

# estudios

## Formación profesional y cultura general

Es un tópico acusar a la enseñanza que nos ha dejado el siglo XIX —y especialmente la enseñanza media—, fijarse demasiado en los conocimientos puros y cuidar poco de la preparación del niño para la vida práctica.

La enseñanza profesional es algo relativamente nuevo y constituye todavía, en el sistema educativo de la mayoría de las naciones del mundo, un elemento de añadidura. El mismo hecho de que se haya creado una enseñanza técnica al lado de las enseñanzas tradicionales (primaria, secundaria, superior) significa que la formación profesional está considerada como una especialidad, y es indudable, a pesar de todo lo que se pueda decir, que la enseñanza técnica sigue siendo, en el conjunto de la educación, cosa accesorio. Si aceptamos las estadísticas de la Unesco, en 1949-1951, tres países solamente (Indonesia, Noruega y Afganistán) gastan más para la enseñanza técnica que para la segunda enseñanza. Hasta una nación como Alemania, en la que los efectivos de las escuelas profesionales superan a los de las escuelas secundarias, gasta, no obstante, dos veces más para la segunda enseñanza que para la enseñanza profesional.

Por todas partes, ahora, se siente la necesidad de dar más amplitud a la enseñanza profesional. Según los informes de "Bureau International de l'Éducation", la Gran Bretaña ha establecido un plan quinquenal que prevé un aumento de un 50 por 100 de los efectivos de los *Technical Colleges* (sección profesional de la enseñanza media obligatoria); la U. R. S. S., en el sexto plan quinquenal, quiere formar cuatro millones de especialistas (tanto como en los dos planes anteriores reunidos); la India, en su segundo plan quinquenal, destina 800 millones de rupias para la extensión de la enseñanza técnica... Casi por todas partes los efectivos de la enseñanza técnica han aumentado considerablemente (10 por 100 en Francia y 20 por 100 en Italia en el año 1955-56, por ejemplo). Además, y siempre según los mismos informes, se tiende en varios países a introducir en la enseñanza secundaria materias de interés profesional general: dactilografía, mecánica agrícola, trabajos prácticos, electricidad práctica, tecnología general.

A pesar de todo esto, estamos todavía lejos de necesidades reales. Salvo en Rusia, quizá, la enseñanza profesional es algo que se añade gota a gota bajo la presión de las exigencias económicas, pero es siempre algo separado, no es una parte integrante de la educación.

Ahora bien, ¿qué puede pensarse de unas escuelas o de unos Institutos que lanzan a la vida niños y jóvenes, sin haberles procurado la posibilidad y sin haberles dado la garantía de encontrar en la sociedad un empleo correspondiente a sus capacidades? Si el niño que sale de la escuela antes de haber obtenido los diplomas de la enseñanza superior —únicos que aseguran, y aun no siempre, una profesión—, si este niño tiene padres ricos, no hay problema, o el problema no es inmediato; pero si es el hijo de gente modesta y le es preciso trabajar en seguida, se encuentra absolutamente solo ante la enorme máquina económica moderna; pasa sin transición, de las abstracciones de la clase, a un mundo de una realidad brutal. Y entonces empieza la horrible caza del empleo, que quizá deberá perseguir durante años —y a veces toda su vida— antes de encontrar un puesto estable, que convenga a sus posibilidades y a su carácter, y asegurándole una vida normal. Una encuesta de la J. E. C. francesa (juventud estudiante católica) en 1955, manifiesta la inquietud que suscita en los muchachos de catorce a quince años la incertidumbre de las salidas profesionales, al término de la escolaridad obligatoria. Se cita el caso de muchachos que dejan la escuela algunas semanas antes del examen final para coger un pequeño empleo que les han propuesto. La ansiedad de no encontrar trabajo es tal, que prefieren abandonarlo todo por una solución segura (1).

La escuela de los cien últimos años, la escuela de la instrucción general no es solamente en gran parte inútil, es cruel. Es increíble que una sociedad absorba cantidades fabulosas para una educación que se preocupa tan poco de haber el enlace con la futura vida profesional de sus alumnos. En un mundo decente, un adolescente o un joven no dejaría la escuela sin la garantía de un empleo.

