

La reforma de la enseñanza en Francia (*)

Después de la segunda guerra mundial, Francia, como casi todas las naciones occidentales, experimentó la necesidad de renovar su enseñanza con el fin de adaptarla a la situación económica y social de los tiempos modernos. Diversos proyectos de reforma fueron, pues, elaborados después de la liberación. El primero, que fué preparado en Argel en 1943, se caracterizaba especialmente por la supresión completa de los exámenes hasta los dieciocho años; las notas de orientación escolar daban fe de los resultados obtenidos por el alumno. Un segundo proyecto, conocido con el nombre de sus dos presidentes sucesivos, los profesores Langevin y Wallon, fué presentado en 1947: prolongaba la enseñanza obligatoria hasta los dieciocho años y constaba de amplios subsidios familiares, becas, salarios anticipados, etc., con objeto de remediar la desigualdad de los medios financieros de las familias. Un tercer proyecto, inspirado directamente en el segundo, fué presentado por M. Yvón Delbos, en 1949. Dos años más tarde, M. André Marie volvía a estudiar el problema y proponía, en 1953, un proyecto de ley "referente a la reorganización de la enseñanza pública". Este texto fué rechazado por el Consejo Superior de Educación Nacional. Por último, durante el verano de 1955, M. Berthoin sometió a la Asamblea Nacional un nuevo proyecto "referente a la reforma general de la enseñanza".

Ha sido partiendo de los tres factores esenciales, ya subrayados además por los estudios anteriores, como ha sido elaborado este proyecto.

En efecto, los progresos de la técnica y de la ciencia, al disminuir las necesidades de la mano de obra, y al exigir al mismo tiempo del hombre una formación profesional más profunda, han incrementado considerablemente los efectivos escolares y puesto en evidencia lo insuficiente de la estancia actual obligatoria escolar. Además, la ausencia de una buena orientación escolar, al abandonar a los alumnos y a sus familias a los prejuicios del momento, hace demasiado a menudo la continuación de los estudios un juego de azar, trayendo consigo una temible dispersación de fuerzas vivas de la nación.

Tres series de disposiciones se prevén, pues, para remediar esta situación:

I. *La escolaridad obligatoria* se extiende hasta los dieciséis años y consta de tres períodos:

a) El primero, de seis a once años, corresponde a

la enseñanza elemental. Esta permanece inalterable, es ejercida por los profesores en las Escuelas primarias, y es la misma para todos.

b) El segundo, de once a trece años, corresponde a una enseñanza media de ensayo y de orientación. Esta enseñanza, destinada al mismo tiempo a proporcionar una enseñanza formadora y a hacer posible la observación de los alumnos y el ensayo de sus aptitudes, debe agrupar a los alumnos, en las Escuelas, Liceos y Colegios, en "unidades de ensayo y de orientación", y constar de un programa común (francés, cálculo, lenguas vivas, trabajos manuales), al que se añadirán ensayos orientados, bien hacia la enseñanza clásica, bien hacia la enseñanza moderna y técnica, o bien hacia la formación práctica. Estos grupos de orientación están colocados bajo la autoridad pedagógica de un director de grupo, que depende de un Consejo de orientación, compuesto por maestros de diferentes clases de enseñanza, por representantes de los padres de los alumnos y por consejeros de orientación profesional. Este Consejo está encargado de informar a las familias sobre las carreras y vías que conducen a ellas, y para emitir un informe sobre la orientación de cada alumno. Los maestros de la Enseñanza Media reciben una formación pedagógica especial.

c) El tercero, de una duración de tres años, es sancionado por un examen de entrada de una de las cuatro secciones siguientes:

— Enseñanza general (clásica, moderna, o técnica teórica).

— Enseñanza profesional larga con vistas a los empleos de obrero especializado.

— Enseñanza primaria final, destinada a formar los cuadros medios no técnicos de los núcleos urbanos y rurales.

II. *La enseñanza no obligatoria* está destinada a los alumnos de más de dieciséis años que han optado, bien por la enseñanza general, o bien por la enseñanza prolongada profesional:

a) *La enseñanza general* es de una duración de cinco años. Se aplica en los Liceos, Colegios, y las Escuelas normales, por profesores provistos de un título correspondiente a la disciplina que les es confiada. Se continúa en tres ramas:

— rama clásica, con griego y latín;

— rama moderna, con ciencias y una o dos lenguas vivas;

— rama técnica teórica, con ciencias económicas y humanas.

