

estudios

Una posible organización general de la enseñanza española

JUSTIFICACIÓN.

Al abogar por una ley general de la educación española en recientes páginas de esta misma revista (1), subrayábamos el intento deliberado de rehuir toda afirmación concreta para la solución de los diversos problemas; tanto el puesto de servicio como la propia formación establecen en esta materia límites que con gusto aceptamos. Entendemos que no bastaría, en una materia como ésta, afirmar el valor puramente personal de las opiniones; es necesario más bien que la exposición de las ideas no trasluzca la existencia de una opinión; si es posible, que ni siquiera la opinión llegue a formarse.

Con mucha mayor severidad habrá que exigir estas cualidades a las líneas que siguen, puesto que su objeto es mucho más preciso. ¿Qué utilidad podrá, entonces, tener su desarrollo? Nos conformaríamos con que valiesen como una aportación de datos técnicos, casi de puros hechos, para aquellas personas que, en su día, deban tomar a su cargo la redacción del proyecto de ley.

CÓMO TRAZAR LA ORGANIZACIÓN.

Lo que entendemos por cuadro general de la enseñanza ya queda dicho en las páginas citadas; pero allí no tratamos del modo de construirlo. Parece, sin embargo, que no se deba prescindir de dos reglas útiles, a saber, la de sencillez y la de decantación.

Un afán de perfección no bien entendida puede llevar a una organización de la enseñanza demasiado compleja. Es cierto que, si se toma aisladamente cada uno de los posibles caminos del estudio y se le enfrenta sólo con su fin formativo o profesional, el resultado será forzosamente muy dispar; sin duda responderá mejor a sus propias razones, pero con mucha probabilidad será difícil encajarlo en un conjunto armónico. Ahora bien, los estudios no forman ya compartimientos estancos, sino demarcaciones entre las cuales hay que prever y favorecer un tránsito recíproco; pero, si esto es así, el bien general podrá exigir a veces el sacrificio de la perfección particular. Por esta razón parece aconsejable que al organizar la enseñanza en su conjunto se tienda a la unificación mayor posible; que la diversificación apa-

rezca después, si es verdaderamente necesaria, pero que no se comience por convertir lo fácil en difícil.

En cuanto al modo de elegir las soluciones concretas, quienes hagan la ley tendrán ante sí procedimientos diversos. Suelen en tales casos ofrecerse varios caminos tentadores: el de las opiniones personales, el de las intuiciones y el de la imitación. Por indudable ha de tenerse el valor de una opinión personal sólida y bien meditada, pero el riesgo que evocamos es el de aferrarse a una postura demasiado particular, el de no contrastar ésta debidamente con otras para hallar la verdadera solución. También hay que evitar soluciones demasiado geniales; a muchas asambleas o juntas las pierde el arrobamiento en torno a intuiciones repentinas, especiosas, contagiosas; parece llegada la ocasión para hacer algo grande, algo nuevo, y por grande y por nuevo resulta inaplicable el fruto del trabajo. En fin, para nosotros los españoles, xenófilos impenitentes, tal vez el peligro mayor sea el de la imitación; la última ley de aquel país nórdico, el proyecto que ahora se debate sin poder predecirse su éxito ante tal parlamento, la opinión de cierto docto especialista que aparecía dentro de poco en una revista profesional extranjera, constituyen tentaciones fáciles en casos semejantes. Téngase siempre en cuenta que lo extranjero no por serlo es mejor que lo español; más aún, que en el contenido de la educación lo extranjero, por serlo, entraña ya el peligro muy fundado de no superar el nivel español.

Para evitar esos riesgos hay un camino bastante seguro, el de la decantación de la experiencia nacional. Valdrá más consolidar nuestros éxitos que comenzar nuevos ensayos; en todo caso siempre deberá haber lugar para que algunos ensayen los caminos de un mañana más remoto, sin someter a un ensayo colectivo a toda la población escolar. Dar valor a lo que en la España actual se ha acreditado como seguro, sería un buen camino; luego veremos algunos ejemplos de estos casos en los que machaconamente se ha ido estableciendo y confirmando una norma, sin que haya podido conmovérsele un intento de la mayor fuerza.