Pero si la educación institucional falta gravemente a sus deberes, con respecto a los futuros trabajadores, falta también muy gravemente a sus deberes con respecto a la sociedad que la finanza. Las instituciones educativas, en efecto, no cuestan poco. Se ha calculado que en Francia (el porcentaje varía con cada país) un año de escolaridad obligatoria después de los catorce años costaría una hora más de trabajo por semana a todos los obreros y campesinos adultos del país (2).

¡Una hora de trabajo nacional semanalmente, no es poco! Esto representa posibilidades considerables, de tipo industrial, de mejora del nivel de vida, de seguridad social, de salud pública, etc. Cuando se prolonga un año la escolaridad, hay que tener presente lo que cuesta este aumento y establecer el programa de este año de escolaridad suplementaria, de manera que justifique los sacrificios enormes que lleva consigo. Me parece —quizá sin razón— que el programa de estudios se decide a menudo, no digo que

(1) *Cité fraternelle*. Besançon, 22 enero 1956.

(2) Fourastié (J): *Machinisme et Bien-Être*. Paris, 1951. p. 172.

a la ligera, pero sí sin una conciencia clara de lo que cuesta la enseñanza de los adolescentes y sin una voluntad suficientemente firme de hacerle rendir lo que cuesta.

El pedagogo tiene demasiada tendencia, en general, a considerar la educación como un lujo, los años de escuela, como si fueran años superfluos y en los que se puede meter, un poco al azar, lo que se quiere. La educación no es un regalo de la sociedad al niño. Es un préstamo. Es verdad que la educación puede pagar en el terreno espiritual y cultural lo que cuesta en el terreno económico. Pero la ganancia espiritual y cultural debería ser, en cierto modo, "el beneficio" de la educación; pero moralmente, tanto como económicamente, la educación debe rendir, en el plano de la economía, lo que ella debe a la economía. Es excelente que el adolescente que ha recibido un año de escolaridad complementaria salga con más cultura; pero es imperativo que tenga, ante todo, un rendimiento económico que valga el gasto de este año de escolaridad suplementaria. Si un año de escolaridad obligatoria suplementaria después de los catorce años cuesta una hora de trabajo de más por semana, a todos los adultos, es necesario que al final de este año los niños tengan un aumento de su capacidad de trabajo correspondiente a esta hora semanal. De otra manera la economía correría el riesgo de retroceder. Es preciso que al término de cada año el alumno *valga* verdaderamente un año de escolaridad más; es preciso que los programas estén hechos bajo esta exigencia y que no sean aceptados en tanto que no esté absolutamente clara su eficacia en este sentido. Para la sociedad tanto como para el individuo, es imprescindible que la escuela sea una preparación real y eficaz del trabajo futuro.

Pero ¿cómo puede la escuela concretamente dar esa preparación? Seguramente existe un cierto número de profesiones altamente calificadas (medicina, derecho, marina), de oficios de arte (ebanistería, joyería), oficios artesanos (relojería, óptica) que piden una preparación muy particular, cuyo programa se impone claramente. Pero esos oficios son una minoría. La mayor parte de los oficios actuales exige una calificación tan general o tan concreta que es difícil decidir qué tipo de formación conviene dar a los futuros trabajadores.

La industria moderna ha dispersado los antiguos oficios globales en especialidades microscópicas, que ya no son, propiamente dicho, oficios. Incluso los antiguos oficios base de la industria, tales como "torneros" o "ajustadores" no se ejercen ya como tales. Resulta que los adolescentes que siguen las secciones de "ajuste" y "torno" de las escuelas técnicas y de los centros de aprendizaje no salen de ninguna manera, con la seguridad de su futuro trabajo. Para ser profesionales les faltará —si encuentran trabajo— hacer un aprendizaje con la máquina especial que deberán emplear, aprendizaje que variará con cada máquina, y que es, pues, casi imposible dar en la escuela.

Las estadísticas demuestran que la mayoría de los empleos de la industria actual piden un aprendizaje muy corto. En 1952 el Ministerio del Trabajo francés hizo una encuesta sobre el grado de calificación

de los trabajadores de ambos sexos en los establecimientos de más de diez asalariados de la industria, de la construcción, de los transportes, del comercio, de la banca y de diversos pequeños oficios (3).

