



## 4. La educación en la encrucijada

### Inauguración del curso de Enseñanza Media en el Instituto Ramiro de Maeztu

*En el Instituto Ramiro de Maeztu se ha celebrado la inauguración del Curso de Enseñanza Media con un acto en el que han intervenido el secretario del centro, don Pedro Dellmans, que leyó la memoria del curso anterior, la jefa de Estudios y catedrática de Inglés de dicho instituto, doña Mercedes Alvarez Lowell y el director don Luis Ortiz Muñoz, que saludó cordialmente a las altas autoridades académicas que asistieron al acto.*

*La directora general de Enseñanza Media y Profesional pronunció una lección inaugural sobre «La calidad de la enseñanza», y el ministro de Educación y Ciencia, don José Luis Villar Palasí, cerró la ceremonia inaugural con un discurso. A continuación transcribimos los textos allí pronunciados.*

Esta preponderancia, siquiera sea existencial, del futuro sobre el pasado, se pone particularmente de relieve en vísperas de una nueva etapa, en nuestro caso, en vísperas del nuevo curso.

Este acto no tendría significación si no nos sintiéramos todos convocados por las tareas que el futuro nos ofrece y hasta nos impone. Aceptado este punto de arranque, hemos de precavernos, sin embargo, contra aquella actitud que consiste en ocuparse del futuro justamente por carecer de vigor para enfrentarse con el presente. Incluso podríamos aventurar que el hombre de hoy cede fácilmente a esta tentación: se refugia en el futuro como el hombre de las edades clásicas se refugiaba en el pasado. En cualquiera de los casos puede detectarse un intento de evasión ante el presente. Por eso, al abordar los temas de la enseñanza, especialmente de la enseñanza media y profesional, desearía mantenerme en una sana, equilibrada relación entre la situación presente de la enseñanza y el futuro inmediato a cuya cita acudimos hoy.

\* Conferencia pronunciada por la directora general de Enseñanza Media y Profesional, doña María Angeles Galino, en el acto inaugural del Curso de Enseñanza Media, en el Instituto Ramiro de Maeztu (Madrid, 9 de octubre de 1969).

#### LA CALIDAD DE LA ENSEÑANZA\*

Lo «por hacer» tiene mayor importancia existencial que lo «ya hecho», ha escrito *Heidegger*.

Varios son los interrogantes que se formulan, no sólo en vísperas de un nuevo curso, sino en vísperas de la nueva ley de Enseñanza que las Cortes van a discutir.

Varias las inquietudes, las dificultades, los pre-conceptos, las conjeturas, los justificados deseos de información y el profundo sentido de responsabilidad de los mejores, cosas todas que acumulan en el horizonte un aire de incertidumbre y perplejidad.

¿Sabrá la educación responder al desafío que la rápida evolución cultural y social le plantea? ¿Cómo satisfacer las aspiraciones de las nuevas generaciones a veces oscuras e informadas? ¿Cómo salir al paso de las necesidades no bien definidas de nuestra sociedad en transformación que, como algunas de las revoluciones contemporáneas, también podría llamarse revolución sin rostro?

Reconocida la educación como servicio público para todas las consecuencias, ¿cómo podremos iniciar en el dominio de un mundo tecnificado que los cambios industriales imponen? Y ¿cómo impulsar la participación de las masas en la cultura sin que ésta descienda del nivel impuesto por la tradición cultural española? Una educación para todos, ¿tiene

por obligación que convertirse en una educación de más bajo nivel?, etc.

Y en otro plano, ¿cuál será el estatuto del profesorado en la nueva educación?, ¿cuál su reclutamiento?, ¿dónde, cuándo y cuánto tiempo se preparará?, ¿cuál será su libertad científica?, ¿cuál su independencia de criterio y de funciones?

Los padres, a su vez, piensan con temor si aumentarán las dificultades, si el hijo se encontrará más solo e indefenso, si cundirá la ola protestataria, si se acentuará la divergencia entre generaciones, si los hijos adorarán lo que los padres quemaron o viceversa.

Y los mismos alumnos no están exentos de interrogantes sobre la posibilidad económica de cursar estudios, la utilidad de las asignaturas que se les exigen, la aplicación de los conocimientos, el entronque profesional entre su preparación cultural y laboral, también —¿por qué no decirlo?— sobre la objetividad de las pruebas a que han de ser sometidos y el sistema mismo de las calificaciones.

Por encima de esto, finalmente, está la preocupación de la sociedad misma, al menos en sus elementos más conscientes y representativos. Se mantiene perpleja e inquieta, sin razones suficientes para pronunciarse respecto de la educación dada a los jóvenes que hacia el año 2000 constituirán la generación adulta, que sustentará la responsabilidad de gestión e iniciativa.