Este método es, a la vez, el que hace viable nuestra aportación al estudio de estos problemas; aquí no haremos apenas más que presentar los resultados de esta decantación.

NIVELES DE LA ENSEÑANZA.

El extremo fundamental de la organización docente consiste en la fijación de los diferentes niveles de la enseñanza; en nuestra realidad actual, lo mismo que en otros sistemas docentes, hay unos cuantos niveles de los que es imposible prescindir, y no nos referimos aquí a la altura a que están situados, sino simplemente al hecho de su existencia. Son éstos:

1. El del comienzo de la enseñanza obligatoria.
2. El de la diversificación previa al término de aquélla.

(1) *Una ley general de educación*, en R. E., núm. 99, 2.ª quincena mayo 1959, págs. 1-3.

3. El del término de la enseñanza obligatoria.

4. El del término de la enseñanza media e ingreso en los estudios superiores.

Además de éstos, existen otros dos de los que conviene hacer mención:

3 bis. El de la diversificación previa al término de la enseñanza media.

4 bis. El correspondiente al final del primer ciclo de los estudios universitarios o de los técnicos superiores.

De todos ellos habremos de ocuparnos, aunque no lo haremos por el orden de su enumeración, ya que su determinación va involucrada con otros problemas a los que también debemos aludir.

COMIENZO DE LA ENSEÑANZA OBLIGATORIA.

El comienzo de la enseñanza obligatoria a la edad de seis años parece que no es objeto de discusión; la Ley de Educación Primaria, de 17 de julio de 1945, en su artículo 12, sólo estableció el deber de la enseñanza de un modo general y fue un Decreto de 7 de septiembre de 1954 el que precisó su extensión desde los seis hasta los doce años. No es peculiar de España el comienzo a esa edad; y como corresponde, sin duda, a una estimación acertada de la capacidad y de las aptitudes ordinarias del niño, suponemos que no ha de ser objeto de variación ni para adelantarlo ni para retrasarlo.

LA ENSEÑANZA MEDIA.

Queda fuera de nuestro propósito toda cuestión de conceptos y lo mismo la terminológica respecto de la enseñanza media; es ésta una pieza bastante elaborada ya para poder entenderse acerca de ella y resulta indispensable examinarla porque, más que resultar condicionada por las demás parcelas de la enseñanza, es hoy la condicionante de ellas.

A qué edad se deba iniciar, cuál deba ser su duración y por tanto la edad a que se concluya, qué ciclos o variedades hayan de distinguirse en ella, qué engarce deba tener con otros estudios, todos éstos son aspectos del mayor interés para la organización general de la enseñanza.

EDAD PARA EL COMIENZO DE LA ENSEÑANZA MEDIA.

La edad a que debe tener lugar el ingreso, como solemos decir, en la enseñanza media muestra una de las constantes curiosas del sistema español, puesto que no ha variado en todo el tiempo transcurrido del presente siglo.

En efecto, sin remontarnos a normas más antiguas, tenemos a nuestra disposición los datos de los distintos textos:

1. Reglamento de exámenes y grados, de 10 de mayo de 1901, vigente para el plan de estudios de 17 de agosto del mismo año y para su simplificación de 6 de septiembre de 1903 (artículo 6.º del reglamento de exámenes).

2. Plan de estudios de 1926, aprobado por Real

Decreto-Ley de 25 de agosto de ese año (artículo 2.º).

3. Plan de adaptación introducido por el Decreto de 7 de agosto de 1931 y por la Orden de 13 de julio de 1932, que volvió en esta materia al régimen de 1901 y 1903.