La encuesta ha dado los resultados siguientes:

Obreros altamente calificados	(P.3)	234.500
Obreros calificados	(P.2)	380.500
Obreros calificados	(P.1)	509.300
Obreros especializados	(OS2)	539.300
Obreros especializados	(OS1)	634.400
Peones especializados	(M2)	520.300
Peones ordinarios	(M1)	434.000

Los obreros calificados —la calificación representando una formación de tres a cuatro años más— son, pues, en Francia un tercio del conjunto. La proporción disminuye todavía más en un país totalmente industrializado como son los Estados Unidos.

En un estudio de 1931 sobre las fábricas del Estado de Minnesota, aparecía que los calificados eran el 10 por 100; los semicalificados, el 79 por 100; los no calificados, el 11 por 100 (4), y una encuesta del mismo autor, sobre las mismas fábricas, cinco años más tarde, 1936, mostraba que la proporción de calificados había disminuído todavía (5).

Una encuesta más reciente, de Carrol Shattel (*Occupational information*, New York, 1952), indica que el 50 por 100 del conjunto de las tareas de la industria americana piden menos de una hora de entrenamiento.

Para una industria particular, el automóvil, los archivos del *U. S. Employment Service* presentan que 22,9 por 100 de las ocupaciones en las fábricas de los Estados Unidos no exigen absolutamente ninguna calificación.

En las ocupaciones que piden un aprendizaje, o sea en el 55 por 100 de las ocupaciones, éste es inferior a tres días para llegar a una producción normal.

Otra estadística indica que en una gran fábrica de automóviles del Estado de New York, el 43 por 100 de los obreros necesitan menos de un día para aprender su trabajo; el 30 por 100, menos de ocho días; el 6 por 100, menos de seis semanas; el 14 por 100, de un mes a un año; y el 1 por 100, solamente más de un año (6).

Una encuesta particularmente minuciosa de G. Johnston, referida también a la industria del automóvil, llega a la conclusión de que sobre los 286 tipos de ocupaciones que componen esta industria, 72 no requieren ninguna experiencia profesional, y 194 no necesitan ninguna instrucción aparte de leer, escribir y hablar inglés.

Cito las cifras de la encuesta de G. Johnston:

(3) No estaban comprendidos la agricultura y algunos grandes servicios públicos (agua, gas, electricidad, ferrocarriles).

(4) Charles A. Koepke: *A job analysis of manufacturing plants in Minnesota*. Univ. of Minnesota Press, 1934.

(5) Charles A. Koepke: *Changes in machinery and job requirement in Minnesota manufacturing, 1931-1936*. Univ. of Min. Press, 1939.

(6) Temporary National Economic Committee: *Technology and Concentration of Power*. Hearings, Part 30, p. 16372.

	Núm. de em- pleos sobre 286	Porcentaje — %
<i>Experiencia necesaria para estar plenamente calificado:</i>		
Ninguna .....	72	25,2
Dos semanas .....	2	0,7
Un mes .....	11	3,8
Dos meses .....	6	2,1
Tres meses .....	23	8
Seis meses .....	50	17,5
Un año .....	101	35,3
Dos años .....	14	4,9
Tres años .....	4	1,4
Cuatro años .....	3	1,1

*Educación necesaria:*

Hablar, leer y escribir inglés .....	194	67,7
Certificado de estudios primarios .....	81	28,5
Uno o dos años de estudios secundarios .....	1	0,35
Diploma de estudios secundarios .....	9	3,1
Diploma de estudios superiores .....	1	0,35 (7)

¿Qué puede significar, en estas condiciones, una preparación profesional? La mayoría de los empleos son empleos no calificados, e incluso para los empleos calificado aparece que la proporción de los obreros preparados por su experiencia en la fábrica y sin ninguna preparación escolar, es casi la misma que la de los antiguos alumnos de la enseñanza técnica (8).

Por lo demás, el estudio de lo que llegan a ser los alumnos de la enseñanza técnica (a lo menos en sus escalones bajo y medio), no es muy esperanzador. Pierre Neville escribe: "Se nota que un poco más de la mitad solamente de los muchachos que dejan el colegio técnico al final del segundo año de estudios (hacia los dieciséis años por consiguiente) toman un empleo en razón directa de la formación recibida... Y el mismo fenómeno se observa, de manera más acusada, en los centros de aprendizaje, donde casi la mitad de los alumnos, en ciertos casos, no encuentra ningún empleo, y no siempre de acuerdo con la calificación adquirida, cuando lo encuentran" (9).

