenciales con arreglo a las cuales se redactarán después los Cuestionarios y se confeccionará el cuadro de distribución del tiempo y el trabajo.

El Plan que comentamos no desarrolla por entero tales extremos; pero es particularmente sensible que haya prescindido de la clasificación de asignaturas hecha en el artículo 84 de la Ley, omisión importan-

tísima porque imposibilita el aligeramiento de los estudios. He aquí, brevemente, las principales deficiencias que en él observamos:

a) No hace distinción alguna entre materias fundamentales, materias secundarias y enseñanzas complementarias. En el artículo 3.º llama fundamentales a la Formación del espíritu nacional, Educación Física y Enseñanzas del Hogar, a las cuales el mismo artículo epigrafa como *enseñanzas especiales*. Esta vacilación en la nomenclatura y la ausencia de la citada clasificación, único recurso de que podía echarse mano para evitar los males del enciclopedismo, al discriminar la profundización didáctica de las diversas asignaturas con arreglo a su "valor formativo", son lagunas trascendentales del Plan.

b) Las normas pedagógicas y didácticas están reducidas a la mínima expresión. Respecto de una cuestión tan fundamental como los *métodos de enseñanza*, se dice solamente: "Los libros y los métodos destinados al Bachillerato elemental serán acomodados a la edad infantil de los estudiantes a los que van principalmente destinados. Como norma general, se evitarán las nociones abstractas que no sean objeto de ejemplificación."

Además de parquedad, hay aquí otras cosas. No sólo nos parece indispensable que un Plan de Estudios consigne, con la necesaria extensión y claridad, los propósitos de orden educativo y metodológico que lo animan y que constituyen su verdadera razón de ser, sino que parece ineludible señalar en él aquellos principios (¡siempre más de uno!) que enrumben el trabajo de los redactores de cuestionarios y libros de texto, así como de los docentes que han de dar vida al Plan en el trabajo de cada día. Ahora bien: el único postulado pedagógico que se cita no nos parece acertado, con la absolutividad con que está enunciado, por varias razones, de las que sólo aduciremos tres:

Primera. Decir que "se evitarán las nociones abstractas", sin ninguna restricción ni relativización, es caer en un miedo a la abstracción no muy justificado. No hay cultura, más aún, no hay concepto siquiera, sin abstracción. Evitarla a toda costa es impedir que los niños forjen una sola idea general. Tal miedo, propagado por el empirismo y el positivismo pedagógicos, y difundido, más de lo que podría esperarse, en muchos otros ambientes, nacería de una supervaloración de lo sensible, de lo concreto, de lo perceptivo, que tanto pábulo dió a la doctrina didáctica de la intuición y que, llevado a sus postreras consecuencias, equivaldría a una marcha atrás en la ideación infantil, de tenor y efectos antieducativos.

Segunda. Creer que los posibles peligros de la abstracción desaparecen cuando ponemos un ejemplo, es un error. Recordemos, v. gr., el concepto de *eón*, que tanto placía a Eugenio d'Ors, en la Historia de la Cultura. Pensar que, citando un ejemplo, el muchacho de trece o de catorce años lo comprende, es una ilusión. Pero, descendiendo más: los conceptos abstractos de género y especie, base (relativa solamente, claro es), de la distinción de los sustantivos en comunes y propios, no son asimilados, sin más, porque digamos al alumno que *niño* es nombre común y *Pedro* es nombre propio. Se precisa de un amplio trabajo preparatorio y concomitante de observación, comparación y distinción para que esa "categoría gramatical" concuerde,

en la mente infantil, con una "categoría lógica", no sólo "prendida" en la memoria, sino realmente "aprehendida" por el muchacho.

Tercera. El chico de diez a catorce años no es incapaz de abstracción. Ya desde los tres años la realiza, toda vez que la forja de la idea más elemental se lleva a cabo mediante una nada fácil "esquematación de los datos perceptivos", a virtud de la cual es preciso separar, "abstraer" las notas particulares de los seres singulares, para quedarse sólo con el cogollo sustancial, base del nombre y, en general, de toda palabra designativa.