Obligada, pues, a sintetizar estos y otros interrogantes que se podrían seguir aduciendo, acaso sea bastante denso y sugerente el formularnos la cuestión acerca de si la calidad de la enseñanza tiene necesariamente que sufrir un deterioro como consecuencia obligada de su extensión.

Nos centramos en el tema de la calidad de la enseñanza, seguros de que, como escribe J. Chateau, «el más ingenuo de todos los errores y el más común es imaginarse que el saber es útil, cualquiera que sea la forma en que el espíritu lo recibe, y que, en materia de conocimientos, acumular es enriquecerse».

Puede darse una enseñanza inadecuada, deficiente, errónea, imprecisa, formalista, ambigua, equívoca y, en resumen, deformadora. Y no nos planteamos en cambio el problema de la calidad de la educación, por la sencilla razón de que la educación es una categoría del hombre cultivado que no admite determinaciones de «buena» o «mala»: sencillamente es o no es educación.

Hasta el punto de que, enfocada desde el ángulo de la formación, la enseñanza se califica en función de la educación del hombre a la cual se ordena. Precisamente por eso, importa afirmar desde el principio que *no se da en absoluto la misteriosa, supuesta relación entre extensión de la enseñanza y descenso de su nivel*. O que, al menos, no se debe dar.

En vísperas, pues, del inmenso esfuerzo que España va a hacer para escolarizar a todos sus muchachos —tarea que no por obligada e indeclinable deja de ser fascinante—, no urge menos concentrar los esfuerzos en torno a una meta común: *mejorar la calidad de la enseñanza*.

Es una aspiración que tiene la ventaja de no haber sido formulada por mí, la he recogido en contacto

con vosotros, ha ido madurando al hilo de vuestro quehacer de profesores, ha surgido de vuestra impaciencia e incorformidad, y sé que halla en vosotros el eco íntimo de vuestros mejores afanes.

En vísperas de una reforma cuyas líneas directrices están muy claras, pero muchos de cuyos extremos aún tienen que dilucidarse, es preciso tener presente que el espíritu y la letra del Proyecto presentado a las Cortes no implica en modo alguno desmonte o deterioro de estructuras docentes bien acreditadas. Menéndez Pelayo escribía mientras lamentaba el modo desmedido con que se reformó la antigua Universidad: «Sin embargo, nada de lo que entonces existía merecía subsistir.» Pues bien, hoy decimos que nada de lo que existe y merece subsistir será destruido. Afirmamos la voluntad de esta dirección, perfectamente compenetrada y subordinada al titular del Departamento, la voluntad, digo, de conservar y perfeccionar las realidades docentes con que contamos en las enseñanzas media, técnica y profesional, edificadas penosamente en épocas heroicas de dedicación personal y de régimen económico espartano.

E intentando poner una piedra más en este edificio que entre todos estamos construyendo, me atrevo a someter a su reflexión algunos aspectos que condicionan las enseñanzas medias, técnicas y profesionales y de cuya acertada solución pende en parte la categoría satisfactoria o no de la enseñanza.

Los postulados de la educación del primer nivel —universal, obligatoria y gratuita— son irrefutables, constituyen el objetivo más claro por alcanzar en una sociedad como la nuestra tan necesitada de transformación.

Pero precisamente por la nitidez indiscutible del objetivo, no plantea este nivel problemas teóricos sino prácticos. Ahora bien, un problema resuelto, y bien resuelto, pertenece al pasado.

La Administración, las autoridades nacionales, provinciales y locales, tienen que seguir luchando para que este nivel sea una realidad. Muchos de nuestros compañeros en el profesorado darán la vida en este empeño, quizá alguna generación de nuestros discípulos, inspectores y maestros tenga que consumir jóvenes y generosas energías en hacer que el primer nivel llegue a ser una realidad para todos los españoles.

No importa, repito; la educación de primer grado es hoy una exigencia que nadie discute; uno de los puntos en que derechas e izquierdas —si se me permite hablar en términos perimidos— están de acuerdo desde hace tiempo. Pertenece, pues, al pasado.

No sucede lo mismo con el segundo nivel de enseñanzas: media, técnica y profesional, que constituyen los objetivos que España ha de abordar, con una amplitud sin precedentes, en el futuro inmediato. No tanto, porque urge hacerlo accesible a un porcentaje siempre creciente de aspirantes —la fundación de 94 institutos en el curso 1969-1970 por mi predecesor inmediato en la Dirección General, es bien elocuente—, cuanto porque la forma de su ser y desarrollo tiene que afirmarse sobre un fondo de tensiones.

Vaya en primer lugar la tensión originada por la edad de los alumnos que la cursan, la llamada «edad

ingrata» en que los alumnos han dejado ya de ser niños, pero no son todavía jóvenes. Esto hace que las enseñanzas medias participen con más fuerza de las consecuencias que se derivan de haber confundido la edad escolar con la infancia. El equívoco llevado hasta la misma Universidad es indudablemente no la única, pero sí una de las fuentes que han alimentado más eficazmente la contestación universitaria en el mundo entero.