Autores americanos confirman, por su parte, que la mayoría de los patronos dan sistemáticamente a los principiantes puestos que no necesitan ninguna formación especial (10). Eso significa que la enseñanza técnica —tal como está comprendida actualmente— es en gran parte inútil.

(7) J. Johnston: "The educational implication of occupational change". University of Chicago, 1939. Tesis no publicada, citada por N. Edwards and H. G. Richey: *The School in the American Social order*, p. 482.

Las cifras de Johnston son confirmadas por la encuesta del "Temporary National Economic Committee", citado más arriba, sobre una fábrica de automóviles del Estado de Nueva York. En esta fábrica, 67 por 100 de los empleados no necesitan ninguna instrucción, más que hablar, leer y escribir; sólo el 5 por 100 necesitan una instrucción superior a la escuela primaria elemental.

(8) Ver, sobre todo, la encuesta del Ministerio del Trabajo francés en 1952.

(9) Pierre Naville: *Enseignement technique*, en "Esprit", junio de 1954, p. 892.

(10) H. M. Byram y R. C. Wenrich: *Vocational Education*. Nueva York, 1956, p. 400.

Otro factor que hace extremadamente aleatoria la preparación escolar para un determinado oficio son las variaciones, cada día más considerables, que experimenta el mercado del trabajo. El progreso técnico, los cambios de costumbres de los consumidores (consecuencia de la propaganda, especialmente), las fluctuaciones de precios y de salarios, y por eso mismo, del poder de adquisición, hacen que tal profesión, que ayer ocupaba a 100.000 trabajadores, no ocupará mañana más que a la mitad, mientras que tal otra doblará sus efectivos y que surgirán ramas completamente nuevas. En las dos últimas generaciones, los cambios en el mercado del trabajo han sido enormes. He aquí los porcentajes de algunas profesiones en los Estados Unidos de 1870 a 1940:

	1870 %	1920 %	1940 %
Agricultura .....	53	27	18,5
Minas .....	1,4	2,6	2
Industrias .....	20,5	30,3	23,4
Transportes .....	4,2	7,3	6,9
Comercio .....	6,8	10	16,7
Servicio profesional .....	2,6	5,1	7,3
Servicio doméstico .....	9,7	8	8,9
Empleados de oficina .....	0,6	7,3	16,6
Funcionarios .....	0,7	1,7	3,9 (11)

Esos cambios no se producen sin catástrofes. Sigifican, a menudo, que un trabajador corre el riesgo de ver su habilidad y los conocimientos que había adquirido, resultar inútiles y que debe buscar un nuevo empleo en un sector quizá completamente distinto. De 1923 a 1929, el 5 por 100 de los obreros americanos fueron obligados a cambiar de oficio, y en 1940 había en los Estados Unidos, según los cálculos del "Congres of Industrial Organisation", entre 2.500.000 y 3.000.000 de individuos sin trabajo, por el solo hecho de la evolución técnica. Lo más frecuente era que estos trabajadores, despedidos de su antiguo empleo, tenían grandes dificultades de encontrar trabajo en seguida, y la mitad ganaba menos en su nuevo trabajo que en el antiguo (12). Sin contar que, psicológicamente, esos desplazamientos inesperados toman para el obrero un aspecto trágico y son propicios a turbar profundamente una vida antes normal y feliz.

El conocimiento de un solo oficio no es, pues, suficiente. H. Luc, durante mucho tiempo director de la enseñanza técnica francesa, escribía: "El perfeccionamiento mismo de las técnicas, los cambios económicos característicos de nuestros tiempos, condenan la idea de un *buen obrero* susceptible de llevar a cabo durante su vida una sola tarea. La crisis de subconsumo que atravesamos (el autor escribe en 1936) demuestra la necesidad de una competencia profesional extensa que permita el paso ulterior de una función a otra función parecida, de un oficio a otro oficio algo distinto o acaso un poco más difícil" (13).

Es también lo que expone uno de los mejores expertos internacionales, N. Edwards: "El trabajador de hoy, escribe, debe estar preparado a pasar de un trabajo a otro, de una ocupación a otra, e incluso de una industria a otra... La formación profesional, ad-

(11) Edwards: Op. cit., p. 471.

(12) Edwards: Op. cit., p. 473.

(13) En *Encyclopedie Française*, tomo XV, p. 36-4.

quirida en la escuela o en la fábrica, debe buscar en el obrero el desarrollo de su capacidad de adaptación a las varias situaciones, que seguramente va a encontrar.

