

C 250/15

notas y documentos



**DIRECCION GENERAL DE ENSEÑANZA PRIMARIA
CENTRO DE DOCUMENTACION Y ORIENTACION
DIDACTICA**

MANUEL MARTINEZ LOPEZ

LA EDUCACION BASICA

Centro de
Documentación y
Orientación
Didáctica de
Enseñanza
Primaria

ORGANIZACION

Y

SUPERVISION

DE

ESCUELAS

250 Ptas.

- Ofrecemos una obra interesante para todo el Magisterio.
- El C. E. D. O. D. E. P. se preocupa de la formación de maestros, directores escolares e inspectores.
- Solicite un ejemplar con el 25 % de descuento.



**Pedidos al Administrador del C. E. D. O. D. E. P.
Pedro de Valdivia, 38, 2.º izqda. Madrid - 6**

NOTAS Y DOCUMENTOS



LA EDUCACION BASICA

Por

Manuel MARTINEZ LOPEZ
Jefe del Departamento de Educación
Permanente y Actividades Extraescolares

R. 26-959

N.º 23
1969

CENTRO DE DOCUMENTACION Y ORIENTACION DIDACTICA DE E. P.
MADRID

SUMARIO

	<i>Págs.</i>
Sumario	2
NOTAS	4
La educación básica	5

DOCUMENTOS:

I. <i>Antología de textos de "educación básica" a través del tiempo</i>	11
La educación básica de los utópicos.—Tomás Moro	11
La educación común en la ciudad del sol.—Tommaso Campanella.	11
La enseñanza en las escuelas debe ser universal.—Juan Amós Comenio	13
Idea de escuela común.—Juan Amós Comenio	14
La instrucción común en la Revolución francesa.—Talleyrand-Condorcet.—Declaración de los derechos del hombre y del ciudadano	15
La escuela común o única. Manifiesto dos pioneiros da educação nova, 1932.—Fernando de Azevedo	16
II. <i>Política social y "educación básica"</i>	17
Las tres clases de desigualdades que debe combatir la enseñanza común.—Françoise Vial	17
La concepción democrática en la educación.—John Dewey	18
La educación básica socialista democrática.—Margaret Cole	18
Los grados de enseñanza.—Manuel Fraga Iribarne	20

	<u>Págs.</u>
III. <i>Contenidos y fines de la educación básica</i>	22
La educación general.—Theodore Brameld	22
Educación general.—James Bryant Conant	23
Finalidades de la educación general.—André Grandpierre	24
Orientaciones pedagógicas y didácticas. Finalidad educativa.—Renzo Titone	27
Metas formativas de la educación básica.—Gesualdo Nosengo.	28
* ..	
IV. <i>Organización y legislación de la "educación básica"</i>	31
Organización escolar de la escuela común noruega.—Arnfinn Brekke y Tonnes Sirevag	31
Ley sobre la escuela de la República Socialista Checoslovaca ...	32
Yugoslavia.—Escuela de base de ocho años. Osnovorna Skola ...	33
Las deficiencias de la enseñanza general básica.—José Luis Romero y Amando de Miguel	33

NOTAS

Las notas han sido extraídas del libro del autor de este trabajo «Fundamentos para una Política Social de la Educación de Base»

La educación básica

1. El nombre de educación básica ha sido patentado recientemente. Sin embargo, no es nueva la idea. Cuando los renacentistas neoplatónicos quisieron desarrollar la concepción místico-socialista y panteísta del mundo escribieron sus utopías. En ellas hallamos las primeras descripciones de una educación básica o común. Moro, Campanella y el mismo Francis Bacon, en su "Nueva Atlántida", en que dibuja la Casa de Salomón, donde todos aprenden, son los primeros escritores de esta nueva corriente político-educativa. Ciertamente que sus libros en algún modo no pasaron de ser considerados como simples obras literarias, salvo el intento de plasmarlos en la realidad hecho por el obispo Vasco de Quiroga, en Michoacán, o quizá también los jesuitas, en el Paraguay.

Sin embargo, estas obras fueron creando una conciencia político-educativa. Después, en plena Reforma, Comenio lanza sus tres libros de educación básica: la "Didáctica Magna o arte de enseñar todo a todos"; la "Via Luis", tratado sobre extensión de la cultura, y el primer gran texto de Educación Básica, el "Orbis Pictus".