Es consagrada por el bachillerato.

b) *Enseñanza profesional*; empieza a los catorce años. Abarca:

— la formación de los agentes técnicos, que dura cuatro años: esta enseñanza la proporcionan los

(*) El presente artículo inédito del educador francés J. Majault ha sido escrito en exclusiva para la REVISTA DE EDUCACIÓN. Agradecemos desde esta columna a las Pages de France por su interés en proporcionarnos documentación sobre el actual momento de la reforma de la enseñanza en Francia, tema de cuyo estudio y evolución hemos informado en anteriores números. (R. E., núm. 30 (pág. 77), 31 (170-4) y 33-34 (104-5).

Liceos y los Colegios técnicos o los establecimientos asimilados; es consagrada por el título de "agente técnico diplomado", que se obtiene después de un examen público:

- la formación de los técnicos, que dura cinco años: esta enseñanza se da en los Liceos técnicos y es consagrada por el título de "técnico diplomado";
 - la formación de los técnicos superiores, que se da en las Escuelas especiales, cuyo programa y duración de estudios son variables;
 - la formación de los ingenieros es asegurada, como antes, por las Escuelas especiales.
- c) *El bachillerato*: este examen público continúa con sus dos partes, pero tiene las reformas siguientes:
- 1) a las pruebas escritas actuales se agregan dos pruebas nuevas, escogidas por sorteo;
 - 2) la oral no consta ya más que de una prueba práctica de lengua viva;
 - 3) la sesión de septiembre se suprime para evitar el pequeño bachillerato de las vacaciones, y sustitúyese, bien por un oral de control para los candidatos que se hayan aproximado al mínimo requerido, o bien por una sesión de vuelta a los quince días, para los candidatos que no hayan podido presentarse a las pruebas normales;
 - 4) el título de bachiller era hasta ahora indispensable para entrar en la Enseñanza Superior. Ya no lo es para aquellos que, no habiendo podido seguir estudios secundarios y deseando seguir estudios superiores, hayan hecho un examen de ingreso organizado por las Facultades;
 - 5) los diplomas de técnicos y técnicos superiores son reconocidos como equivalentes al bachillerato para ingresar en la Enseñanza Superior, pasando una prueba de cultura general.

Estas dos últimas disposiciones están destinadas, al mismo tiempo, a evitar la carrera en el bachillerato, y a revalorizar la Enseñanza Técnica.

d) *La enseñanza superior*: tiene por misión proporcionar la mayor cultura científica, literaria y artística, participar en la formación pedagógica de los maestros y el perfeccionamiento profesional de los téc-

nicos. A este respecto, se podrán crear secciones, que agruparán enseñanzas, investigaciones y trabajos referentes a la misma disciplina, esto con el fin de asegurar una mejor coordinación de los estudios, y el pleno uso de los recursos regionales o nacionales.

III. *Subsidios de estudios*: Por último, una innovación importante ha sido introducida en este proyecto en lo que respecta a la ayuda del Estado a los estudiantes: el subsidio de estudios. En efecto, se ha admitido que era preciso ayudar a los estudiantes en función de sus posibilidades y según sus aptitudes, teniendo en cuenta los medios y las necesidades de la sociedad. Este subsidio es, pues, "una ayuda aportada por el Estado a los jóvenes cuando, teniendo en cuenta su valor, se destinen a empleos correspondientes a las necesidades de la nación y se proporcionen así, al mismo tiempo, perspectivas seguras de carrera". Es otorgado como sigue:

- el estudiante que haya obtenido en las dos partes del bachillerato una nota media igual a 14, sobre 20, podrá seguir estudios superiores a su elección, con subsidio;
- si el estudiante ha obtenido una media inferior a 14, el subsidio no le será concedido más que a un título o grado que responda a las exigencias del progreso científico y a las necesidades de la nación y un establecimiento determinado. Esta distribución será decidida por el Consejo de la Enseñanza Superior, después del informe del Consejo Superior de Investigaciones Científicas;
- el candidato que no haya recibido junto el subsidio para la disciplina de su elección, podrá recibirlo el año siguiente, si ha obtenido al final de su primer año de estudios resultados muy satisfactorios.