Proponemos utilizar los conceptos de «infancia breve» e «infancia larga», como otros tantos conceptos de honda gestación histórica, con los que merece la pena ocuparse porque pueden sugerir por sí solos cambios de actitud profunda en las relaciones de profesores y alumnos.

La infancia larga —o mejor dicho, alargada—, con la que Occidente ha operado hasta ahora, es un producto del Renacimiento consolidado por los sistemas de educación posteriores a la Revolución francesa.

La Edad Media había sido un período sin infancia como edad propia. Los niños en la Alta Edad Media forman parte de la sociedad de los mayores desde que pueden hablar. Ayudan en las faenas del campo, del taller, de la casa; se visten como los mayores —los niños oblatos o cantores llevan un hábito idéntico al del monje; son monjes en pequeño—. No hay sociedad de niños porque conviven con los adultos y lo ven todo, lo oyen todo, lo saben todo.

El movimiento alargador de la infancia surge con la época fundacional de los colegios en la Baja Edad Media y se acentúa en el Renacimiento, precisamente cuando se consolida el segundo nivel de la educación como propedéutico para la Universidad. La sociedad industrializada no ha hecho sino prolongar la escolaridad, y con ella una peculiar tutela de la infancia. Digo peculiar tutela porque no se trata del natural y casi insensible cuidado que la familia otorga a sus vástagos, sino de una delegación o, si se quiere, dejación de derechos que la sociedad y las familias han hecho a la escuela, descargando en ella graves misiones que nunca debieran escapar a los padres.

A medida que la revolución industrial y el urbanismo creciente impusieron la escuela obligatoria, se fue creando en la sociedad moderna el cómodo hábito de considerar juntos escolaridad e infancia.

En nuestros días se ha acentuado de tal modo esta identificación que incluso al universitario de veintitantos años se le ha considerado como menor por el mero hecho de estar inscrito como alumno en la vida académica.

Existen factores que hoy día parecen reforzar esta actitud:

- Prolongación de la escolaridad obligatoria, a niveles que los países más desarrollados fijan siempre más altos (una carrera que, por cierto, voces autorizadas empiezan a considerar abusiva).
- Profesiones más técnicas y, por tanto, necesitadas de mayor y más complicada preparación.
- Cierta control del mercado laboral interesado en retrasar la entrada de los jóvenes en ciertos

oficios y profesiones. Todo el mundo sabe que se exigen cinco y más años de preparación para funciones muy sencillas, pero el mal viene de lejos, pues ya en el siglo XV se quejaban de que para ser oficial batanero se exigiesen siete años de aprendizaje.

*Sin embargo*, también se detectan factores de variación:

- Una cierta tendencia a oficios o carreras cortas bien después de la educación primera, bien de la enseñanza media.
- Ha surgido la llamada escuela paralela. Los medios de comunicación constituyen, para bien o para mal, una buena parte del clima de nuestra juventud.

Por último, el deseo de ganar pronto y dotar así de base económica, el afán de independencia familiar.

No creo aventurado descubrir en la sociedad contemporánea claros signos de lo que llamaremos de nuevo, aunque con sentido distinto del medieval, porque la historia nunca se repite, *infancia breve*. O, lo que es lo mismo, la constatación de la mayor rapidez con que hoy se superan las etapas infantiles de la vida.

Así como la antropología moderna ha saludado ya la aparición de una edad postadulta, la del hombre en pleno rendimiento, después de la juventud y antes de la senectud, con su estilo de vida propio y sus características laborales y sociales bastante definidas; así es también preciso prestar atención a las diferencias personales y lábiles del período que va desde la salida de la infancia hasta la entrada en la juventud.

Podemos prolongar la instrucción en aras de una preparación académica o de una formación profesional cada vez más exigente, pero encontrarnos al mismo tiempo ante el hecho de que la mayoría de nuestros alumnos han dejado ya de ser niños psicológicamente hablando.

Al segundo nivel de la enseñanza le urge, pues, más que a otro alguno condenar el equívoco que ha identificado durante casi cuatro siglos «minoría de edad» y «escolarización»: el adolescente no es un menor y, cosa que aumenta la complejidad, puede ser niño para unas cosas y no serlo ya para otras.

Se impone cada vez más el respeto sistemático al ritmo de desarrollo personal, a los factores diferenciales de la personalidad, mientras se rehúya la polarización colectiva de los juicios (gregarismo). Cualquier diferencia observada en el alumnado es una información útil al profesor. La probabilidad de atribuir a dos alumnos las mismas capacidades, o inclinaciones, disminuirá a medida que aumente el conocimiento de los mismos.