La Revolución francesa, con la "Declaración de los derechos del hombre y del ciudadano" y con dos *rappports* sobre la educación común, presentados por Talleyrand y Condorcet, pone un hito más en este avance. Hacia mediados del XIX una nueva idea de educación básica aparece en Marx, concibiéndola como educación politécnica o preprofesional, "Instrucción tecnológica, teórica y práctica", pero que no cristaliza en una legislación hasta setenta años después, en el llamamiento de 7 de noviembre de 1917, en la URSS, sobre la "Organización de la escuela única". Esta experiencia quedó aislada en Rusia y no se exportó hasta pasada la segunda guerra europea, hacia 1948, en que la adoptan los siete países europeos del Este y en años sucesivos multitud de países asiáticos, africanos y americanos, como China, Corea, Mongolia, Vietnam, Cuba, Argelia, Guinea ex francesa, Malí e incluso Etiopía, Liberia, Egipto, etc.

Paralelamente iba desarrollándose en los países nórdicos europeos: Suecia, Noruega y Finlandia, desde hacía cuarenta años, una idea similar, pero que tomaba el nombre de escuela global o escuela comprensiva.

Por otro lado, en Francia, por los años 1919 a 1930, "Les compagnons de l'Université nouvelle"

alentaban, a su vez, el movimiento de la Escuela Unica, movimiento que curiosamente no cuajó en realizaciones en Europa Occidental, pero sí en Sudamérica. El manifiesto de 1932, "Dos pioneros de Educacao Nova", de Brasil, es un síntoma claro, y posteriormente, las realizaciones de Escuelas de Base en muchos países latinoamericanos.

A similar conclusión llegaba Estados Unidos por diferente camino, planteando el mismo o parecido esquema bajo el nombre de educación liberal democrática.

Hoy la idea de educación básica está en la conciencia político universal, aunque su cristalización en esquemas organizativos no se haya logrado en todos los países.

2. El nombre de educación de base o educación básica se refiere a un concepto al que de una o de otra manera hacen referencia otros términos, como "Programa de fondo común", "Enseñanzas básicas", "Aprendizajes comunes", "Educación fundamental", "Tronco común", "Formación, cultura o educación general". Quizá coincida con lo que los anglosajones llaman "Educación liberal democrática".

Sin embargo, precisamente por el carácter temporal y espacial y, por tanto, historicista de la cultura, sobre la que se basa en gran medida la educación, corremos el riesgo que advertía Bergson sobre el peligro que encierra el intento de definir, muchas veces con pretensión de permanencia, con unas palabras breves, que son estáticas, una realidad que en cada momento cambia y se transforma.

No obstante, podemos aventurar una idea de "educación de base" que implica una noción socio-pedagógica expresada en la definición de Comenio, "totum, totis", es decir, en "un cuanto igual de educación para todos, suficiente al individuo y suficiente a la comunidad". En ella se dibujan dos notas esenciales: amplitud de contenido, "quantum", y universalidad de extensión, "totis", que conectan con lo pedagógico-cultural y con lo sociológico, respectivamente.

3. Por lo mismo, educación básica significa que está a la base comprensiva de todo conocimiento (universalidad científica), de toda cultura, de toda educación o formación; que está a la base de toda educación opcional o diferenciada y, por tanto, a la base de todas otras enseñanzas,

ya sean terminales, como las profesionales o de aprendizajes, ya las enseñanzas-puente preparatorias para estudios largos; que está a la base de todos los individuos que ocupan un área espacio-temporal (universalidad geográfica o numérica), que es la base sustantiva de un desarrollo económico-social y que es, por tanto, la base piramidal de una sociedad, y, por último, que está a la base temporal de todo individuo (universalidad cronológica).

4. De antemano debe descartarse identificar esta educación de base con las llamadas "educación primaria" o "elemental", que responden al viejo esquema napoleónico de los grados de enseñanza, ya desechado por inservible. Hoy interesa más a los planificadores de la educación distinguir perfectamente entre "educación básica" y "educación opcional" que perderse en distinciones bizantinas sobre los límites o coordinación de las llamadas tradicionalmente "enseñanzas primaria y media".