El niño, pues, es progresivamente apto para la abstracción. En esto, como en todo, la psicología infantil establece etapas. Hasta los siete años, aproximadamente (edad en que llega, como decía la terminología tradicional, al "uso de razón", que no es otra cosa sino la facultad de abstraer y generalizar), sólo verifica abstracciones de primer grado. Desde esa edad hasta los doce, aproximadamente, es ya capaz de ir comprendiendo las abstracciones realizadas por otra mente y consignadas en un lenguaje que no contenga sino inferencias sencillas y deducciones elementales. A los doce años, como ha recordado hace poco Maurice Debesse (1), es capaz de emplear, no sólo el *pensamiento nocional*, como hasta entonces, sino también el *pensamiento conceptual*, base de la abstracción superior y de la capacidad crítica, que comienza a manifestarse entonces, en los umbrales de la prepubertad, sin duda como anuncio de la personalidad naciente. Siguiendo el postulado de William James: "Hay que machacar el hierro cuando está caliente", se impone el uso de la abstracción, pero sometiéndola a una ejercitación gradual y progresiva que es siempre el quid de toda didáctica, para poner de acuerdo y resolver la ecuación asignatura-alumno.

c) Aun propuestos con una finalidad puramente indicativa, los horarios no tienen su momento lógico en el Plan, ni a base de ellos, aunque otra cosa parezca, puede inferirse qué materias serán fundamentales y cuáles otras secundarias o complementarias. El horario establece el número de lecciones semanales, que debe venir dado por la amplitud de los respectivos Cuestionarios, amplitud que es consecuencia, no sólo de la *importancia* de la materia, sino también de la *dilución* o dosificación de las lecciones, efecto, mucho más que de la *fundamentalidad*, de la *dificultad psicológico-didáctica de las cuestiones*. (Este es un extremo de la mayor importancia, del que depende la estructura interna de los Cuestionarios, el número y calidad didáctica de las lecciones, así como la necesidad y condición de los "ejercicios").

d) Prescindiendo ahora de consideraciones metodológicas, para adoptar una perspectiva político-pedagógica, advertimos en el Plan la ausencia de algunas prescripciones encaminadas a la corrección de propensiones psicológicas y educativas equivocadas, con la vista puesta en una imagen del hombre español de *élite*, eminentemente actual y universal. De este *desiderátum* humano, a mitad de camino entre la retórica más o menos insigne y la realidad de cada día, se deducirían normas pedagógicas consecuentes con una vocación de implacable realismo, corrector de

"ilusiones", que necesitamos ahincadamente cultivar. Con motivo tanto mayor cuanto que la movilidad social de nuestro tiempo está sometiendo a revisión el concepto mismo de *élite*, no sólo respecto de los derechos que se aduzcan para acceder a ella, sino también en lo relativo al contenido cultural que le sirva de fundamento y marchamo. Podría ocurrir que, pese a nuestros más hondos deseos, el *desplazamiento sociológico* actual implicase, queramos o no, un correlativo *desplazamiento cultural* que convirtiese un poco en pieza de museo la formación centrada sobre las "humanidades" (2).

Por otra parte, es posible que cierta inclinación, entre verbalista y contenciosa, atribuible al español, así como cierta tendencia a contar poco con los datos reales, sea fomentada por una enseñanza demasiado libresca, memorizadora y teorizante, que descuida, más que la intuición pedagógica, toda precisión, toda concreción y toda manualización. Un aspecto, no despreciable, del "señoritismo intelectual", podría combatirse, en una pedagogía de corte casi terapéutico, con un cultivo asiduo y racional de las ciencias naturales. Y, ¿no podrían decir aquí su palabra los trabajos agrícolas y las prácticas de taller?

PROBLEMÁTICA DE LOS CUESTIONARIOS

Si el Plan no aludía a los asuntos antes mencionados, podía esperarse que los Cuestionarios fueran precedidos de unas "Normas generales" donde aquéllos encontrasen acomodo. No ha sido así. Cada asignatura lleva, al final, unas orientaciones metodológicas, demasiado concisas y genéricas para que puedan orientar detalladamente a quien de antemano no esté ya orientado. La totalidad del Bachillerato, considerado como unidad de propósito y de método, encuentra indicaciones excesivamente generales, que no concretan didácticamente mucho más que lo hacen los principios, perfectamente concebidos, de la Ley.

