

tentos si logramos que al volver la mirada atrás un observador imparcial de nuestra vida universitaria, en 1970 o 1975 pudiera corroborar que de él arranca un nuevo tono y estilo en la docencia, un refuerzo de la relación entre maestros y escolares.

Si quisiéramos resumir en una figura y en un hombre estas reformas de metodología universitaria que el régimen de "dedicación exclusiva" lleva implícitas, me bastaría aludir a Juan Luis Vives, que como valenciano es tan conocido y amado por todos vosotros. Suele ser costumbre retórica de oradores modestos concluir sus discursos, ya con erudita y clásica sentencia ajena, ya acogiendo a alguna gran figura llamada un poco abusivamente en su amparo.

inf. extranjera

La reforma de la educación y sus problemas en Francia

Las medidas de aplicación del decreto de 6 de enero de 1959 entran en vigor. Con sincera filosofía —o sin ella— se encauza toda una época de reformas y cambios dentro de la estructura nacional francesa. Con herencia del pasado, claro está, pero asimismo con vigencia actual y ya con miras al porvenir. Lo que no se sabe es si la forja y yunque de la pedagogía y educación experimentadas ofrecerá garantías de éxito, o si serán necesarias nuevas modificaciones dentro de poco. Yo opto por la segunda hipótesis, siempre y cuando los problemas candentes de la práctica de la enseñanza nunca son definitivos y admiten, aunque sea sólo de soslayo, inéditas interpretaciones y otros comentarios de acción educativa. Así, pues, esta reforma, en su análisis de teoría y dirección, entra en vigor cuando las discusiones son corrientes y numerosas acerca de su contenido y de su alcance.

La ley escolar citada se encamina por sendas hasta ahora delimitadas de otro modo; por ejemplo, la educación de la población del mundo rural y campesinado se deja en manos de organismos que dependerán... del Ministerio de Agricultura y ello levanta olas de protesta. Otro ejemplo, que no encuentra completa aceptación, es la recogida de alumnos, a partir de once o doce años, para llevarlos a los antiguos Cursos Complementarios o a las clases terminales de las escuelas primarias, de preferencia, en centros de la capital de comarca o de provincia.

La audacia anticipadora, en materia de educación nacional, tiene escollos, como es natural, en su camino. Lo esencial es que la educación gane en eficacia y en prestigio.

Pero... subsisten tres graves problemas de orden educacional que están pero que muy lejos de estar resueltos. Problemas cuya gravedad no escapa a na-

En este caso la mención es obligada y natural. Vives, que era por encima de todo un profesor de "dedicación exclusiva" imprimió a la filosofía de su tiempo un giro decididamente educativo y antropológico. Con un tono resuelto y valiente se alza contra el anquilosamiento de la ciencia de su tiempo, en nombre de su profundo y cálido humanismo. Debemos esperar que la Universidad de Valencia, y con ella todas las demás Universidades de España se hagan dignas de él, y remocen, adaptándola al tiempo, su maravillosa lección.

JESÚS RUBIO GARCÍA-MINA.

Ministro de Educación Nacional.

die, al ser hondos y densos, en casos particulares lo mismo que dentro del orden colectivo de la enseñanza y cuya definición común podría ser la coyuntura de gravedad nacional (lo educativo-social y lo sico-pedagógico). Estos problemas, y sin olvidar que están vistos dentro de la síntesis general de la reforma, con su propia perspectiva de encauce y de utilización, hélos aquí:

1. El ciclo de orientación y sus características precisas y problemáticas.
2. El problema de los Cursos Complementarios (con la vieja o la nueva denominación) y su clase de grado último.
3. Las clases terminales de la enseñanza obligatoria nacional.

EL CICLO DE ORIENTACIÓN Y SUS PROBLEMAS.

Un acuerdo entre todos los cuerpos de enseñanza hubiera sido cosa grata, adecuada, acertada. No ha sido así. ¿En dónde falla la solidaridad necesaria de la enseñanza? Porque según los propios términos de la declaración que establece la democratización de lo educacional, algo muy importante era la instauración de ese ciclo. Para orientar al niño —esto es, al alumno— en función de sus aptitudes.