Tal es el nuevo cuadro que el Ministerio de Educación Nacional se propone dar a la enseñanza francesa. Este cuadro no podrá ser llevado a cabo más que por etapas, a medida que las posibilidades técnicas y financieras lo permitan. Lo que le caracteriza es que tiene en cuenta las necesidades de la nación y responde a la preocupación de justicia social.

J. MAJAULT

Utilidad y educación de la Historia en la sociedad anglosajona

A las preguntas de ¿Para qué sirve la Historia? y ¿Qué se saca de ser historiador?, la Historiografía anglosajona ha dado varias respuestas, incluso cuando no las ha formulado. De algunas de ellas nos hacemos eco en este breve ensayo.

Abarcando a la Humanidad curiosa en cierto modo culta, aunque no erudita, surge a borbotones una múltiple respuesta. La de que la Historia enseña a los

hombres a sopesar probabilidades en conflicto, a apreciar el valor de los testimonios, a formar certero juicio acerca de las autoridades. Ensancha la Historia considerablemente nuestros horizontes y nuestra experiencia; a los jóvenes les otorga la experiencia de los viejos; a los sedentarios, las impresiones recogidas por los viajeros. El conocimiento de la Historia, precisamente, habría ahorrado a los ingleses las decepciones cosecha-

das, por ejemplo, en el transcurso del pasado siglo, al obstinarse en creer que la felicidad de los pueblos estriba en adoptar copias miniadas de la Constitución británica (1).

El escepticismo asoma su vacilante cabeza por las hendiduras de tanto aserto, aparentemente firme. La fórmula "la Historia enseña...", ha caído en descrédito repetidas veces, y no sin fundamento, porque de su uso se ha derivado poquísima satisfacción. Por desdicha, sabemos que se ha escrito Historia para enseñar lo que previamente se deseaba. Y han clamado en su ayuda el catolicismo y el protestantismo, el militarismo y el pacifismo, la monarquía y la república, el individualismo y la acción social y de masa, el proteccionismo y el librecambio, el bimetalismo y el patrón oro... "De hecho, la tesorería de la Historia es tan rica, que de ella se pueden sacar toda clase de precedentes. Miseria política la que no acierte a encontrar alguna justificación histórica..." (2).

Frente al escepticismo, sin embargo, mantiene erguida su cabeza el optimismo moderado, para asegurar que es la Historia la más útil guía en la formación del sentido común, siempre que se tome por guía, y no por conductor infalible, forjador de milagros (3).

No puede pasarse por alto que la Historia es un estudio humano, espejo de la naturaleza humana y tesoro de su experiencia. Que en ella se derraman la cordura, la comprensión, la tolerancia y la caridad; útil, pues, su conocimiento para hacer más llevadera y dulce nuestra vida en este mundo. Camino, el estudio histórico, de alcanzar la sabiduría que nos está permitido vislumbrar (4). Para la sociedad tiene el historiador su peso, como el poeta, y es útil al Estado, aun no siendo soldado. Y su utilidad permanece, aunque él desaparezca (5). En esta nuestra edad de mentalidad histórica, la Historia tenía que ser una ciencia social—con flexibilidad, variedad y emoción, ajenas a la ciencia física—, más sutil y atractiva para la imaginación, por tratar de los seres humanos en toda su complejidad e incalculabilidad. Consecuencia forzosa había de ser la utilidad de la Historia por la alta dirección de la sociedad, especialmente importante en la educación superior. Es también su conocimiento "útil a los hombres en la vida diaria" (6).

Tomando el pulso a la Historiografía norteamericana contemporánea, observamos el mismo énfasis, más agudo en el Nuevo Mundo, de subrayar la utilidad de la Historia. A los historiadores representativos de la American Historical Association les ha ocupado el pasado, pero les ha preocupado el presente. Han insistido en que el conocimiento del pasado tenía directa relación con los problemas de nuestro tiempo. Han proclamado su conciencia social con la obsesión de llegar a la solución de las dificultades públicas, desdeñando la torre de marfil y justificando su existencia como tales historiadores al adentrarse en los problemas

históricos que habían de arrojar luz sobre los problemas de hoy. Armados de fe en el poder de la Historia para proporcionar lecciones provechosas y respuestas a las candentes cuestiones actuales, la mayoría no se ha recatado de ensalzar la Historia, ante todo, por sus aplicaciones prácticas y su inmediata utilidad social. Pocos la alabaron por sí misma; menos aún fueron los que pensaron que podía ser útil en terreno no tan inmediato, por ejemplo, en el enriquecimiento y fortalecimiento del carácter, el ensanchamiento de la experiencia, el desarrollo de la comprensión y la tolerancia (7).