Tres cuestiones importantes, desde el punto de vista didáctico, podrían ser materia de las citadas normas: a) la continuidad entre las enseñanzas primaria y media; b) la adecuación a la mentalidad infantil de los Cuestionarios de cada curso, y c) la ponderación y valoración relativa entre "actividades de estudio" y "clases prácticas", por un lado y, por otro, lo que podríamos denominar "actividades educativas y de convivencia." Digamos unas pocas palabras sobre estos interesantes aspectos.

a) El problema de la continuidad entre la enseñanza primaria y la media es un asunto de gran interés. Se trata de una continuidad triple: de los alumnos, de los asuntos a estudiar y de los métodos didácticos.

(2) Véanse M. Michel Polonovski: "Mentalité technique et indifférence religieuse", en *Monde moderne et sens de Dieu (Semaine des intellectuels catholiques, 1953)*, París, *Flora*, 1954, pág. 118, y Joseph Folliet: *Adviento de Prometeo*, Ediciones "Criterio", Buenos Aires, 1954, págs. 214-18. En otro sentido, véanse: J. de Sturler: "Culture générale et enseignement universitaire", en *Synthèses*, revista europea, núm. 93-94, febrero-marzo de 1954, págs. 351-70; D. W. Brogan: "Haute culture et culture de masse", en *Diogène*, revista trimestral, núm. 5, enero de 1954, págs. 3-20, y Jean-Edouard Spénlé: "L'enseignement secondaire en France", en *International Zeitschrift für Erziehung*, 1935, IV Jahrgang, Heft 6, páginas 327-40.

(1) Maurice Debesse: *Les étapes de l'éducation*. P. U. F. París, 1952, pág. 112.

En cuanto a la primera, es evidente que los chicos que ingresan en el Instituto o Colegio son los mismos que han frecuentado las clases primarias. Su historial (datos familiares y personales, resultados de pruebas y exámenes, notas de conducta, anomalías físicas, mentales o caracterológicas, etc., etc.), debería pasar al nuevo Centro, pues lo que importa no es acomodar al alumno a planes, libros, programas y métodos, sino, al contrario, adecuar todos estos factores al muchacho, que es lo que interesa de veras. Ignorar sus antecedentes de todo orden cuando pisa el Centro de Enseñanza Media nos parece un injustificado afán de "partir de cero", que sólo perjuicios origina.

La continuidad de temas a estudiar exigiría un amplio espacio para ser debidamente tratado. Baste decir que urge coordinar los Cuestionarios de las Enseñanzas Primaria y Media. Tal propósito debe realizarse por etapas, teniendo en cuenta la juventud de los Cuestionarios del grado primario, publicados por primera vez en España por orden ministerial de 6 de febrero de 1953, por un lado; y por otro, la existencia de dos sistemas escolares de primero y segundo grado, con base discriminadora fundamentalmente económica y social, y desigualmente dotados. Pero esta cuestión no tiene aquí su momento oportuno.

La continuidad de los procedimientos didácticos es de suma importancia. El ingreso del niño en un nuevo grado docente no le cambia en modo alguno: sigue siendo inteligente o tardo, atento o distraído, obediente o díscolo, estudioso o perezoso; pero, sobre todo, continúa siendo eso: un niño. Ello plantea exigencias metodológicas y educativas, que podríamos resumir así, en sus aspectos más obvios:

1. El niño, a los diez años, es incapaz de *estudio personal*, entendiéndolo por tal la asimilación reflexiva por sí sólo de las nociones, definiciones y clasificaciones que constan en los libros, por sencillos y atinados que sean. Por regla general, hasta los doce años se impone el *estudio dirigido*, que no es precisamente recluir a los niños en un local, vigilados por un profesor o inspector de estudios, encargado de imponer silencio y "mantener el orden" (un orden puramente externo, casi siempre). De los doce a los catorce años, el estudio dirigido será progresivamente reemplazado por la *posibilidad de consulta* en cualquier momento. Esto exige *enseñar a estudiar al niño* y proyecta sus consecuencias sobre muy diversos aspectos de la enseñanza, desde la conveniencia de una sala de estudios distinta para cada curso hasta la prohibición de que quien vigile el estudio se limite a a eso, en vez de "dirigirlo" y "enseñar a estudiar".