Representa la tradicional educación primaria o elemental, generalmente, el período de educación básica dedicado a la adquisición de técnicas de cultura de base o elemental, pero sin que en ella se adquiriera la cultura básica completa y necesaria a todos los individuos. Coincide más la educación básica, aunque sea un elemento exclusivamente cronológico, con la "scuola del obbligo", "la comprensive school", "la escuela global", etc., y representa una ruptura de los esquemas tradicionales, significando un período que va de los seis o siete años de edad a los catorce o dieciséis años.

5. Hasta ahora casi en todas partes la organización escolar general era terciaria: primera enseñanza, enseñanza media y enseñanza superior ("elementary school", "secondary school", "university") ("enseignement primaire", "secondaire", "superieur"), pero la relación primera y segunda varía y éste es el objeto de la gran polémica (1).

En este sentido podemos hacer nuestra la afirmación de que el "sistema de los grados de enseñanza tiene los días contados, al menos en su formulación tradicional. Durante muchos años se creyó en el acierto de esta división, que hoy se nos antoja arcaica y exenta de fundamento; en primer lugar, por el empuje de los requerimientos de la justicia social, que exigen la igualdad de oportunidades para todos, prescindiendo de discriminaciones económicas; en segundo término, porque, como ha demostrado la investigación histórico-sociológica, el hecho educativo se desdobra, aun en las comunidades más elementales, en dos tramos, correspondientes a las dos grandes finalidades de la educación: una función de so-

(1) SCHNEIDER FRIEDRICH: *Educación europea*. Ed. Herder. Barcelona, 1963, pág. 160.

cialización general y otra de especialización profesional" (2).

La división tradicional pertenecía a una ideología que hoy nos resulta extraña. "Es indudable que el sistema europeo de los grados de enseñanza se basó en una idea clasista. Una instrucción primaria para campesinos y obreros, una educación secundaria para las clases medias y altas, cuya única función era de servir de puente para la enseñanza superior" (3). Y ésta fue la bandera que Lenin levantó contra la sociedad: "Se ha hecho de la enseñanza una valla que impide a los trabajadores avanzar; esta valla será derribada" (4).

6. Ciertamente que el nombre de educación de base o básica se utiliza hoy equívocamente, referido unas veces a la escuela novenal u octonal completa, a la elemental (ecole de base) o a los primeros años de la media (escuela secundaria básica), lo que indica la incertidumbre y debilidad de las estructuras tradicionales y que puede llegar el día en que la importancia de los ciclos o grados de enseñanza quede disminuido e incluso desaparezca, estableciéndose esquemas continuados y lineales. "Ya la casi totalidad de nuestros países han considerado el primer ciclo de la enseñanza media como básico o general, lo que llevará en un plazo muy corto, ya sea a traspasar este ciclo a la enseñanza primaria, completando en ésta los estudios básicos, o a mantenerlos en la enseñanza media, pero sin perder en ninguno de los dos casos su carácter básico y obligatorio" (5).

7. Por lo mismo aparece la dificultad de delimitar el concepto de educación de base. Nada más expresivo a este respecto que las palabras de Giuseppe Catalfamo: "Formación de base: concepto en apariencia simple y claro; concepto fácilmente tergiversable si se le identifica sobre el supuesto de lo que tradicionalmente se llama 'educación elemental'; el concepto de 'formación de base' ha sufrido un movimiento de expansión, de tal suerte que la coincidencia de la tradicional 'educación elemental' con la 'formación de base' se muestra inadecuada en orden a la exigencia de nuestro tiempo y a la demanda de nuestra civilización. La verdad es que la educación elemental no es algo estático e inamovible, mas es una realidad en devenir, en marcha con el tiempo y en movimiento con la civilización." Debe darse, por consiguiente, un concepto de educación elemental y básica, consecuente al tipo de civilización al que pertenecemos, a la instancia y a la marcha de la

(2) MAÍLLO, A. Rev. "Esc. Española", 1-X-68, página 1.347.

(3) FRAGA IRIBARNE, M.: *Promoción social y educación*. Ed. Ateneo. Madrid, 1961, C. 3.30.

(4) LENIN: *Obras escogidas*, en dos tomos. Ediciones en lenguas extranjeras. Moscú, 1948, pág. 830.

(5) HERRERA PALACIOS, O. Rev. "O. E. I." Bole-
tín AIOEP. Luxemburgo, oct. 67, núm. 15, pág. 6.

sociedad en la cual se desenvuelve nuestra vida de hoy (6).