Frente a esos cambios, es un error, por parte de las escuelas, el enseñar a un considerable número de alumnos oficios separados y de insistir en una estrecha especialización. Los trabajadores industriales tienen menos necesidad, hoy, de aprender a servir tal máquina particular que de conocer las operaciones y las mañas y destrezas comunes a la totalidad de la industria. En lugar de preparar para trabajos determinados, o para una ocupación o una industria determinadas, se debería insistir sobre los procedimientos y operaciones que se encuentran en numerosos empleos o industrias... No es raro encontrar la misma tarea en industrias tan diferentes como la leche-  
ra o la fundición. Un programa realista de educación profesional intentaría buscar los denominadores comunes de las operaciones y procesos industriales y concentrarse en ellos" (14).

¿Esto significa la condena de la enseñanza profesional? No, de ninguna manera, pero es la condena de la enseñanza media existente (profesional y no profesional), la cual, demasiado a menudo, es especializada, sin ser útil o inútil, sin ser verdaderamente cultural.

La idea misma de que haya enseñanza técnica y una enseñanza no técnica es una idea falsa. Toda enseñanza debería ser técnica y toda enseñanza debería ser cultural. La técnica es parte de la cultura y no hay cultura sin base técnica. Sería necesario, pues, fusionar la enseñanza técnica creada aprisa y corriendo en el curso de las últimas décadas y el primer ciclo de la enseñanza secundaria llamada cultural y hacer de ello una enseñanza media que prepare verdaderamente a la vida económica a aquellos adolescentes que no seguirán hasta la Universidad. La elaboración del plan de tal enseñanza exigiría estudios inmensos de un ejército de especialistas. He aquí solamente, a título de indicación, algunas de las condiciones que debería satisfacer y datos que debería tomar en consideración.

1. La escuela media, que para la mayoría de los jóvenes es también la escuela terminal, no debe dar ni una educación de lujo que deje al niño desprovisto en la lucha por la vida y que la sociedad no tiene los medios de sostener, ni una educación estrechamente profesional que en la cambiante economía actual no es verdaderamente útil. La escuela media debería más bien proporcionar una *educación general del trabajo*: costumbres de precisión, de atención, de obstinación en la obra, de obra terminada y de obra bien hecha, preocupación del rendimiento, preocupación por la exactitud, etc.

Accesoriamente la escuela media podría dar a los futuros trabajadores manuales una educación general de la mano y de la vista, suponiendo que tal educación pueda realizarse eficazmente.

2. El siglo XIX ha visto el paso de la economía de la Agricultura a la Industrial. El siglo XX ve el paso de la Agricultura y de la Industria a las ocu-

paciones orientadas sobre las relaciones humanas: comercio, servicios públicos, enseñanza, industrias de recreo. Incluso en la Industria y la Agricultura la proporción del técnico puro disminuye sin cesar ante el elemento de relación humana. La tecnología ha producido una sociedad extremadamente complicada bajo el triple punto de vista social, legal y económico. Es absolutamente indispensable que la escuela enseñe a sus alumnos el manejo social-económico del mundo moderno. Es ese manejo el que permitirá en la economía cambiante encontrar el sitio que mejor le convenga, dejarlo en el momento oportuno por una nueva o mejor..., en una palabra, es este manejo de la máquina social el que le dará la movilidad que es la ley de nuestra civilización.

Añadamos que en una sociedad en la que cada vez más el productor es también comprador, e incluso ahorrador, es importante dar al adolescente una educación de la consumición y una educación del ahorro (seguros, inversiones, bolsa). Es importante, en efecto, en una civilización capitalista, que la mayoría conozca el funcionamiento del capitalismo y pueda participar en él.

3. Estudios recientes (15) han demostrado que el aumento de la automatización reducía más y más la importancia de la calificación propiamente técnica y aumentaba la de la calificación moral del obrero.

En los países más avanzados económicamente, los patronos tienden a considerar al trabajador no ya como una pieza intercambiable, sino como un elemento orgánico en un equipo orgánico y, por eso mismo, como un capital en sí. Una nueva política patronal se dibuja, que es la de *contentar* al trabajador, porque sólo los trabajadores satisfechos trabajan bien en equipos homogéneos.