4. Plan de estudios de 1934, aprobado por Decreto de 29 de agosto (artículo 5.º).

5. Ley de bases de la enseñanza media, de 20 de septiembre de 1938 (base III).

6. Proyecto de ley de bases de la enseñanza media del año 1947 (base XIII).

7. Dictamen del Consejo Nacional de Educación sobre el proyecto anterior (base XII).

8. Proyecto de ley de enseñanza media del año 1952 (artículo 83).

9. Ley de ordenación de la enseñanza media, de 26 de febrero de 1953 (artículo 79).

Pues bien, en todos ellos se establece el ingreso en la enseñanza media a los diez años, con una sola excepción: el proyecto de 1952, que en su artículo 83 propugnaba el ingreso a los once años; pero conviene recordar, como después lo haremos, que en este proyecto se configuraba un bachillerato de seis años y que, al disponerse en la ley definitiva que fueran siete, la edad de ingreso siguió siendo la de diez años.

DURACIÓN DE LA ENSEÑANZA MEDIA.

En cuanto al número de cursos integrantes de la enseñanza media y, por tanto, en cuanto a la edad para su terminación, se ha producido una evolución ciertamente interesante: desde 1901 hasta 1934 existió un bachillerato de seis cursos que finalizaba normalmente a los dieciséis años de edad; desde 1934 en adelante la enseñanza media cuenta con siete cursos y concluye normalmente a los diecisiete años, pero esto no ha ocurrido sin lucha y además, en la actualidad, el bachillerato y la enseñanza media han dejado de ser términos equivalentes.

Como decimos, el plan de estudios de 1934 añadió a nuestro bachillerato un curso séptimo, que fue respetado por la ley de 1938. Sin embargo, cuando se redactó el proyecto de 1947 ya se pensó en una vuelta atrás; la base X pretenderá restablecer el bachillerato de seis cursos. El Consejo Nacional de Educación se mostró disconforme con la modificación (base IX de su dictamen); pero como el proyecto no llegó a término no hubo ocasión para conocer el criterio del legislador.

De nuevo el proyecto de 1952 configuró un bachillerato de seis cursos (artículos 82 al 85); pero al pasar por el tamiz de las Cortes se produjo ese resultado que caracteriza a la ley de 1953 (véanse sus artículos 78 al 83): el bachillerato como tal se queda, efectivamente, en seis cursos; pero la enseñanza media no baja de siete. ¿Cómo entender esto? Por la introducción del denominado "curso preuniversitario". Los escolares alcanzan el grado de bachiller superior, tras seis cursos de estudios, a los dieciséis años; pero "los que aspiren al ingreso en Facultades Universitarias, en Escuelas Especiales de Ingenieros o Arquitectos o en otros Centros superiores para lo que así se establezca seguirán, bajo la responsabilidad académica de los Institutos Nacionales o de

los Centros no oficiales, reconocidos superiores de enseñanza media, un curso preuniversitario para completar su formación", con las características que determina el artículo 83 de la ley de 26 de febrero de 1953, del que tomamos el texto transcrito. De este modo sólo a los diecisiete años de edad se da por concluida la enseñanza media.

VARIEDAD DE LA ENSEÑANZA MEDIA.

El bachillerato no es ya toda la enseñanza media; pero además, desde hace una decena de años, ya no se puede hablar sin más de la "enseñanza media" ni del "bachillerato", pues han dejado de ser términos unívocos. Hoy existe una enseñanza "media y profesional" integrada por varios bachilleratos "laborales", enseñanzas técnicas con una significación acusada de su nivel "medio", un bachillerato especial para las secciones filiales de los Institutos y para los estudios nocturnos...; la tendencia a la diversidad, aunque sobremanera prudente, constituye una realidad innegable.

Parece, sin embargo, que cuanto mayor es el número de especies se va dibujando también con más firmeza la naturaleza del género a que todas ellas pertenecen; la pluralidad de bachilleratos está conduciendo a un fortalecimiento general de la enseñanza media, extremo éste muy importante a la hora de trazar la organización general de la enseñanza.