8. Esto exige de la educación de base mayor riqueza de contenido cultural, mayor apertura intelectual; exige, a su vez, una educación de base que ponga al hombre de hoy en condiciones de *mover* la máquina (técnica) y *dominar* la máquina (humanismo).

Pierre Jaccard afirma que aun la más modesta ocupación agrícola exige hoy no sólo saber leer, escribir, cuentas, sino que sepamos comprender la instrucción impresa, el boletín de trabajo, la fórmula de transporte, por no decir la capacidad de establecer relaciones escritas y de efectuar cálculos matemáticos (7).

La educación de base ha de tener, pues, un más largo radio y mayor apertura. Si, por una parte, no es conveniente recargar los programas (aligeramiento), por otra, es necesario clarificar y coordinar la nueva ciencia y conjugar los programas en el progreso científico.

Surgen, por lo mismo, problemas como el de si es conveniente, al final de la educación básica, el entrecruzamiento de la forma clásica, moderna y técnica e incluso el de si las disciplinas clásicas deben ser sustituidas por otras que aseguren una cultura de base más utilizable y práctica.

9. Por lo mismo, hay una tendencia a alcanzar idealmente y a realizar concretamente un concepto unitario y unívoco de "educación de base" y a repudiar lo que pudiéramos llamar estructura dualística y antinómica de la "educación básica" repartida entre la escuela preparatoria y la escuela popular tradicionales. Lo que se busca hoy es la unicidad, "o sea, una escuela *única*, como quiera que se le desee llamar, de manera que no resulte *exclusiva* y determinante para nadie, capaz de dar en el mismo tiempo, *una cultura común de base a todos* y poner a cada uno en condiciones de devolverle la selección escolar y profesional al catorce año de edad" (8).

10. Al replantearse de modo distinto, se plantea la problemática de qué Institución debe impartir la educación básica precedente a la educación opcional. En Europa continental, donde quedará limitado nuestro estudio, frente a "la Escuela primaria referida a las primeras letras" o "técnicas elementales de cultura", está surgiendo y dibujándose una Institución nueva, claramente definida en los países del Este y nórdicos y titubeante aún en los de la C. E. E. En los primeros, aun el mismo nombre hace referencia, en ocasiones,

(6) CATALFANO, Giuseppe: *La formazione di Base*. Rev. "Scuola di Base", 1963, 2/3, pág. 5.

(7) JACCARD, Pierre: *Politique de l'emploi et de l'éducation*. París, 1966.

(8) VOLPICELLI, Luigi: *De la scuola elementare a la scuola del obbligo*. Rev. "Scuola di Base", 1962, número 4, pág. 90.

a ello (Zakladnidevitleta skola, Escuela novenal de base, en Checoslovaquia; Skola podstawowa, en Polonia; Skola elementara de Baza, en Rumania; Atalanos iskola, Escuela General Octonal, en Hungría; Osnovna Skola, Escuela de Base Octonal, en Yugoslavia, etc.; la "Folkeskole", en Noruega"; la "Grund-Skolam" o Escuela Global, en Suecia, etc.). En Centroeuropa se unifica la enseñanza, pero cabalgando entre dos instituciones (la Escuela Elemental e Instituciones nuevas, distintas de las tradicionales y que reciben diversos nombres: C. E. S., en Francia; Scuola Media Unificata, en Italia, etc.).

11. Para establecer esta nueva institucionalización ha sido necesario derribar las barreras institucionales y didácticas e incluso administrativas escindidas anteriormente. "El hecho más fundamental y llamativo de la reorganización ha sido la supresión de ciertas Direcciones Generales que se consideraban clásicas y la unificación de otras con el fin de coordinar las enseñanzas" (9). Se rompió así la imposibilidad de acceso a enseñanzas posteriores a los capacitados; la defectuosa coordinación; las competencias; los gastos superfluos; los abandonos prematuros; los cursos últimos, a veces inefectivos; la falta de equiparidad en los estamentos docentes, que conjugados en la estructura tradicional, se podía decir de ella que "esta estructura suponía, pues, en sí misma, un obstáculo al desarrollo de la enseñanza" (10).