Ello requería el que los medios puestos al servicio de los conocimientos fundamentales de base, estableciesen un sistema de enseñanza reconociendo una igualdad de valor y de enfoque a las diferentes formas de la inteligencia escolar. Vistas así las cosas, y ahí residía el punto crucial de discusiones, ¿dónde existía la noción exacta del ciclo de orientación, en qué duración? ¿Cuánto tiempo debería consagrarse a la jerarquía de este problema, o sea, a su auténtica evolución?

En las reuniones preparatorias de educación nacional, se hablaba de tres posiciones: dos años de duración; un año, y tres meses.

¿Qué observaciones justificaban tales concepciones? La más importante se basaba en una especie de pre-orientación escolar, al iniciarse estudios de Bachillerato. Téngase en cuenta de que se habla siempre, en este trabajo, de problemas educacionales franceses. Y ese comienzo del Bachillerato se establece

en la clase de "sexta". Es ahí donde existe la ruptura de métodos de enseñanza, entre el grado primario y el grado secundario (o medio, con terminología española). El alumno se halla en medio del agua, alejándose de la orilla (que era su salvación) de la enseñanza primaria, y no pudiendo agarrarse aún a la orilla de la enseñanza media.

El alumno "será" encauzado, esto es, orientado. ¿Y cómo y durante cuánto tiempo?

Es indudable que el plazo de dos años sería una cosa excelente, para profundizar, mediante la práctica, los aspectos positivos y negativos de la orientación de cada alumno; ya que ese ciclo es puramente subjetivo, en experiencia de casos particulares. Por ello mismo, un lapso de tiempo relativamente grande es necesario. Y todo, por causa del latín, de la enseñanza del latín y de las secciones llamadas clásicas, del Bachillerato. Lógico es el creer que un período de observación y de orientación de tres meses no sirva para casi nada. Un año, cuando menos, ayudaría a esa imprescindible comprensión "orientable" del alumno.

Se pretende que el latín debe empezarse a estudiar a partir de esa famosa clase-cremallera, la clase de "sexta". Se esperan tres meses, conformes a la aplicación de la reforma de la enseñanza, y si no cuaja el alumno en las otras materias de tipo literario y gramatical... pues se le lanza por los senderos de las secciones no literarias, las llamadas modernas (que son también algo literarias y gramaticales, aunque no "puras"). Y se dice, asimismo, que si el alumno está ya en la clase de "cuarta" (y por unas razones o por otras) sin haber cursado latín, pues... en un año, en clases especiales llamadas de "recuperación", el alumno estudiaría los cursos correspondientes a las clases de "sexta" y de "quinta". Se confiesa, así, que se puede empezar, con toda normalidad, el latín a partir de la clase de "sexta". Sin embargo, la reforma actual impide el hacerlo... hasta que no transcurra un trimestre, y entonces, con arreglo al criterio de los profesores correspondientes, se decide y se dicta el tipo de clase futura (comenzando en enero), ya sea la sección "clásica", ya sea la sección "moderna".

Este ciclo de orientación no puede ignorar las realidades profundas de la vida nacional francesa y sus repercusiones (económicas y morales) en la enseñanza. Así, en estadística compilada en la provincia del Loiret, se ha llegado a las conclusiones siguientes que son indicio de posibilidades de inteligencia perdidas para la nación: unos 7.000 alumnos terminaban el curso medio número 2 (o sea, el segundo año del curso medio, con edad de unos once años como mínimo). De ellos, 2.000 han solicitado el entrar en clase de "sexta" y 350 de ellos han tenido que examinarse de ingreso en esa clase. Por otra parte, si unos 2.500 se mostraban inaptos o muy dudosos para los estudios, quedaban unos 4.500 que no eran candidatos a tal examen de ingreso a pesar de que, según sus maestros, habría casi dos mil que podían hacerlo, y estaba demostrado con notas normales.

El resultado técnico de esta estadística confirma que alrededor del 40 por 100 de esos alumnos tienen que seguir estudiando otro año más para intentar po-

seer los conocimientos fundamentales de base y así verse autorizados a proseguir estudios en la clase de "sexta".