Como contrapartida, la economía pedirá al obrero que se identifique menos con una especialidad (la cual puede cambiar) que con un tipo general de trabajo, con un equipo, y finalmente con una firma determinada.

Se asiste, pues, a una inversión del valor económico de lo técnico y de lo humano. Desde ahora, como lo hacían notar Edwards y Richey, "en muchas ocupaciones es tan importante para el trabajador tener una personalidad sana y bien equilibrada, como el tener habilidad o conocimientos técnicos" (16).

Otro autor americano ha calculado que sobre 100 empleados de oficina despedidos de su puesto, el 10 por 100 solamente lo eran por incapacidad profesional y el 90 por 100 por razones de carácter (17). Es, pues, esencial que la escuela enseñe al niño a vivir con los demás y, generalmente, a adaptarse convenientemente a la sociedad.

Volvemos aquí a un principio que se olvida con demasiada facilidad: el objetivo esencial de la educación es la sociabilización del niño.

4. Para que el joven trabajador encuadre bien en su trabajo, es imperativo que la escuela sea un centro de orientación profesional. Hay mucho que ha-

(15) Por ejemplo, el artículo de A. S. Thompson: *Industrial Relation*, en "The Year Book of Education", 1925, p. 427 s.

(16) *The School in the american social order*, p. 483.

(17) Norton, T. L.: *Public Education and Economic Trends*. Harvard Univ., 1936, p. 135.

(14) Newton Edwards, apud U. S. Nat. Res. Com.: *The Problems of a changing Population*. Washington, 1938, p. 215.

cer todavía en esta materia (18). Es importante dirigir al niño hacia un trabajo que corresponda no solamente a sus aptitudes particulares, sino también a su temperamento y a su capacidad general; es importante dirigirlo hacia un trabajo que no esté ni por encima, ni por debajo de sus fuerzas. Está probado que un obrero que tiene una tarea superior a él o una tarea que no agota sus capacidades, es un mal elemento.

5. Pero la orientación del niño, ella sola, no es suficiente. No hay que saber solamente para qué puesto es apto, sino también si este puesto está disponible. Los orientadores deberían tener una información tan precisa como fuera posible sobre las tendencias del mercado del trabajo, tanto en el plano regional como en el plano nacional.

Preocuparse del valor económico de la enseñanza no significa en manera alguna despreocuparse de su valor cultural. No solamente hay sitio en la enseñanza para la cultura general al lado de la formación profesional, sino que en el punto límite formación profesional y cultura general, cuando están bien comprendidas, son una misma cosa. Lectura, escritura y cálculo son de cultura general. Pero son también, ya lo hemos visto, enseñanzas técnicas de base, el único conocimiento profesional exigido en una multitud de empleos de la industria actual. Más profundamente todavía, hay una técnica que no está ni exigida formalmente para ejercer un oficio, pero que es mucho más necesaria aún que leer, escribir, contar. Es el conjunto de actitudes morales que hace la sociabilización. Hemos dicho ya que la sociabilización del niño era el fin primordial de la educación, que todo lo demás era, relativamente, accesorio. ¿Se dirá que la sociabilización es cultura general o formación profesional? Es, evidentemente, una y otra a la vez. Reflexionando seriamente, se ve que la polémica cultura general contra formación profesional no tiene razón de ser.

La vida económica no tolera la cultura general, la exige. Para convencerse no hay más que observar el impacto de la civilización occidental sobre los pueblos más primitivos. Se percibe claramente que la industrialización, la "modernización" piden no solamente conocimientos o habilidades técnicas. La producción en serie del Occidente, el empleo mismo de las máquinas más modestas se relacionan con un cierto tipo de inteligencia y con un cierto tipo de sociedad. La aptitud técnica está basada sobre una multitud de costumbres morales, de actitudes sociales, de modos de sentir y de pensar.

Un autor australiano, J. Mc. Laren, ha contado su tentativa de instalar una plantación en la península de York, donde vive una de las poblaciones más atrasadas del globo (negritos de Australia del Norte). La dificultad consistía no solamente en enseñarles el manejo de los útiles más simple —martillo, sierra, formón, sino de darles los hábitos indispensables para un trabajo serio. Bailaban y charlaban hasta la noche muy tarde y por la mañana se quedaban a dor-

mir a la hora del trabajo. Se eternizaban en sus comidas, interrumpían su trabajo con el menor pretexto —y sin ninguna especie de preocupación— para hablar, dar una vuelta o... dormir. Mucho peor que su ignorancia técnica —la que se hubiera podido suplir en el espacio de algunas semanas— era su ignorancia moral y social de la disciplina personal y de las costumbres fundamentales que un pequeño occidental adquiere desde la más tierna infancia, en su familia (19).