2. La individualización de la enseñanza es inexcusable en cualquier grado docente, pero mucho más cuando se trata de niños cuya personalidad en formación padece traumas, desviaciones y complejos, si nos obstinamos en prescindir de las condiciones de inteligencia (no sólo importa su *nivel*, sino también su *calidad* y *ritmo de asimilación*) y de carácter. Toda enseñanza debe estar al servicio del alumno.

3. No basta con explicar la lección y obligar al niño a que la estudie, ni siquiera con corregir los ejercicios y problemas atentamente. Mucho más que eso importa "interesarlo", despertar en él el amor al saber, facilitar todo lo posible el acceso diario a la porción de

verdad que la lección contiene, amorosamente, caritativamente.

4. En la disciplina importa distinguir entre obediencia, simulación y rebeldía. La prepubertad origina frecuentes turbulencias, efecto de las tempestades humorales que sufre el organismo del niño. Detrás de muchas rebeldías aparentes o reales se ocultan las personalidades más valiosas. Cualesquiera que sean las condiciones del niño, no debemos perder de vista que es necesario alentarle, darle la sensación real de que confiamos en él, en sus posibilidades de mejora y superación, lo que no impide mantener el clima de respeto, indispensable a toda educación. Pero sólo se respeta de veras a aquel a quien se ama.

b) La adecuación a la mentalidad infantil es tanto más difícil cuanto más se procure imitar las maneras de tramos docentes superiores y cuanto más pensemos en la "personalidad lógica" de la asignatura y menos en la "personalidad psicológica" del alumno. La asignatura es el resultado de siglos de trabajo y elaboración por parte de una nutrida falange de estudiosos. Su estructura interna, altamente sistemática, es obra de mentalidades adultas y privilegiadas, a mil leguas del paisaje en que se mueve el niño de diez a catorce años. ¡Qué esfuerzo de simplificación científica y de acomodación al nivel mental y afectivo del alumno necesita su enseñanza!

c) No basta el desarrollo de las asignaturas, por perfecto que sea, para cumplir el deber de formación que la ley asigna al bachillerato. Tenemos de aquella un concepto acaso demasiado "humanista" y académico, procedente de la "educación formal", en cuya elaboración tanto se afanó la mentalidad pedagógica alemana del neohumanismo a comienzos del siglo XIX. Estar formado, estar "en forma", supone la posesión de un *estilo de vida* (hábitos, ideales, propósitos) adquirido en una convivencia impregnada de ese estilo. Si los alumnos y sus maestros no integran una *comunidad de vida*, donde la "relación docente" se enriquezca con auténticas "relaciones humanas", merced a una convivencia exenta de barreras y a actividades peri-escolares (excursiones, proyecciones cinematográficas, *clubs* de lectura, etc., etc.) que permitan fraguar la personalidad total, no hay formación posible, porque es en tales actividades donde "el profesional" deja paso "al hombre" y donde éste modela, mediante la pedagogía del contagio, las almas de sus alumnos, que entonces ya no son números o nombres mostrencos en una matrícula, sino Antonio, Federico, Rafael, etc., en su personal e intransferible realidad humana (3).