La diversificación no se ha manifestado sólo en la aparición de ramas paralelas, sino también en la división del bachillerato en ciclos sucesivos. En el siglo presente fue el Real Decreto de 25 de agosto de 1926 el primero en establecer ciclos intermedios; concretamente un bachillerato elemental de tres cursos de duración, cuyo título podía ser obtenido a los trece años de edad (artículo 6.º). Aunque el plan tuvo una vigencia breve, la idea ha permanecido desde entonces; prescindiendo del breve paréntesis del plan llamado de adaptación, todos los planes posteriores (1934, 1938 y 1953) y los proyectos de 1947 y 1952 han conservado, por lo menos, la división en dos ciclos; otra cosa es que, en efecto, se hayan aplicado.

El Decreto de 29 de agosto de 1934 establecía dos niveles intermedios, uno al final del tercer curso y otro al final del quinto (artículo 7.º); una división semejante estaba prevista en la base IV de la ley de 20 de septiembre de 1938; el proyecto de 1947 no precisaba estrictamente el momento en que el ciclo elemental había de terminar, pero propugnaba su existencia (base XI); el Consejo de Educación en su dictamen abogaba por un ciclo de cuatro años (base IX); por fin el proyecto de 1952 y la ley de 1953 organizaron un bachillerato elemental de cuatro cursos, si bien, por la razón que expusimos al tratar de la edad para el ingreso, el grado de bachiller elemental se habría obtenido a los quince años según el proyecto (artículo 85) y se obtiene en realidad a los catorce conforme a la ley (artículo 81).

EL FINAL DEL BACHILLERATO ELEMENTAL COMO NIVEL PARA LA DIVERSIFICACIÓN.

Otra nota que se puede observar en esta decantación legislativa de nuestra enseñanza, y no sólo de

la nuestra, es la de que el primer ciclo del bachillerato, especialmente en el plan general, parece tender a la unidad, comenzando la diversificación o acentuándola cuando del bachillerato elemental se pasa al ciclo siguiente. Los planes de estudios de 1934 y de 1938 no siguieron esta tendencia, sino la de uniformidad; el de 1926 distinguía claramente dos ramas en el segundo ciclo; el proyecto de 1947 hacía arrancar la diversidad desde el primer curso pero no prosperó; la ley de 1953, como el proyecto de 1952 que la precedió, establece la bifurcación en el bachillerato superior, aunque con título único, y después la continúa de un modo más marcado en el curso preuniversitario.

Si ahora combinamos este hecho con la variedad de tipos de bachillerato, parece que se ve claramente una doble diversificación: en primer lugar, la que se produce antes de terminar la enseñanza obligatoria, a la edad de comenzar la enseñanza media, la cual vendría a constituir el segundo de los niveles a que aludimos anteriormente; después, una nueva diversificación consiguiente al término del bachillerato elemental.

Con esta última se ha visto coincidir en los últimos años la apertura de diferentes caminos fuera de la enseñanza media; es interesante examinar todo el proceso de regulación del ingreso en diversos centros de enseñanza dependientes del Ministerio de Educación Nacional (Escuelas del Magisterio, de Comercio, Técnicas del grado medio, de Ayudantes técnicos sanitarios), exigiendo como requisito previo la posesión del bachillerato elemental, e igualmente la exigencia de éste o el trato de favor dispensado a sus poseedores por parte de otras entidades oficiales (por ejemplo, al ingresar en el Cuerpo Auxiliar de Armamento y Construcción) y aun de empresas particulares. No ha sido vana, según parece, la previsión del artículo 108 de la Ley de ordenación de la enseñanza media, conforme al cual "El Bachillerato elemental será exigido para el ingreso en todos los Centros docentes que requieran la preparación cultural propia de dicho Grado" y "Podrá ser exigido para admisión a las oposiciones y concursos para proveer plazas de las escalas auxiliares en todas las ramas de la Administración civil del Estado, la Provincia y el Municipio, y de las Empresas y servicios públicos, cuando no se exija Grado superior".