Lo que es cierto para los trabajos más elementales, lo es también para las operaciones más complejas de la economía. Eli Ginzberg ha indicado cómo ciertas actividades morales y ciertas costumbres de pensamiento tenían importancia en la economía americana (20). Entre esas costumbres de pensamiento está, por ejemplo, el gusto del dinero, no solamente el gusto del dinero por interés, sino por juego (21) (de donde el dinamismo de la economía americana), la fe en un progreso incesante (de donde la facilidad de adaptación del productor a las nuevas máquinas y del consumidor a los productos nuevos), la creencia que los hombres son iguales (de donde, por ejemplo, una extensión excepcional del mercado de ciertos objetos que en otros países están reservados a una minoría, y generalmente una movilidad social mayor que en Europa). La escuela, que contribuye en su cultura general a propagar esas actitudes morales y esas costumbres de pensamiento en la juventud americana, ¿no hace con ello obra de formación económica?

Humboldt, entonces Ministro de Educación de Prusia, escribía en 1809 que "cualquiera puede siempre ser un buen artesano, un buen soldado, un buen comerciante sí, no teniendo en cuenta su profesión, es un hombre y un ciudadano bueno, decente y —según su condición— bien educado. Si la escuela le ayuda a ser eso, podrá fácilmente aprender más tarde lo que es necesario a su profesión y guardará la movilidad suficiente para pasar de un oficio a otro, como sucede tan frecuentemente en la vida". Lo que era cierto en 1809, lo es mucho más ahora, que la movilidad profesional se ha vuelto una de las leyes esenciales de la economía. Para tener bastante movilidad profesional, un trabajador debe tener primeramente una instrucción profesional no muy especializada. Le es necesario lo que podríamos llamar una cultura general técnica, ya se trate de una técnica manual o de una técnica intelectual.

Pero esa cultura general técnica, por sí sola no es suficiente. O mejor dicho, toda cultura general técnica lleva consigo obligatoriamente, hoy en día, un elemento de humanismo. En la economía cambiante, en efecto, las relaciones humanas desempeñan un papel capital. La extremada interdependencia de la economía mundial confiere una importancia considerable a una formación que prepara los hombres para trabajar en la red complicada de las relaciones locales o internacionales, de producción y de consumo.

Cualidades de inteligencia y de carácter muy ge-

(18) The Advisory Committee on Education (USA) señalaba que, en 1937, a lo menos la mitad de las ciudades de 10.000 habitantes y más, no tenían ningún programa de orientación en las escuelas públicas. *Reports of the Committee. Washington, 1938, p. 108.*

(19) Jack McLaren: *My Crowded Solitude*. London, 1946.

(20) Eli Ginzberg: *Education and National Efficiency. The U. S. "The Year Book of Education 1956"*, p. 508 s.

(21) Esta reflexión está tomada nuevamente por Jacques Maritain en sus *Reflections on America*.

nerales —la facilidad de comprender a los demás, la facilidad de adaptarse a situaciones diferentes de las que se está acostumbrando, la facilidad de anudar relaciones sociales— revisten así un valor económico excepcional. El humanismo —en el amplio sentido de la palabra— se vuelve una técnica indispensable en la vida profesional. Digo bien: en el sentido más amplio de la palabra, puesto que humanismo no es forzosamente sinónimo de Cicerón. El humanismo puede ser los estudios clásicos, pero puede ser también la sociología, el derecho, la economía y muchas otras cosas, aun como la buena camaradería, la cortesía, por ejemplo. Generalmente el humanismo es la ciencia y el arte de las relaciones humanas.

Ciertas profesiones modernas, y entre ellas, la más importante de todas, la de director de empresa (lo que James Burnham llama el "manager"), están basadas sobre la técnica de las relaciones humanas. Los Estados Unidos han abierto el camino, y en 1950 80 establecimientos de enseñanza superior entregaban ya diplomas de administración de empresas (22). Francia, desde 1955, ha creado en varias universidades "Institutos de Ciencias humanas aplicadas", que presentará una salida nueva a los hombres de letras que no desdeñan la economía.