Enseñanza, pues, diferenciada, individualizada, personalizada. A una enseñanza así se responde con abundancia de material, con la enseñanza programada que, por cierto, proviene de los medios profesionales industriales donde primero se ha usado, o al menos con los centenares de fichas individuales que

permiten un trabajo diversificado y simultáneo dentro de la misma clase. Desde luego con una enseñanza *motivada*. Capaz de suscitar la *participación activa* en los procesos de aprendizaje.

La primera función del profesor es suscitar necesidades, *motivar*; por eso es menos importante dar la clase que preparar, ambientar, arropar el trabajo de la clase. Los adolescentes sienten aguda necesidad de:

- Participar como sujetos activos en la enseñanza.
- Integrarse individualmente en la comunidad escolar y en su comunidad.
- No sentirse meros números en la comunidad, sino parte importante de ella.
- Tener posibilidad de desarrollar al máximo sus potencias e iniciativas.
- Encontrar en los establecimientos docentes la satisfacción propia de quien realiza un trabajo interesante y útil.

La enseñanza que respeta el ritmo y las aptitudes personales favorece las capacidades creadoras.

Rogers, en uno de sus escritos presentado al coloquio sobre la Creatividad en la Universidad de Ohio, escribe: «Quiero hablar de la tendencia propia de toda la vida humana a expansionarse, a crecer, a desarrollarse, a madurar; quiero hablar de la necesidad de expresarse y de actualizar las capacidades propias. Esa tendencia puede estar encerrada en las profundidades de la persona; puede ocultarse bajo una fachada complicada que oculta su existencia; yo creo; a pesar de todo, según mi experiencia, que ella existe en todo individuo y sólo espera la ocasión de manifestarse: *es la fuente de la creatividad.*»

Nuestra enseñanza y nuestros sistemas escolares han sido muchas veces acusados de falta de creatividad; de formar individuos conformistas, estereotipados, seres con una «formación terminada», en lugar de seres creadores y originales. Demasiadas veces, en efecto, las distracciones colectivas y pasivas son preferidas a las actividades creativas. En el mundo profesional abundan técnicos ejecutores, pero el número de los que son capaces de formular creativamente hipótesis y teorías es bastante reducido. En la vida corriente, la tendencia exagerada al conformismo nos lleva a temer elegir lo que no es elegido por los demás.

¿Es posible desarrollar este género de creatividad? Ciertamente no la podemos forzar, pero sí permitirle que se manifieste libremente. Se consigue proporcionando condiciones externas que ayuden al desenvolvimiento de las condiciones internas a las que nos hemos referido antes. Favoreceremos la seguridad psicológica del educando cuando aceptemos incondicionalmente su valor, creamos en sus posibilidades, en una palabra, tengamos fe en él, *cualquiera que sea su estado presente*. Cuando el educando percibe esa actitud en padres y educadores se siente en clima de seguridad y sus capacidades todas se encuentran estimuladas. Descubre poco a poco lo que es realmente, intenta actualizarse y *accede a la creatividad*.

## TENSION ENTRE INFORMACION Y FORMACION

La enseñanza media debe salvar la tensión entre dos preponderancias: la preferencia formativa que debe tener el primer nivel y la preferencia informativa o intelectual que se atribuye a la Universidad.

Unas veces la enseñanza media se ha visto a sí misma—la observación fue primero de Giner de los Ríos— como una Universidad en pequeño; otras, parece que va a acercarse tanto a las exigencias del primer nivel que llega a poner en peligro la calidad de la enseñanza, y con ello, como consecuencia obligada, a descender de la categoría que acendradamente ha conquistado en el cuadro de la cultura nacional.

Estamos en el corazón del problema: éste es el desafío que la coyuntura presente lanza a la enseñanza media. Que la exigencia científica de sus contenidos—hoy menos que nunca, indeclinable— se ordene eficazmente a salvar en el hombre lo más humano del hombre, aquel modo de ser moralmente responsable y socialmente útil, continuamente acechado por peripecias exteriores e íntimas debilidades.

El fenómeno de la explosión informativa que tan fuertemente ha marcado nuestro siglo, no puede menos de plantear serios problemas e incluso hacer vacilar las que parecían sólidas adquisiciones de nuestra pedagogía tradicional.

Nuestros chicos no necesitan cursar el bachillerato para informarse; una masa heteróclita de información los circunda por doquier. Todo sucede, dice un autor inglés, como si frente a la fachada neoclásica de los establecimientos docentes, se hubiera instalado un circo con su cortejo de ruidos, luces y chirriar de tiovivos. En el conjunto abigarrado, las voces profesoras no pueden por menos de sonar algo lejanas.