TÉRMINO DE LA ENSEÑANZA OBLIGATORIA.

Los hechos examinados parecen encerrar un significado más profundo del que se desprende de una consideración superficial. En efecto, si la existencia de un ciclo "corto" o grado elemental en la enseñanza media se ha ido consolidando; si esta consolidación se afianza en torno a la edad de catorce años; si se está realizando una vinculación creciente del comienzo de una multitud de estudios y de actividades a ese nivel precisamente; si la enseñanza primaria tiende, como de modo constante se afirma, a un robustecimiento que en parte le vendría por su oportuna prolongación; ¿no será acaso que está latente en la conciencia de los gobernantes y de los gobernados esta convicción: que el término de la

enseñanza obligatoria debe estar colocado al mismo nivel que al final del primer ciclo de la enseñanza media?

NIVELES EN LOS ESTUDIOS SUPERIORES.

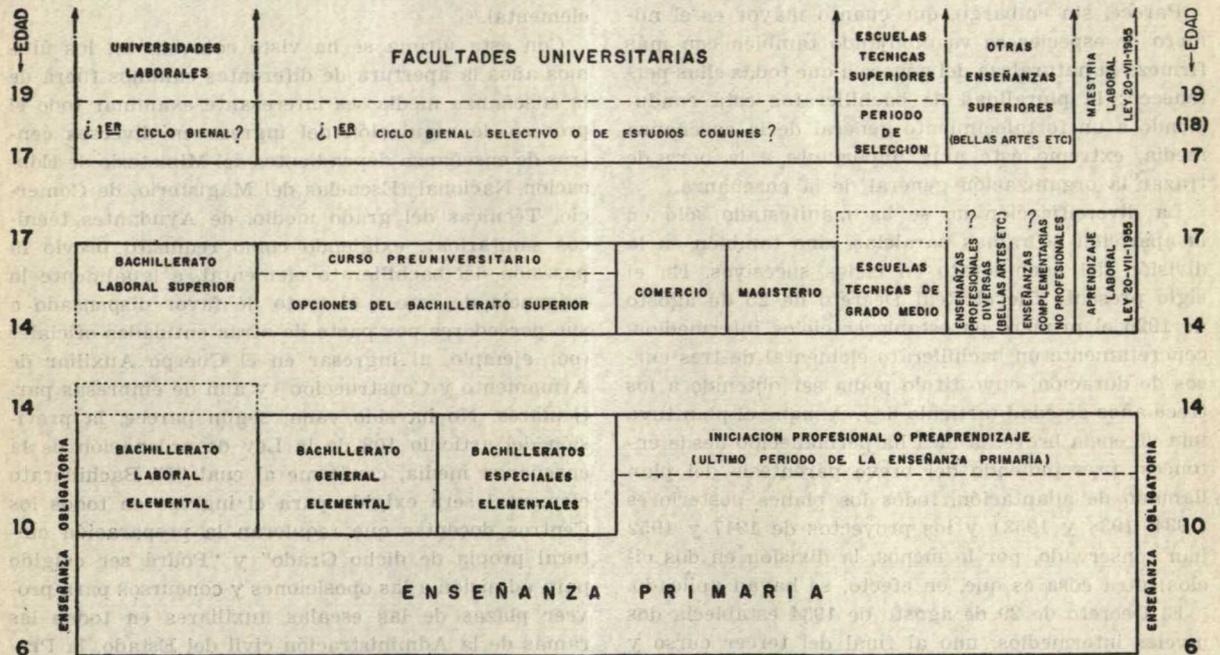
Una organización general de la enseñanza cuidará normalmente de fijar dos niveles en relación con los estudios superiores, de rango universitario o análogo: el del ingreso y el del final de un primer ciclo dentro de tales estudios. Aquél no será otro que el correspondiente al término de la enseñanza media, en nuestro caso el del final del curso preuniversitario.