Intuyendo que la Historia demuestra que no existe solución de continuidad entre el pasado y el futuro, que gracias a ella nos sentimos unidos a la crónica de la raza humana y alcanzamos a librarnos, de tarde en tarde, de nuestras ataduras temporales, los historiadores anglosajones—unos más, otros menos—han apreciado el valor educativo de la Historia, o más exactamente, el lugar que la Historia debía ocupar en la educación. Prescindiendo, pues, de la satisfacción hedonística ofrecida por la Historia, placer análogo, con frase de Macaulay (8), "al producido por un viaje al extranjero", en el que "el estudiante, como el turista, se ve trasladado a un nuevo estado social; ve modas nuevas, oye nuevos giros de expresión; su mente se ensancha al contemplar la vasta diversidad de leyes morales y costumbres", un más refinado y generalizado conocimiento del pasado se considera de positivo interés para la sociedad.

El *homo sapiens*, a pesar de su falta de habilidad en domesticar "la bestia salvaje y sangrienta", se las ha arreglado para sobrevivir. Ha tardado mucho en aprender sus propias lecciones. En menos de una generación, a una primera guerra mundial añadió una segunda, de mayor magnitud. ¿Se habrían podido evitar si los resultados de la Historia se hubiesen estudiado con mayor detenimiento y en todos sus aspectos? Tal vez no sea la Historia el oratorio de la Humanidad, pero algo noble debió de impulsar al juez Crawford para declarar respetuosa y humildemente "que no sería cosa mala el que cada candidato al Parlamento tuviera que presentar un certificado de haber pasado por un examen de Historia". Y sin rebozos—sin temores de remilgos—, creídos de que una abierta confesión es buena para el alma, en muchos historiadores británicos se ha observado la intención de ser honestamente francos consigo mismos. Se han dado cuenta de que podían hacer mucho más que lo hecho ya para relatar a las demás naciones la Historia de Gran Bretaña. El nudo estaba en poner de manifiesto las pecas, como se ven las suyas en los retratos de Cromwell. "Sí; seremos mucho más respetados si, con toda franqueza, admitimos que en tiempos pasados hemos merecido el epíteto de *la pérfida Albión*" (9).

Es la historia el más humano de los estudios. En ninguna otra época como en la actual se ha pensado tanto en el lugar de la Historia en la educación, así como en los métodos para enseñarla. Ha habido emulación entre los maestros para proporcionar buenos y

(1) LECKY: *The Political Value of History*, págs. 47-53.

(2) CHEYNEY: *Law in History*, pág. 27.

(3) BRINTON: *Ideas and Men*, pág. 21. Y escribe el autor al término del párrafo citado: *If you want miracles—certainly a very human want—you must look elsewhere than to history. Clio is a very limited goddess.*

(4) WOOD: *The Study of History*, pág. 15.

(5) E. E. KELLET: *A Pageant of History*, pág. 15. V. También de este mismo autor *Aspects of History*, págs. 113 y 132.

(6) ROWSE: *The use of History*, págs. 3, 17-21.

(7) H. AUSUBEL: *Historian and their Crafts*, pág. 17.

(8) Cita de ROWSE: *The use of History*, pág. 53.

(9) H. WHEELER: *This Thing Called History*, págs. V-VIII y 23.

mejores libros de texto, mapas, grabados ilustrativos, diagramas... Ha aumentado el número de revistas especializadas, de obras pedagógico-históricas (10) y del absoluto convencimiento del carácter eminentemente patriótico que debe tener la Historia. El patriotismo que de ella se destaque no se antepone, sin embargo, a la verdad, sino que será la expresión de la experiencia, del esfuerzo tenaz y del entusiasmo de todos nuestros antepasados, que, consciente o inconscientemente, viven en nosotros (11).