PRINCIPIOS QUE DEBEN REGIR LA EDUCACION DE BASE

12. De lo dicho anteriormente se deduce que a la educación de base, tal como la entendemos, le nacen unas características socio-políticas, económicas y pedagógicas y que debe fundarse en principios indiscutibles sobre los que descansa.

12 a) *Sociopolíticamente* significa que no puede ser excluyente y, por tanto, ha de ser *obligatoria* "para todos", para garantizar una *formación suficientemente gratuita* para todos y *única* para favorecer la selección de los mejores para la promoción de todos" (11), partiendo del principio de la Conferencia de Washington: "La educación es un instrumento para perfeccionar el sistema democrático. De ello resulta que todos los ciudadanos deberían tener idénticas posibilidades de participación activa en la vida política, económica y social" (12).

(9) M. L.: *La reforma de la enseñanza en Francia*. Rev. "Supervisión Escolar". Madrid, núm. 3, 1967, página 87.

(10) VARIOS: *Conferencia de Washington*. OCDE. París, 1961.

(11) *Les institutions scolaires et universitaires de la France d'aujourd'hui*. Ed. I. P. N. París, 1965.

(12) *Conferencia de Washington, op. citada*, páginas 20 y 31.

Ello exige la no diferenciación en calidad o cantidad de enseñanza; a proporcionar educación de no menor calidad a unos que a otros; a unificar, por tanto, las Instituciones docentes; a eliminar los solapamientos o las superposiciones. "Hay que admitir como un derecho universal de los hombres la posibilidad de acceder a los grados de cultura que les permitan sus propios talentos, pero consecuentes con el principio, crear las formas políticas que hagan posible y no utópica la realización del principio" (13).

La igualdad de oportunidades tiene que partir de socializar la enseñanza de base, de forma que, al menos en los períodos de escolaridad obligatoria, toda persona, por el hecho de serlo, reciba el mismo tipo de enseñanza, cualquiera que sea el centro en que esté escolarizada. En este sentido ha de anularse cualquier carácter eliminatorio. Hay que dar a los años obligatorios una unidad de espíritu cuya ruptura ha dejado de tener sentido. Para planificar la educación de base ha de prescindirse del esquema tradicional. "La realidad histórica universal va haciendo desaparecer la distinción entre enseñanza primaria y bachillerato elemental. Las motivaciones de esa diferenciación tajante se ven claramente como reflejo de una sociedad horizontal obstaculizadora de la cultura desde un propósito elemental" (14).

Por lo mismo, las becas han de hacerse innecesarias en el período obligatorio, pues su existencia no hace sino resaltar la deficiencia del propio sistema, ya que significa poner parches al mismo, que si perdura "puede hacer concesiones, puede conceder becas y otras formas de protección social a los más dotados de los grupos inferiores, pero en su conjunto no es favorable a la movilidad vertical" (15).

12 b) *Económicamente* significa que si los economistas han llegado a la conclusión de que la educación es rentable, lo es en tanto en cuanto que las inversiones se distribuyan y organicen equilibrada y racionalmente.

Ciertamente que tenemos derecho a esperar que se eleve el tanto por ciento de presupuestos del Estado en Educación, pero también tiene derecho la Sociedad y el mismo Estado a exigir que esas inversiones, desde el punto de vista económico, se organicen más rentablemente. El elevado porcentaje de gastos superfluos en educación, los gastos incorrectos, pueden ser corregidos. Representa, por ejemplo, una antieconomía, que un niño, de estar en una edad dentro del período de base, en secundaria o en primaria, cueste varias veces más al Estado; que las becas no engrosen el perfeccionamiento del sistema; que se emplee a profes-

sores a tiempos muy reducidos; que se empleen en los años de base profesores cuyo período de formación es excesivamente largo y caro, cuyo empleo no es rentable por exigir mayores sueldos, si el profesor intermedio puede cumplir perfectamente la función docente, etc.

La necesidad de introducir la economía en la reforma y planificación de la educación—terreno sin explorar—, sobre todo si se trata de extender la enseñanza, se hace necesaria, pues los índices de variaciones, a precios actuales, pueden suponer muchos millones.