Por lo que hace al final de un primer ciclo de los estudios superiores, conviene observar la reciente evolución de las normas. En la Facultad de Filosofía y Letras era ya conocido el período bienal de estudios comunes (artículos 28 al 30 del Decreto de 7 de julio de 1944); pero en la reforma del año 1953 se

de a las Escuelas de Arquitectura y de Ingeniería (artículo 10 de la ley de 20 de julio de 1957), constituyendo la primera parte del nuevo sistema de ingreso en esas Escuelas Técnicas Superiores; la segunda parte tiene un carácter semejante en cuanto a sus efectos: es el llamado "curso de iniciación". Sólo al aprobar en su totalidad ambos cursos se consigue ingresar en la respectiva escuela.

La situación, pues, es ésta: una Facultad con un primer ciclo bienal, cuatro Facultades con un sólo curso selectivo; una Facultad (Ciencias Políticas) sin curso selectivo ni ciclo típico en los dos primeros cursos; y todas las Escuelas Técnicas Superiores con un ciclo bienal perfectamente distinto.

Si a esto añadimos los esfuerzos desarrollados en ciertos sectores de la opinión abogando por el reconocimiento de ciertos derechos para la docencia (en planos secundarios y con carácter puramente auxiliar) a quienes tengan aprobados dos cursos de estudios superiores, no es difícil concluir que existe una



precisa aún más su peculiaridad al exigirse con todo rigor, como remate de esos dos cursos, el "examen intermedio", sin cuya aprobación no podrán matricularse los alumnos en los cursos de licenciatura especializada (artículo 4.º del Decreto de 11 de agosto de 1953).

Este Decreto de 11 de agosto de 1953 introdujo en cuatro de las Facultades (Ciencias, Derecho, Medicina y Veterinaria) la novedad de que el primer curso tuviese un carácter "formativo y selectivo", cuya consecuencia es que "los alumnos no podrán matricularse en el segundo curso sin haber superado las pruebas de selección, que se calificarán en conjunto y con sistema de compensación" (artículo 19). La misma norma fue implantada en la Facultad de Farmacia por Decreto de 23 de octubre de 1953 (artículo 3.º).

En fecha más reciente el curso selectivo se extien-

tendencia bastante fuerte a establecer un nivel de los más importantes al término de los dos primeros cursos de los estudios universitarios y análogos.

UNA NOTA DISCORDANTE.

Antes de pasar a resumir esta exposición conviene recordar la existencia de una discordancia relativamente importante, que se da en el plano de la enseñanza media. La enseñanza media general, como hemos visto, consta de tres ciclos: el bachillerato elemental de cuatro cursos, el bachillerato superior de dos cursos y el curso preuniversitario (artículos 79, 81 y 83 de la ley de 26 de febrero de 1953); los bachilleratos especiales, que de acuerdo con la misma ley puedan ser creados, tendrán que someterse al mismo patrón (artículo 78); pero en cambio la ense-

ñanza "media y profesional" consta de un bachillerato laboral elemental de cinco cursos (base VIII de la ley de 16 de julio de 1949) y de un bachillerato laboral superior de dos cursos (artículo 3.º del Decreto de 6 de julio de 1956). De esta suerte el término del bachillerato elemental se produce a nivel diferente en la rama general y en la laboral; a la hora de comenzar un plan general de organización de la enseñanza habrá que decidir si es suficiente la actual regulación (incluyendo el curso de transformación previsto en el citado Decreto de 6 de julio de 1956) o si, por el contrario, debe ser uno solo el nivel de término de todos los bachilleratos elementales.

RESUMEN.

De todo lo expuesto parece desprenderse que el sentido de nuestra legislación es firme o muestra una tendencia a la consolidación en un número de cuestiones suficientes para perfilar un cuadro general de la enseñanza; no quisiéramos dejarnos llevar de la menor apreciación personal al presentar esos frutos de la decantación legislativa de este modo:

1. Comienzo de la enseñanza obligatoria a los seis años.

2. Diversificación a los diez años, comenzando a esta edad la enseñanza media.

3. Primer ciclo de la enseñanza media general de cuatro cursos que se terminaría, en consecuencia, a los catorce años de edad.