Se ha escrito que "nada como la Historia para dar unidad a todos los temas" y que ella "les da la mejor y más fructífera" conjunción con las Ciencias naturales" (12). Razones que apoyan su valor educativo. En su aspecto biográfico, es la Historia un panorama de carácter en acción, que ensancha indefinidamente el círculo de nuestras relaciones, que ofrece abundante material para el análisis, frena la admiración por las personalidades simpáticas y pone caridad en el juicio de las antipáticas. Se arguye que el joven, al salir de la escuela, lo más probable es que no vea nunca más un tubo de ensayo o una balanza; pero, puesto que no dejará de ponerse en contacto con los hombres, la Historia, al ponerle en contacto con los hombres del pasado, le facilitará una más honda comprensión de todos ellos.

El sociólogo y el moralista echan mano de la Historia con fines educativos. Recapitulando, se expone como ideal que toda persona adulta miembro de la sociedad británica debiera haber sido ejercitada a reflexionar sobre el origen, la función y el destino de las varias formas adoptadas por la propiedad; de un modo semejante, sobre la Religión y la Ley. Igual consideración debiera merecerle la Poesía, el Arte y la Arquitectura, así como las instituciones por ellas servidas. Junto a la debatida educación sexual, se desearía instruir a cada ciudadano en la historia y funcionamiento del sistema parlamentario y de los órganos locales del Gobierno, de la organización de los bancos, bolsas y cámaras de comercio. En misión y perfecto encaje históricos, se querrían presentar las instituciones tales como la Universidad, la Justicia, la Medicina y la Ingeniería. Así las mentes juveniles se percatarían de todo lo conseguido en el período civilizado de que se enorgullece nuestra sociedad actual; tomarían conciencia de que esas instituciones no habían caído del cielo, sino que eran producto del hombre social. Con ello se lograría estimar en más la he-

(10) Anotemos como prototipo, aparte las que por sus con-comitancias interpretativas o metodológicas quedan indicadas en otro lugar, la de M. W. KEATINGE: *Studies in the Teaching of History*.

(11) E. SCOTT: *History and Historical Problem*, págs. 91-92, 117-118 y 159-160.

(12) ROWSE: *The use of History*, pág. 160.

rencia civilizada, se sentiría más honda responsabilidad ante el futuro y mayor deuda de gratitud para con el pasado. (13).

El índice de la importancia concedida a la Historia en la educación de la sociedad americana se manifiesta en el continuo interés con que se estudiaron las relaciones de la Iglesia y del Estado, doblado en el primer cuarto del presente siglo. Estas relaciones no se veían por todos suficientemente establecidas. No han sido pocos los historiadores que rechazaron la fácil conclusión de que el adelanto de la ciencia significara el declive de la Religión. Ideas que parecían muertas o en trance de morir cobraban nueva vida. La enseñanza en las escuelas de la teoría evolucionista no impedía la actividad del Ku-Klux-Klan. Los conflictos religiosos no desaparecían, y estos repercutían en la vida política. Se vislumbraba una bella labor a realizar por el historiador: lucharon contra el aislacionismo en los Estados Unidos; ayudar a los norteamericanos a comprender su posición histórica y responsabilidades; ayudarles a comprender las particularidades de la vida en los países extranjeros y a vencer el provincialismo que comprometía las Naciones Unidas; al objeto de minimizar los prejuicios raciales, políticos, religiosos y nacionalistas, los historiadores debían aplicarse con mayor seriedad a la Historia comparada. En resumen, como ya se indicó en el capítulo anterior, ha proseguido la tendencia a utilizar el pasado para encontrar en él los remedios para el presente. En estos cuarenta años ha cundido entre los historiadores norteamericanos la tendencia—repetida de sesenta años atrás—a dar aliento a una Historia viva y activa.

Pocos meses después de la terminación de la segunda guerra mundial, la Educational Policies Association, de Nueva York, batalló—y con éxito—por un proyecto sugestivo para el futuro, titulado *Educación para toda la juventud americana*, en el que se defendían cinco puntos, a los que Harry Carman añadió otros cinco. Me complace en poner de relieve los dos primeros:

1. Instruir a cada persona para que de los asuntos internacionales adquiriera una idea tan clara como de los nacionales. Cualquiera de nosotros debería tener una conciencia de lo internacional en la cual poder entroncar los sentimientos y las ideas nacionales.

2. Toda persona, de cualquier edad, deberá ser educada para captar la importancia de las perspectivas históricas y la continuidad cultural.

RAFAEL OLIVAR BERTRAND

(13) B. FARRINGTON: *Has History a Meaning?*, pág. 38.

(14) H. AUSUBEL: *Historian and their Crafts*, pág. 87 y 117-118.