LENGUA ESPAÑOLA

La lengua española posee una importancia instrumental y formativa incomparable. Todo alfabeto de símbolos o signos tiene que apoyarse necesariamente en el cimiento de hábitos y posibilidades constituido por el idioma materno, que se convierte a esta luz en

(3) En relación con esto, véanse, entre otros, Pablo-Luis Landsberg: *Problèmes du personalisme*, París, 1952, págs. 36 y 44-5; Gabriel Marcel: *El misterio del ser*, Buenos Aires, 1953, págs. 208-13 y *passim*; del mismo autor: *Prolegómenos para una metafísica de la esperanza*, Buenos Aires, 1954, página 26, y Simone Weil: *L'enracinement*, París, 1949, páginas 163-66.

el principal medio de educación formal. Por esto decía Payot que en cualquier Centro docente, primario o secundario, debía haber un profesor que actuase de "moderador" de la enseñanza, ponderando la importancia relativa de cada materia y coordinándola con las directrices metodológicas y culturales de la lengua. No vacilaba en designar para este difícil menester al profesor encargado del idioma materno. Debese definiendo también la idea de considerar como *principal* una asignatura durante cada curso o grupo de ellos, para que a su alrededor gire toda la enseñanza. Estamos de acuerdo con él y creemos, con Payot, que la materia capital, desde el punto de vista didáctico, es el lenguaje.

Sin espacio para un análisis detenido, he aquí el resultado de una somera lectura de los Cuestionarios de esta materia:

a) Están irreflexiblemente concebidos desde el punto de vista científico; pero nos parecen más filológicos que lingüísticos por la preponderancia que dan a los textos literarios, ya desde el primer curso, descuidando la lengua oral, base de toda actividad didáctica durante la infancia.

b) Están estructurados a base del *método gramatical* y del *análisis de textos*, en tanto no aparecen en ellos las características del *método activo*, que es el apropiado para los niños hasta los doce años, como mínimo, según las investigaciones de Laura Brackebury, Brunot, Delacroix, etc.

c) Un error inicial, que arranca del plan, lleva a dar la Gramática Española en el primer curso, mientras en los sucesivos se habla ya de Lengua y Literatura, cuando el camino debía ser el inverso, por necesidades de la psicología infantil: debe partirse del habla, de la lengua—de la *parole*, en el sentido de F. de Saussure—, para llegar a su codificación gramatical. Pero la Gramática no puede ser entendida por los niños antes de los doce años, toda vez que, heredera de la vieja Retórica, como ésta lo era de la Dialéctica, obliga a un esfuerzo de análisis y abstracción inasequible al niño que no ha pasado del pensamiento nacional al pensamiento conceptual.

Ya sabemos que esta precedencia suele venir impuesta por la conveniencia de estudiar el latín conociendo de antemano la nomenclatura gramatical; pero la nomenclatura indispensable a su estudio puede darla el latín mismo. De todas maneras, no cabe duda que lo que el niño necesita no es *analizar* su lengua, sino *poseerla* y *dominarla*, y a esto sólo muy indirectamente ayuda la gramática, que obliga al niño a un imposible "pensar sobre palabras". Es con ejercicios de vocabulario, de dictado y de redacción, progresivamente complicados y gradualmente dispuestos, como se consigue enriquecer y afinar la lengua de los niños; pero tales aspectos o no se tocan, como ocurre con los ejercicios de vocabulario (de los que se impone toda una sistemática psicopedagógicamente dispuesta), importantísimos para el enriquecimiento verbal del niño, o cuando se incluyen en las directrices metodológicas, carecen de suficientes indicaciones prácticas y, sobre todo, de un sistema meditado, imprescindible para que los catedráticos puedan llevar a cabo una labor didáctica eficaz.

Aun los mismos textos literarios, cuya selección es particularmente amplia y atinada, no van acompañados

de las orientaciones necesarias para que su lectura y, sobre todo, su comentario en clase sea manantial de fecundas adquisiciones verbales. (Independientemente del placer estético que un texto pueda proporcionar a los niños, cuya valoración positiva estimamos en todo cuanto vale, la didáctica de la lengua exige un análisis del mismo, que oscilará, según la edad de los alumnos, entre sencillos ejercicios de vocabulario y sintaxis—encaminados, más que a comprobar la doctrina gramatical, a proporcionar a los pequeños finos instrumentos de expresión—hasta un exhaustivo análisis estilístico, precedido de una especie de "desmontaje" del trozo para dar a conocer su textura íntima, según la edad de los muchachos.)