Y no se trata sólo de los medios de información de masas, hay un cambio de mentalidad a través del cual caminamos por vez primera en la historia hacia una *sociedad de información total*. Nuestro tiempo se caracteriza por intercambios informativos acelerados sistemáticamente. Grupos de noticias explorados y divulgados con todo dinamismo. Descentralización de las fuentes informadoras y la consiguiente responsabilidad local en la emisión. Modelo de circulación de las noticias muy alejado del esquema lineal: las redes informativas son hoy pluridimensionales, con muchas pasarelas. La información da lugar a la informática como ciencia. Volumen documental máximo archivado en memorias mecánicas, de acceso selectivo y disponible para todos (las bibliotecas del futuro serán un teléfono). Este sistema evoluciona hacia el mundialismo y el enriquecimiento por diversificación, todo ello orientado a la creación de una sociedad planetaria con *exaltación y valoración renditicia de las diferencias* regionales, locales y personales.

La enseñanza de segundo nivel, cualquiera que sea su modalidad, tiene que asumir con decisión el papel ordenador de la información dispersiva. A ella le corresponde, en su esencial cometido de enseñar, a expresarse *formalmente*, la información rigurosa y sistemática, propia del saber científico.

En ésta no sólo explosión de informaciones, sino de conocimientos científicos, la solución más cómoda, pero no la más razonable, ha sido hasta ahora el ir aumentando las asignaturas del bachillerato a medida que proliferaban también las secciones y aún las especialidades de las secciones en las Facultades universitarias. Una solución sin límites previsibles, pues, como gracias a Dios el proceso diferenciador de las ciencias prosigue a pasos agigantados y cada día surgen nuevos saberes que explotan zonas de la realidad natural o espiritual hasta ahora desconocidas, no es fácil predecir cuántas materias con un poco de suerte y buena voluntad acabarían por introducirse en el bachillerato.

Con el mismo criterio se ha procurado recoger en los programas todos los conocimientos que parecían interesantes a los ojos de los especialistas. Y siempre sobran materias y siempre faltaba tiempo.

Pero hoy día las cosas no se plantean así. Pensar en el bachillerato como parte clave de nuestro sistema de enseñanza, es dirigir en primer término la mirada al alumno y en segunda instancia a los saberes, de los cuales se va a servir para familiarizarse con el mundo contemporáneo y poder dar cuenta de la realidad circundante; para situarse en ella como hombre y descubrir los servicios con que, a su vez, ha de colaborar en la sociedad.

El bachillerato que la nueva ley propone comprende materias fundamentalmente destinadas a cimentar la convivencia nacional, que responden a un claro cometido de integración social y se conciben como un denominador común de la cultura patria, esencial a la formación intelectual de nuestros jóvenes.

Pero como un bachillerato, aunque se denomine unificado, no debe convertirse en un bloque monolítico, que empobrecería el horizonte cultural de la sociedad y violentaría las aptitudes del muchacho, este bachillerato incluye en su plan la existencia de materias electivas, ordenadas entre sí de modo que constituyan diferentes opciones. Las opciones son áreas vocacionales que inician la especialización sin predeterminedar el futuro del joven, sin confinarlo hacia una u otra Facultad, hacia una u otra ocupación laboral.

El adjetivo *polivalente* no se ha de entender como si *de facto* fuese lo mismo estudiar electrónica o clásicas. Evidentemente, no existe propiamente hablando equivalencia real. Es una equivalencia, *de iure*, la que se otorga, permitiendo el acceso a cualquier Facultad, a través de cada una de las opciones.

Las opciones están llamadas a asumir los aspectos más científicos y profundos del bachillerato; ofrecerán ocasiones privilegiadas de contactos con grupos más restringidos de alumnos y, por consiguiente, de cultivar aptitudes precoces, de desenmascarar falsas vocaciones y de despertar algunas que parecían dormidas; pues hoy es bien sabido que la vocación científica y social surge en contacto con personas y circunstancias estimulantes.

La especialización comporta un contacto más íntimo con la realidad en un dominio dado, y por consiguiente una explicitación más seria de ciertas virtualidades de la inteligencia que de otro modo no habrían sido actuadas. El trabajo a fondo en un tema

concreto es quizá la mejor vacuna contra la tentación *dilettante*.

No se trata, pues, de un dilema: cultura general o cultura especializada. Un plan de estudios actual debe sobrepasar la oposición integrando los dos polos de la supuesta antítesis. El bachillerato comprenderá, pues, materias obligatorias y materias opcionales. Y los programas habrán de concebirse no como enciclopedias de bolsillo, sino como conjuntos de unidades categoriales. Pero de eso no vamos a tratar ahora.