Ello conduce a que los partidarios del ciclo de observación y orientación escolar pidan los dos años. ¿Seguirá el plazo de tres meses tan sólo como lo estipula la actual aplicación de la ley escolar?

LA CLASE ÚLTIMA DE LOS CURSOS COMPLEMENTARIOS.

Sabido es que todo Curso Complementario aspira a ser el complemento ideal de la enseñanza de Colegios e Institutos, al recoger una población escolar (rural o semi-rural especialmente, aunque hay numerosos ejemplos de C. C. con asistencia escolar de poblaciones ya importantes). En realidad, forman centros admirables de descentralización de la enseñanza y por propia definición y vocación se alejan de la concepción de la escuela-cuartel o escuela-fábrica. Son, pues, escuelas repartidas por toda Francia y con un 50 por 100 aproximadamente de la población escolar francesa de diez a quince años (salvo excepciones, es natural).

Los educadores, según el trabajo de los alumnos y su clasificación, los envían a la enseñanza llamada "larga" y que corresponde a clases clásicas, modernas o técnicas. Es decir, que pueden aplicar de modo concienzudo el ciclo de orientación y durante dos años, en sus clases de "sexta" y "quinta". Más tarde, en un segundo período de orientación, ya más hondo y más palpable, en las clases de "cuarta" y "tercera", darán o podrán dar informes más completos y más seguros acerca de los alumnos. Sobre todo, al nivel de la clase de "tercera" (se trata de *buenos* alumnos), porque entonces podrán presentarse al examen-oposición de ingreso en una de las Escuelas Normales de maestros y maestras que existen en las provincias francesas (en la capital también, se sobreentiende). Esa es su originalidad, la original ocasión de orientar a alumnos hacia la enseñanza, y se comprende que este papel es primordial. Además, hay una especie de tercera etapa del ciclo de orientación, y que corresponde a la clase terminal del Curso Complementario, y que tal vez comprende dos años de clase terminal muy pronto (al extenderse la edad de la enseñanza obligatoria y pública); esta clase terminal conducirá al alumno a una especie de enseñanza más extendida, con lenguas vivas, y cuyo examen final se mostrará en el diploma llamado "Diploma de enseñanza general" y que orientará directamente a sus titulares hacia la vida nacional, en la función pública y demás, formando los cuadros intermedios del país, como promoción social-humana de valor y con características de la enseñanza moderna, clásica y técnica. Es decir, gracias a esta función de clase última (o de clases últimas, si son dos, como se cree, pronto) se obtiene el corolario deseado a la enseñanza con una base de orientación y colocación en la vida cooperativa, cultural y económica de Francia.

LA ENSEÑANZA OBLIGATORIA Y LAS CLASES TERMINALES.

Naturalmente, todo enseñante se ha planteado semejante cuestión, y ello igual en medio urbano que

en medio rural (o semi-urbano y semi-rural). Máximo, cuando la enseñanza será obligatoria (que no lo es aún, a pesar de todos los pesares) hasta los dieciséis años. Triple urgencia, pues, en este conjunto de medidas escolares: presencia de alumnos; cuadros de maestros; implantación de centros escolares.

La clase terminal de la enseñanza obligatoria, ¿a partir de cuándo comienza? Ahí está, ya, una barrera. El fijar la edad-tope. Y el dosificar conocimientos de tipo general... sin que ello converja en similitud con la enseñanza dada en los otros centros públicos franceses (de tipo medio o técnico). Es decir, urge en esas clases terminales el recoger —y acoger, claro está— a una población escolar que no sea "nula" ni "desechada" por los otros centros de enseñanza. Sería, si no, un error educativo-social de envergadura. Es, asimismo, un consejo de experiencia, y los pedagogos reclaman que si bien el niño ha de estar adaptado al medio ambiente en que vive y se desarrolla —con enseñanza teórica y práctica adaptada—, no hay que condenar el niño a estar subordinado a su medio ambiente natural.

Los cuadros enseñantes hay que formarlos y con concepción de utilidad social y nacional; esto es, ser maestros para hombres, sin dejar nunca de ser hombres. Humanismo, pues, como distintivo de estas clases terminales de formación escolar. El maestro no puede lanzarse, por las buenas, a enseñar sin criterio "terminal". Pero es cosa fácil de subsanar. Con cursillos de complemento profesional se soluciona. Y así, este punto, tan importante, de la dotación de maestros, no ofrecería obstáculos. Lo cual, la reforma en curso lo tiene en cuenta mediante una aceleración de trabajo y orientación profesional en las Escuelas Normales del Magisterio y cursillos en otros centros.