12 c) *Pedagógicamente* significa que en ciertos años de la educación de base, aproximadamente hasta los doce, el alumno pertenece psicológicamente a la fase del llamado sincretismo infantil en que percibe los conjuntos, a lo que corresponde didácticamente recibir la visión del mundo en enseñanzas globalizadas. Esto supone que sean impartidas por el mismo profesor, que, por otra parte, le guía como de la mano, en los pasos de su formación integral. Desde el punto de vista cultural podría dividirse esta época en dos subciclos: al subciclo elemental, seis a diez años, en que el alumno es apto para recibir los elementos de cultura, y el período intermedio, diez a doce años, nocional, en que debe recibir nociones culturales. De los doce a catorce años comienza la diferenciación psicológica, a la que debe corresponder una diferenciación didáctica, pero en dos grandes grupos, ciencias y letras, que debieran impartir dos profesores, añadiéndose profesores especiales de trabajos de taller, idiomas, música y gimnasia. Por otra parte, es el período más crítico para la observación y orientación escolar. A partir de los catorce años, la diferenciación científica debe ser impartida por profesores diversificados.

Debe eliminarse la idea de una educación de base "ensimismada" o encerrada en sí misma. La educación de base debe ser "funcional", diríamos "lanzativa" del individuo a su desenvolvimiento personal y que lance a la Sociedad a dar a cada uno su puesto. La educación de base no puede, pues, considerarse aisladamente, sino dentro del contexto del sistema escolar, y en ella, por lo mismo, ha de tener suma importancia una nueva nota: la observación, análisis, despertar de aptitudes, la orientación vocacional.

Pero sí, por una parte, la educación de base ha cambiado por el contenido cultural, ya que la antigua ha sido desbordada y la cultura de base actual debe ser ahora la visión panorámica y razonada de la realidad natural e histórica, a ciertos cursos llamados de secundaria ya no les cuadra ese nombre, pues son cultura fundamental o primaria. Por otra parte, se ha comprobado que esta visión hasta los catorce años no tiene necesidad de ser muy intensiva, como lo fue la enseñanza secundaria tradicional, no exigiéndose, por

(13) PEREA MORALES, B.: *Igualdad para la cultura*. Col. Mundo del Trabajo, Madrid, págs. 34 y 18.

(14) FRAGA, *op. citada*, pág. 77.

(15) FRAGA, *op. citada*, pág. 80.

tanto, profesores excesivamente especializados, que se avienen mal, pedagógicamente, en el nivel mental y cultural de sus alumnos. El profesor, para estas edades, debe perder intensidad cultural en beneficio de su formación psicopedagógica y ha de mezclar equilibradamente su preocupación psicopedagógica (preocupación por el alumno en la primaria antigua), con la preocupación por la ciencia (preocupación en la media antigua).

EDUCACION DE BASE Y EDUCACION OPCIONAL

Señalar la línea divisoria entre la "educación básica" y la "educación opcional" no es fácil. "La educación opcional contrasta con la especializada: la que se dirige a la adquisición de información y de ciertas habilidades y a la formación de ciertas aptitudes útiles a una vocación" (16). Pero es difícil delimitar qué conocimientos son de educación básica y cuáles de educación vocacional y el grado en que pueden combinarse la educación general y la preparación vocacional en el momento presente es materia de discusión y experimentación. De hecho, asistimos a un momento histórico en que hay que reconciliar, impartir cada vez mejor educación general y, a la vez, mejor preparación profesional especializada.

La antinomia principal entre "educación básica" y "educación opcional" es que la primera es más bien educación liberal o cultura general, y la segunda, educación profesional, vocacional o diversificada. La primera excluye automáticamente toda actividad relacionada con "ganarse la vida", aunque debe preparar para ello.

Existe, sin embargo, en este punto una opinión unánime en el sentido de que cuanto más prolongada y más amplia es la educación básica, mejor sirve para la profesionalidad y mejor, por tanto, para ganarse la vida.

"Existe una paradoja relacionada con la instrucción vocacional. Cuanto más vocacional, es más estrecha; cuanto más estrecha, menos probable es que sirva eficazmente para ganarse la vida. Las técnicas, el saber hacer, las capacidades eficientes, cambian tan de prisa en la industria, que el estudiante adiestrado para realizar determinadas tareas específicas corre el riesgo de ser víctima de lo que Veblen llamaba 'incapacidad aprendida'" (17).

La misma opinión mantienen otros pensadores: "Aun la separación de estudiantes en grupos 'preuniversitarios' y en grupos 'vocacionales' tiene consecuencias desafortunadas si no existe un fundamento común" (18).