Merece una consideración especial la anunciada valencia técnica del bachillerato. Si, como es de esperar, se consigue reglamentarla con suficiente vigor, habremos injertado en la calle mayor de la formación general el aspecto más típico de la cultura y la vida contemporáneas. «Las enseñanzas y actividades técnico-profesionales serán también fijadas por el Ministerio y se referirán a los sectores de actividad agropecuaria, industrial, náutico-pesquera, administrativo, comercial, de bellas artes y otras que se consideren adecuadas. Para el desarrollo de estas enseñanzas, los Centros de Bachillerato podrán celebrar acuerdos con instituciones de enseñanzas técnicas y con empresas públicas y privadas.» Es preciso que los repetidos intentos del bachillerato laboral y los institutos técnicos, que cuentan entre nosotros tan estimables realizaciones, no se pierdan, sean recogidos y asumidos con ventaja en esta nueva ordenación.

## LA FORMACION TECNICO-PROFESIONAL

En cuanto a la formación técnico-profesional, el proyecto consiste esencialmente en insertarla en el gran tronco de la educación general. Y es precisamente a través de la formación técnico-profesional como la escolaridad obligatoria de los españoles alcanza por vez primera los quince o los dieciséis años: «Deberán acceder a los estudios y prácticas de la formación profesional de primer grado quienes hayan completado los estudios de enseñanza general básica y no prosigan los estudios del bachillerato.» Los dos o cuatro semestres de enseñanza profesional previstos impedirán, pues, que los muchachos españoles abandonen la escuela como mínimo antes de los quince años. Queda también asegurado por las vías de esta enseñanza el ascenso a los últimos niveles del sistema, porque en todos los grados de la escala están previstas las pasarelas correspondientes. Puesto que la educación general irá sufragada con cargo a la enseñanza básica, la cuota de formación profesional tiene que permitirnos atender a un número de alumnos mucho más elevado que el actual a través de la formación profesional de primero y segundo grado.

Por lo demás, la Junta Central de Formación Profesional celebrará sesión para iniciar los contactos frecuentes y ordinarios con los varios sectores sociales interesados en la formación profesional. A través de éste y otros cauces establecidos o por establecer, esta Dirección se esforzará incansablemente por atender las aspiraciones del mundo del trabajo, en el que hay que reconocer un

aspecto esencial de la formación humana, y del de la técnica, igualmente esencial para la comprensión de nuestro tiempo.

*Nada de lo que existe y merece subsistir sufrirá deterioro; todo lo educativamente valioso será aceptado y perfeccionado.*

## LOS EXAMENES

Otra fuente de inquietud es la anunciada supresión de los exámenes. Naturalmente lo que no se suprime son las pruebas, la vigilancia, el cuidado más ponderado y riguroso que antes, de controlar el rendimiento escolar. Todo el que alguna vez ha examinado ha podido barruntar qué profunda deformación acarrea la triste técnica de preparar exámenes lucidos, dejando intacta la personalidad profunda del alumno.

Se nos invita a pasar del examen apresurado, memorístico y aun sin quererlo arbitrario, a un juicio ponderado en el que se integran progresivamente resultados de distintas observaciones y actuaciones. Se propone la elaboración de un historial del alumno en el que a partir de los once años las calificaciones reflejan el parecer de todo el equipo de profesores que con él trabaja. Pasar del examen tradicional al concepto de evaluación como acto orientador y educativo.

En este problema de la evaluación hemos considerado exclusivamente durante siglos la importancia de los resultados que son relativamente fáciles de medir, sencillamente porque siempre ha sido más fácil medir la memoria rellena, en frase de Montaigne, que el desarrollo del entendimiento y la conciencia.

Al perfeccionarse los métodos de evaluación, se impone la exploración de nuevas áreas. No es sólo el alumno el que tiene que ser evaluado. También deben ser sujetos de evaluación la clase como grupo, el docente, el conjunto del personal de un centro, la dirección y el centro mismo. Este es el sentido del párrafo, importante párrafo, de la ley: «La valoración del rendimiento de los centros se hará fundamentalmente en función de: el rendimiento promedio del alumnado; la titulación académica del profesorado; la relación numérica alumno-profesor; la disponibilidad y utilización de medios modernos de enseñanza; los métodos empleados en la enseñanza; la calidad de las instalaciones docentes, culturales y deportivas; el número e importancia de las materias optativas ofrecidas por el centro; los servicios de orientación pedagógica y profesional y la formación y experiencia del equipo directivo del centro» (artículo 11).

La voluntad, pues, de mantener y superar la categoría de un grado cualquiera de nuestra docencia, implica el que ésta sea apreciada con técnicas objetivas, someter a juicio la validez de la propia enseñanza y estar abierto a todos los tipos de rendimiento, no sólo al que se mide por la fluidez verbal y la capacidad asimilativa.

Los exámenes en el sentido tradicional subsisten en dos ocasiones principales: cuando el régimen de

estudios del alumno no puede ser respaldado con toda solvencia por el centro en que estudia, y cuando el examen representa una oportunidad más de superar un nivel mínimo que a lo largo del curso normal no ha sido satisfactoriamente alcanzado.