4. Término de la enseñanza obligatoria a los catorce años, coincidente con el nivel final del primer ciclo de la enseñanza media general.

5. Comienzo de una pluralidad de estudios a este mismo nivel.

6. Enseñanza media de siete cursos de duración total, concluyendo a los diecisiete años (sin perjuicio de que el bachillerato como tal termine un año antes), nivel de comienzo para los estudios superiores.

7. Posible nivel general de selección al término del segundo curso de los estudios superiores, con validez para el ejercicio de determinadas actividades.

Reduciendo a expresión gráfica estas ideas, se obtendrá la figura de la página anterior, en la cual las líneas cortadas representan divisiones internas y las de puntos aquellas discordancias que quizá hubieran de ser objeto de retoque al promulgarse una ley general de educación.

MANUEL UTANDE IGUALADA.

Periodización del trabajo escolar.

Almanaque y horario

Esta lección versa sobre un tema humilde, que no está de moda, y que creo cuenta hoy con pocos partidarios entre los estudiosos de la Pedagogía. Ahora la Pedagogía, por una parte, está casi totalmente "sicologizada", y por otra, "tecnificada". La "sicologización" y la "tecnificación" —que van casi siempre unidas— alumbran constelaciones de temas "nuevos", traídos y llevados por la moda, que polarizan la atención de cuantos se ocupan en cuestiones pedagógicas. El conocimiento del alumno mediante "tests" y la estimación "objetiva" de su "rendimiento", parecen ser las cuestiones supremas.

En cambio, toda la problemática de la organización escolar, y dentro de ella, las cuestiones que, como ésta, son concretas, poco propicias a la teorización ni a la erudición y, por consiguiente, nada relevantes, apenas tienen partidarios ni seguidores, prensa ni propaganda, aunque son de las más necesitadas de reflexión y experimentación.

Yo creo que una de las características del rigor intelectual, que es todo lo contrario del capricho y la "exhibición", consiste en ocuparse de los temas humildes. En la modestia de lo que carece de relieve, de lo sencillo y cotidiano, de lo que un comentarista de Azorín llamó el "primores de lo vulgar", en los que éste es maestro, existen muchos asuntos a cuya

cotidianidad no se saca jugo, porque el manoseo habitual les pone una pátina que obtura el surgir de su savia profunda.

Por otra parte, este tema es de los que, por referirse a cuestiones relativas al tiempo, emplazan a la mente del que reflexiona sobre ellos de una manera categórica. Los problemas derivados del espacio, planteados en la lección del arquitecto Sr. García Benito sobre las construcciones escolares, se refieren a las cuestiones del *aquí*, y los problemas del tiempo enfocan la problemática del *ahora*. Unos y otros afectan a esas grandes coordenadas metafísicas, que, por una parte, encauzan, y por la otra, embridan y hacen tocar tierra al vuelo de la fantasía o al vuelo de la abstracción. Con un poco de inteligencia razonadora puede disertarse sobre un tema que se ha estudiado, tanto más fácilmente cuanto menos exijamos que el entendimiento se adapte a los condicionamientos de una determinada realidad. Pero adecuarlo perfectamente a sus exigencias, hacerlo encajar en la doble retícula que dibujan el *aquí* y el *ahora*, de tal manera que no caigamos en los dos vicios frecuentísimos en el pensamiento pedagógico: la *utopía* (prescindencia del espacio) y la *ucronía* (prescindencia del tiempo), es tarea difícil. Difícil y absolutamente necesaria porque el pensamiento utópico y ucrónico constituye la mayor parte de la aportación pedagógica postromántica, y una de las tareas más urgentes de quienes desean hacer Pedagogía pienso que es liberarla del enfoque "espectral" del idealismo más falso, que ahora se refuerza por el flanco positivista con la tendencia cuantificadora, deseosa de reducir a números la personalidad de los niños.