Pero no es solamente el director de empresa quien necesita estudiar las relaciones humanas. Un médico, un abogado, un ingeniero están sumidos hoy en día en el mundo de las relaciones humanas y su éxito dependerá frecuentemente tanto más de su sentido de lo humano que de su capacidad como especialista. Y un obrero de fábrica, un vendedor de un gran al-

(22) L. Urwick: *Management Education*, en "American Business". A. M. A. 1954.

## Tipos y orientaciones de Educación popular (\*)

### NUESTRAS "CLASES DE ADULTOS",

Cuando comparáramos estas realizaciones con la existencia lánguida, inactual de nuestras "clases de adultos", echamos de menos una organización de las mismas que apele a motivos y propósitos semejantes, sin perjuicio de impartir conocimiento, cuando sea necesario.

Nuestras clases de adultos, que surgen en la Ley de 1857, obedeciendo a una necesidad de impulso de la cultura elemental, mantienen hoy sus añejos perfiles, absolutamente desfasados respecto de las necesidades del momento (1). Leer en los mismos li-

macén, un empleado de banco, un empleado de la administración pública no tienen menos necesidad para hacer bien su oficio, y para tener éxito en él, de esta "inteligencia de la sociedad" que hace más de treinta años Dewey señalaba ya como materia esencial en la educación actual.

Se me dirá quizá que el sentido de las relaciones humanas se vuelve aquí un poco vago y que no se trata ya de humanismo, sino simplemente de equilibrio del carácter y de buena adaptación al medio ambiente. Es probable; ¿pero no es ésta la definición última del humanismo: *saber vivir entre los hombres*? La sociabilización, lo repetimos una vez más, y este aspecto individual de la sociabilización que es la formación del carácter, constituyen, bajo el punto de vista estrictamente profesional, los aspectos más importantes de la educación. La educación profesional no puede ser, pues, demasiado general.

Pero educación general no es necesariamente Historia de la literatura, Latín, Algebra o alguna otra de las materias que confundimos con la cultura general. El mayor pecado de la educación que, frente a la educación técnica, presume de ser "general", es, precisamente, no ser bastante general y perderse en ramas demasiado especializadas de la cultura. La cultura general de la Historia de la literatura, del Latín, etc., es, en cierta manera, demasiado técnica. Si la educación media (hablo siempre de la educación media porque, para la mayoría de los jóvenes, constituye o debería constituir la preparación para la vida profesional) fuese una verdadera educación general, sería perfectamente satisfactoria bajo el punto de vista económico.

JACQUES BOUSQUET.

bro que manejas los niños durante el día, donde se habla de que "Pepito juega con el aro" y "Lolita da de comer a su muñeca"; escribir idénticos trozos de dictado, iguales ejercicios de ortografía, análogos problemas de Matemáticas, para descansar de tan poco apetitosas tareas recordando a Viriato o a Leovigildo, convengamos que es un "currículum" antijuevenil, que no responde a ninguna necesidad sentida por el muchacho, el cual no es ya un pequeño inestable, sino un hombrecito lleno de impulsos y deseos, a los que tiene que responder la enseñanza.

¿Cuán lejos esta actividad puerilizadora, que repele profundamente a los jóvenes, de la formación del sentido de la libertad y de la responsabilidad, del cultivo de los motivos inmediatos y vivos de la existencia local, usuales en otros países!

Frente a la metodología libresca de nuestras clases nocturnas, en los Clubs se utilizan los métodos activos. "Se realizan numerosas demostraciones y se

en sus estudios". Nacen, pues, como clases de repaso de la cultura primaria, reducida entonces al Noble Arte de Leer, Escribir y Contar.

El Decreto de 4 de octubre de 1906, que las declaró obligatorias en todas las escuelas, insistía en que "las clases nocturnas de adultos tienen por objeto ampliar y perfeccionar la educación dada en las escuelas primarias diurnas".

(\*) La primera parte de este trabajo de nuestro Consejero de Redacción y Director del Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria, don Adolfo Maílló, apareció en nuestro número anterior (104, 1.ª quincena de noviembre de 1959, págs. 61-6).

(1) En el artículo 106 de la Ley mencionada se prescribía que el Gobierno "fomentará el establecimiento de secciones de noche o de domingo para los adultos cuya instrucción haya sido descuidada o quieran adelantar