Se contempla la necesidad de crear clases de recuperación para los que no alcancen el nivel previsto en el tiempo determinado que corresponde.

Y como no nos hemos propuesto una presentación de la ley, sino reflexionar sobre algunos puntos que pueden influir en el rendimiento de la enseñanza, permítasenos añadir el esfuerzo, gracias al señor ministro, realizado por el Departamento de Educación y Ciencia para mejorar las retribuciones complementarias del profesorado de enseñanzas medias.

El criterio que ha inspirado la asignación de los incentivos de cuerpo ha sido rigurosamente proporcional a los coeficientes respectivos para todos los que dependen de la misma Dirección General, habida cuenta del volumen del alumnado en cada centro.

La dedicación normal, plena y exclusiva, queda abierta a todo el profesorado, tanto titular como interino, sin otras normas reguladoras que las derivadas de las necesidades de la enseñanza en cada centro concreto. Para los complementos de destino la ley ha sido: a igual función, igual remuneración.

Los cargos directivos han sido considerados particularmente para subrayar la importancia decisiva del equipo directivo en la marcha del establecimiento.

## PROFESORES PROTAGONISTAS

Querría ahora detenerme de un modo más directo y concreto con los profesores.

Me atrevo a decir, glosando el preámbulo de la ley, que en el profesorado de las enseñanzas medias recaerá la responsabilidad más honrosa y difícil de la reforma, y que su ejemplar dedicación obliga a esperar una franca colaboración en el desempeño de las auténticas funciones que a estas enseñanzas le corresponden dentro de la cultura nacional.

Entre el poder incitador del profesor y el de un libro de texto no podrá jamás establecerse equivalente alguno.

Preservar y mejorar la calidad de la enseñanza es algo que no se consigue sólo con reformar los planes de estudios, los programas y los cuerpos docentes, es decir, infiriendo exclusivamente en el llamado sector «de la educación formal».

Ha escrito un gran maestro de la Universidad española que, dadas las profundas transformaciones de la sociedad y la cultura, cualquier profesor tiene que sentirse incómodo en sus funciones docentes y orientadoras. El profesor de enseñanza media no constituye una excepción. La atención de las autoridades académicas y de la sociedad en general debe solidarizarse con las aspiraciones del grupo más consciente del profesorado que reclama reformas pedagógicas, mejoras profesionales y comprensión cooperadora por parte de otros sectores sociales también interesados en la educación.

Con máquinas de enseñar, con espacios conver-

tibles y con enseñanzas programadas, la clave será siempre el profesor, incluso más precisamente la *persona* del profesor. Y así tiene que ser si queremos que el tecnicismo (peyorativamente entendido)—en el caso de la educación, la manipulación del hombre por el hombre— no se afirme separado de las finalidades humanas, personales y trascendentes.

Con todo, no resisto a la tentación de ironizar un poco sobre el profesor ideal. Porque está claro: lo que la sociedad en su conjunto pide hoy a los profesores es sencillamente ser perfectos, poseer un saber impecable pero no demostrarlo (no exhibirlo); ser incontestables en su enseñanza, pero aceptando verla contestada llegado el caso; mantenerse sin descanso en la vanguardia de la investigación especializada, pero estar abierto a todas las manifestaciones de la vida, ser firmes con sus estudiantes y compensar en cada uno las lagunas de la educación familiar, pero sabiendo guardarse de todo paternalismo para con ellos.

Entre la utopía y el cumplimiento desangelado de unas obligaciones rutinarias sabemos que se encuentra la *optima et maior pars* dispuesta a hacer de este inmenso crisol de las enseñanzas medias, técnicas y profesionales, una patria para el futuro inmediato.

Mis modestos e incansables esfuerzos estarán siempre a su servicio y a su lado.

\* \* \*

Queridos alumnos, no sé si he dicho algo que os haya podido interesar. En todo caso, esa enseñanza mejor que proponemos como lema es para vosotros, ese *futuro inmediato* a que tantas veces me he referido, sois vosotros, y no olvidemos que, como dije al principio: «Lo *por hacer*—vuestras vidas están en gran parte por hacer— tiene mayor importancia existencial que lo *ya hecho*.»

He dicho.

## Discurso del ministro de Educación y Ciencia en la inauguración del curso de Enseñanza Media

La directora general de Enseñanza Media y Profesional os acaba de hablar sobre la calidad de la enseñanza, con la autoridad, y al mismo tiempo con la sencillez que le dan su intensa experiencia docente y sus dilatados estudios e investigaciones tantas veces plasmados en obras que todo estudioso de la educación ha leído. No esperéis de mí, pues, que insista en los muchos y acertados puntos de su interesante lección. Pensad que estas preocupaciones han sido profundamente tratadas y recogidas, junto con otras muchas, en el Proyecto de Ley que el Gobierno acaba de someter a las Cortes Españolas tras un amplio debate público sobre las bases de la política educativa en España. No sería excesivo afirmar que ese Proyecto de Ley configura en estos instantes una decidida lección magistral, llena de graves responsabilidades, y puesta en manos de las Cortes Españolas, de unas Cortes que tantas muestras de entusiasmo, dinamismo y solvencia han ofrecido a lo largo de estos años.