Queda el último punto señalado: la situación de la

escuela, con sus clases terminales. Es indudable que ello acarrea posiciones de disgusto y molestia, tanto entre las poblaciones que desean poseer tales centros de enseñanza y la población escolar que a ellos acudiría. La población muy bien pudiera ser intermunicipal o intercomarcal, según el tipo de región (más o menos poblada). Y el alumnado... pues, también depende de su mayor o menor diseminación, lo cual va ligado a las características urbanas o rurales de la comarca. Está previsto el ir recogiendo, con autobuses, a los alumnos alejados del propio centro de clases terminales.

* *

¿Qué puede deducirse de la anterior exposición, con relación a la reforma de la enseñanza francesa que entra en vigor? Una cosa lógica: y es que surgen problemas a medida que se implantan novedades educativas. Que incluso acarrearán dificultades didácticas, y la necesidad de adaptar programas y de acomodarse al nivel psicológico de una edad infantil que va a ser escolar sin dejar de ser ya casi joven (los alumnos, de ambos sexos, de catorce a dieciséis años).

Quizá, gracias a otras perspectivas, la reforma de la enseñanza francesa establezca conexiones entre estas clases terminales de la enseñanza primaria y obligatoria, con los cursos post-escolares de educación permanente dedicados a los jóvenes y a los adultos.

No es idea quimérica; es el simple resultado de la educación en movimiento, en una época que plantea sin cesar problemas de todo orden y cuya gravedad se observa mejor y más hondamente en el campo de la enseñanza y en la escuela formativa de la nación.

G. GAMBOA SEGGI,
Profesor de Liceo.

la educación en las revistas

ENSEÑANZA PRIMARIA

El profesor García Hoz en la "Revista Española de Pedagogía" aborda el problema científico de la *Pedagogía comparada*. Comienza por estudiar la trayectoria que ésta ha seguido desde que fue iniciada con un libro ya muy remoto de Marco Antonio Jullien publicado en 1817 y en el cual se formula por primera vez su objetivo práctico. La pedagogía comparada tiende a que cada país se beneficie en el perfeccionamiento de sus sistemas educativos mediante el estudio de la educación en los demás países. Sigue estudiando la actitud de los pedagogos que hicieron trabajos de educación comparada a lo largo del siglo XIX y en el XX y llega a la conclusión de que ha permanecido siempre vigente la finalidad práctica de ella y el considerarla como trabajo previo a cualquier reforma o planeamiento de la educación. En el segundo capítulo el profesor García Hoz analiza la estructura científica de esta disciplina y considera que la extensión

misma del campo al que la pedagogía comparada se aplica, enriquece su contenido pero nubla su estructura científica. Más adelante trata del contenido de la pedagogía comparada y llega a la conclusión de que este tipo de estudios no tiene una materia determinada dentro del campo de la educación, sino que se extiende a todas las manifestaciones del proceso educativo. También se ocupa del método propio de la pedagogía comparada y llega a la conclusión de que por: "la necesidad de utilizar alguno o todos los métodos que hasta ahora se han empleado en el estudio de los problemas educativos (método histórico, filosófico y experimental) conduce a la idea de que el método comparativo no tiene hoy por hoy una sustantividad propia, sino que es más bien complemento de los estudios históricos, experimentales y filosóficos de la educación". Por último, tratando de situar a la pedagogía comparada dentro de la sistemática total de la pedagogía, considera el autor que se ha de colocar precisamente en el campo de la pedagogía sintética o diferencial. Pues, "aparte de que su conocimiento es sintético esencialmente, como acabamos de ver, participa de los caracteres de la pedagogía sintética, tales como su virtualidad práctica y la referencia a un área concreta de la educación" (1).

(1) Victor García Hoz: *El problema científico de la pedagogía comparada*, en "Revista Española de Pedagogía". (Madrid, abril-junio 1960.)