d) La Gramática Histórica del español, incluida en el cuarto curso, y el estudio de las peculiaridades fonéticas de las lenguas regionales, que es materia común en el bachillerato superior, nos parecen cuestiones excesivas para la Enseñanza Media. No se trata ya en ellas de elementos indispensables a una "cultura general", sino más bien de asuntos pertinentes a una "cultura especializada". Por otra parte, la objetivación completa de sus herramientas expresivas de índole verbal no la consigue el joven hasta los dieciséis o diecisiete años, lo que esteriliza el intento de elevar sobre una infraestructura de lengua coloquial y literaria y Gramática descriptiva todavía feble nociones que interfieren y perturban las posibilidades normales del pensar lingüístico del alumno. Además, se puede hablar y escribir correctamente el español, ser abogado, químico o ingeniero, perfectamente formado, sin el estudio de estas cuestiones, que pertenecen claramente al campo de la especialización lingüística.

e) En ninguna materia como en ésta sería tan útil coordinar los Cuestionarios de las Enseñanzas Media y Primaria, pues mientras el de aquélla está orientado filológica, literaria y gramaticalmente, el de ésta es eminentemente activo.

GEOGRAFÍA E HISTORIA

a) El Cuestionario de Geografía para el primer curso es, a todas luces, excesivo. Intentar que un niño de diez años asimile, en un solo curso, aunque sólo sea tomando posesión de la terminología, las nociones generales de Geografía astronómica, la Geografía física, la Geografía humana y la Geografía política universal rebasa incluso sus posibilidades de pura memoria. Aquí tiene su aplicación lo dicho antes sobre los males del enciclopedismo, pero aplicado ahora a una sola asignatura. Se ha olvidado el viejo *non multa sed multum*, brújula de toda didáctica.

b) La Geografía universal se estudia antes que la de España, lo que se opone al *método topográfico*, que pide ir de lo próximo a lo remoto y del que no existen vestigios en los Cuestionarios, además, en relación con un asunto tan importante para la enseñanza geográfica como la interpretación y, en su caso, confección de croquis, planos y mapas.

c) En la Historia se incide en esta "óptica del adulto", recargando y complicando la materia. El Cuestionario para el tercer curso engloba la Historia universal y la de España, con lo que no es fácil que llegue a *comprender* el alumno—esto es, a localizar claramente los hechos y aprehender las relaciones que

los ligan entre sí—ni la una ni la otra. Aunque *lógicamente* pudiera defenderse el estudio de la Historia universal antes que el de la de España, *psicológicamente* es indefendible tal posición, al igual que ocurre en la Geografía. Una cosa es la *lógica del adulto* y otra muy distinta la *psicología del niño*. Pero si lo que se intenta es que comprenda a los doce años, en un solo curso, las relaciones de causalidad, contemporaneidad y finalidad que unen entre sí a los acontecimientos del plano universal y del nacional, con toda probabilidad el resultado será un verdadero barullo de hechos inconexos y un amontonamiento memorístico de nombres y fechas carentes de toda utilidad y despojados de valor formativo (4). Entender es distinguir; pero distinguir es *comparar aislando*.

d) La conveniencia de proceder en clase a ilustrar las nociones con lecturas geográficas e históricas es pasada por alto en los Cuestionarios, omisión tanto más de lamentar cuanto que es uno de los procedimientos preferibles para la ambientación histórica, aparte de su valor estimulante y educativo.

e) Otro tanto puede decirse de las biografías de grandes hombres, aspecto formativo esencial en la enseñanza de la Historia cuando se trata de niños de diez a catorce años.

MATEMÁTICAS

a) Priva en todos los cursos el aspecto *especulativo* sobre el *práctico*. Estimamos errónea esta orientación en todo el bachillerato elemental, no sólo por la debilidad del razonamiento matemático puro durante la infancia—salvo casos de aptitudes especiales, sin relación necesaria con la “inteligencia general”, como han demostrado las investigaciones de Psicología experimental—, sino también porque se incumplen así dos preceptos legales. En efecto, siendo las Matemáticas las ciencias de la abstracción pura, el cariz especulativo que los Cuestionarios dan a su tratamiento didáctico se opone a la norma del Plan de estudios, que dice: “Se evitarán las nociones abstractas que no sean objeto de ejemplificación.” Por otra parte, el artículo 79 de la Ley, al justificar el establecimiento del Bachillerato de Grado Elemental, expresa el deseo de que sirva para “ejercer profesiones de carácter técnico elemental”. Ahora bien: este propósito sería facilitado por una orientación de Cuestionarios y libros que diesen preferencia a las nociones de índole práctica; pero puede ser dificultado en gran medida, y aun obstaculizado, por un afán especulativo que, contemplando las Matemáticas desde su altura bellamente simbólica,