Por respeto a quienes las integran y por el acatamiento que las Cortes Españolas merecen, no voy a entrar en un análisis minucioso del proyecto sometido a dictamen. Pero sí quisiera deciros que para los que tenemos el deber y el honor de servir al sistema educativo, bien desde el propio Ministerio o bien como vosotros, principales protagonistas de este quehacer diario y fundamental, el Proyecto de Ley General de Educación y de Financiamiento de la Reforma Educativa conforma una esperanza. Esta ley está apoyada en una idea central de justicia y de integración social, acorde con los más entrañables principios de nuestras Leyes Fundamentales y de las aspiraciones populares. Por ello precisamente no dejaremos de insistir en que, lo más importante será la construcción de una sólida base para el gigantesco edificio educativo. Esa base, al igual que su cúspide, deberá ser cada día más amplia. Pero este empeño no será viable, no podrá ser viable, si no late con fuerza y bríos el corazón del Bachillerato, el corazón de ese Bachillerato que está en vuestras manos. Su expan-

sión y su mejoramiento, tal y como lo propone el Proyecto de Ley, implica una demanda tan cuantiosa de catedráticos y licenciados al servicio de esta etapa del proceso educativo, que requerirá varios años hasta que podamos satisfacerla.

Pero ya os digo que no he venido aquí con el propósito determinado de haceros una exposición minuciosa del Proyecto de Ley. Si he venido, en cambio, a deciros que cuento con vosotros, con vuestro ejemplo, con vuestra voluntad de ser pioneros del espíritu renovador, vivificador, que la ley comporta; de ser su avanzadilla. Vengo, pues, a convocaros. Se nos ofrece la oportunidad de revolucionar desde su base todo el proceso educativo español; se nos ofrece la ocasión magnífica de verificar una honda, secular, irrenunciable reivindicación social. Si se me pidiese una definición urgente, en síntesis, de la empresa que a todos nos aguarda, os diría que ésta es una ley de paz, de integración social, de igualdad y de justicia. Sé que España contará con vuestra cooperación, con vuestro perfeccionamiento pedagógico; sé que decantaréis las riquísimas experiencias de tantas y tantas batallas, silenciosas y difíciles, dadas en las aulas por vosotros, por los Cuerpos de Profesores de Institutos de Enseñanza Media. Sé, en fin, que contaré con vuestra ayuda para iluminar esa base del sistema educativo que ha de garantizarnos una España cada día más unida y más próspera; sé, también, que apoyaréis decidida y decisivamente la labor posterior de la Universidad, a la que rendís, sin duda, un continuo tributo con la eficacia de vuestro trabajo.

Los logros de estas últimas décadas han visto florecer la enseñanza media en España al multiplicarse por ocho sus efectivos escolares. Y aquí es justo que aluda a la indudable cooperación del sector privado, que merece una valoración concreta. En esta nueva etapa que se ofrece a la vida de los claustros, de los institutos y colegios de enseñanza media, tenemos que cuidar entre todos, en actitud tan propia de nuestra vocación de profesorado, que el alumno



sea cada vez más y más el centro de nuestra preocupación, para materializar al máximo el principio de que ese servicio sea el que polarice la totalidad de nuestras inquietudes docentes. Por ello, y sin disminuir en nada todas las pruebas que la moderna pedagogía y las necesidades de España aconsejen, hemos de exigirnos mucho más y tutelar el rendimiento de cada centro, como una unidad fundamental de todos los sistemas educativos para que, garantizada la calidad de la enseñanza por la propia calidad de los centros, podamos evitar muy pronto las pruebas finales, frustradoras, en ocasiones, de anhelos, propósitos y vocaciones, que, por qué no

decirlo, han sido, sin desdoro de nadie, pruebas muchas veces hechas para verificar y subsanar lo que deberíamos haber corregido en su raíz.

No sé si habré acertado en mi deseo de haceros llegar el espíritu de convocatoria que nos aguarda. Lo difícil no es encontrar moldes, sino hallar hombres capaces a quienes entregar los moldes. Yo estoy en la confianza de que escucharéis la voz profunda que reclama no sólo vuestra presencia, sino vuestro entusiasmo y vuestra eficacia. En las manos de todos nosotros está la clave del éxito de esta magna operación que ya ha calado muy en el alma del pueblo español.