(4) La falta de preparación pedagógica lleva a no pocas gentes a pensar que la enseñanza, hasta los trece o catorce años, debe tener por objeto proporcionar al niño “instrumentos”, es decir, nociones archivadas en la memoria, de las que más tarde hará uso cuando sea capaz de reflexión y razonamiento. Se trata de un error contra el que la pedagogía viene rebelándose desde hace siglo y medio. Acaso sea excesiva la afirmación de Dewey al decir: “Sólo debe enseñarse al niño lo que para él tenga sentido *como niño*”; pero es evidente que el inútil recargo de la memoria hasta al pequeño y despoja a la enseñanza de todo valor formativo, convirtiéndola en una tarea insostenible.

no tenga en cuenta ni las aptitudes de los alumnos ni la salida profesional que la Ley señala con tanto acierto.

b) Efecto de dicha orientación es la falta de toda indicación respecto al matiz, necesidad y sistematización de los problemas, olvidando la exigencia psicológica de que su práctica, lo mismo que la exposición de las nociones matemáticas, requieren una metodología adecuada, que altera, no pocas veces, los modos tradicionales de exposición de la materia de estudio. La cuestión estriba en conjugar *método lógico* y *método psicológico*. Además, obrando así, antes se impide que se facilite el acceso del muchacho que no pueda o no quiera seguir el Bachillerato Superior a colocaciones en Bancos, oficinas comerciales y actividades análogas, en las que tienen escasa cotización las “ideas puras” (5).

c) Este cariz especulativo explica que nociones tan abstractas como la de “función” figuren en el tercer curso, es decir, a los doce años del niño, mientras otras tan prácticas como la de porcentajes no hemos tenido la fortuna de descubrirla en los Cuestionarios, y algunas, como la de los promedios, se dan en quinto curso, privando de un conocimiento tan elemental y fecundo como el de la “media aritmética” a los alumnos del Bachillerato Elemental.

RESUMEN

Hemos consignado las observaciones más salientes deducidas de una lectura de los Cuestionarios de Enseñanza Media. Nos ha animado el deseo de ser objetivos y el propósito de prestar un modesto servicio a la imperiosa necesidad de plantear los principales problemas pedagógicos relacionados con el Bachillerato Elemental. Estimamos que, no obstante el aligeramiento de la intensidad y la extensión de algunos de ellos, llevado a cabo en la última reforma, conviene todavía despojarlos de fronda innecesaria y, por innecesaria, perturbadora.

El Bachillerato Elemental debe trabajar sólo sobre los “elementos” o “fundamentos” de la “cultura general” (concepto muy distinto del de “cultura enciclopédica”). Lo que importa no es la *extensión*, sino la *intensidad* del saber, esto es, trabajar didácticamente las nociones esenciales en una profundización capaz de convertirlos en cimiento intelectual de la personalidad del alumno. De otro modo, aparte nuestra ilusión inconsistente y el horror de los niños hacia el estudio, fomentaremos, querámoslo o no, hábitos de verbalismo, memorismo, trivialidad y superficialidad, acaso válidos para la tradicional mecánica española de las oposiciones, pero funestos para una auténtica formación de *élites* sociales.

(5) Lo importante, sobre todo en el arranque didáctico de las matemáticas, es “interesar” al niño en asuntos relacionados con su experiencia vital. Si así enseñásemos, no se daría el caso de aquel profesor que, figurando en la misma lección porcentajes y regla de tres compuesta, hizo resolver numerosos problemas a niños de once años de esta última, descuidando un aspecto, mucho más vivo, sencillo y práctico, como es el de los porcentajes.