(16) BRYANT CONANT, J.: *La educación en un mundo dividido*. Trad. del inglés. Ed. Nova. Buenos Aires, 1953, pág. 89.

(17) SIDNEY HOOK: *Education for Modern Man*. The Dial Press. Nueva York, 1946, pág. 151.

(18) BRYANT CONANT, *op. citada*, pág. 106.

Ellos solos, "los conocimientos enciclopédicos, permiten al hombre no ser desarmado por un progreso científico, un cambio técnico o económico, una mutación social. Es eminentemente sostenible hacer objeto de una enseñanza general prolongada largo tiempo y posible para todos, guardándose de especializaciones prematuras" (19).

La educación vocacional debe, pues, retrasarse y organizarse, apoyándose en los conocimientos adquiridos, porque:

1. La técnica exige "reconversiones" por sus cambios, para lo que hay que estar preparado por una buena educación de base.
2. La educación de base debe conferir al hombre autonomía, dominio de sí, dominio sobre la máquina, sentimiento de liberación.

El concepto de *cualificado* no limita el de *base*. Es una preparación profesional de fondo que le hace *hábil* sobre el plano de las operaciones de invención, dirección o ejecución y "responsable" en las relaciones sociales de trabajo.

Esta cualificación exige posesión de nociones y técnicas, permitiendo al individuo insertarse en el proceso de producción. La formación general precede necesariamente a la formación específica. "Pero las capacidades de cada uno no son susceptibles de esta educación más que en la medida que exige en él un *substratum* de conocimientos y un grado de cultura" (20).

La necesidad de una formación de base no es solamente presupuesto indispensable a toda formación profesional, sino también una exigencia de poseerla en virtud de su naturaleza misma, "ser" dotado de razón.

A la necesidad de una vasta cultura general se llega tanto por el análisis técnico de producción como por la misma esencia humana.

Consideramos, pues, que la educación básica lo es en tanto en cuanto está a la base de toda educación opcional, diversificada o diferenciada, siendo por lo mismo la básica de los niveles educacionales terminales (aprendizajes profesionales, profesiones universitarias) y de los niveles educacionales puente o anteuniversitarios. Por lo dicho, consideramos a la educación de base total "en el horizonte de su perspectiva interna, en esta exigencia democrática de garantizar a todos los ciudadanos una instrucción obligatoria de 'base' y, al mismo tiempo, ofrecer la posibilidad para una efectiva continuación de los estudios hasta los grados más altos de la cultura" (21).

(19) GRANDPIERRE, André: *Une education pour notre temps*. Ed. Berger-Levrault. París, 1963, pág. 37.

(20) REGUZZONI, Mario: *La Reforme de l'enseignement dans la Communauté Economique Européenne*. Aubier-Montaigne. París, 1966, pág. 16.

(21) PERSON, Luigi: *La scuola jugoslava oggi*. Liviana Editrice in Padova, 1965, pág. 10.

DOCUMENTOS

Antología de textos

La inclusión de estos Documentos no implica la total aceptación del punto de vista de sus autores.

D) Antología de textos de "educación básica" a través del tiempo

LA EDUCACION BASICA DE LOS UTOPICOS

TOMÁS MORO

Enséñasela a todos desde la infancia, en parte, por medio de reglas aprendidas en la escuela y, en parte, llevándolos, como por entretenimiento, a los campos próximos a la ciudad, no para que se limiten a mirar, sino para que la practiquen como ejercicio corporal. Aparte de la agricultura, que, como he dicho, es común a todos, se instruye a cada cual en una profesión propia, tal como el beneficio de la lana, el arte de trabajar el lino o los oficios de cantero, herrero o carpintero. No existen entre ellos otras ocupaciones dignas de mención.

* * *

Por lo común, cada uno aprende la profesión paterna, pues casi siempre se inclina naturalmente a ella. Pero si su afición le lleva por otros caminos pasa, por adopción, a familia distinta en la que se practique el oficio que le gusta; los padres y los magistrados cuidan de que se les confíe a un jefe de familia serio y honrado. Si alguno, empero, después de haber aprendido una profesión, deseara instruirse en otra, puede sin dificultad hacerlo y, preparado para ambas, ejercer la que más le plazca, a menos que la ciudad necesite con preferencia de una o de otra.

* * *

Acostumbran tener diariamente y antes del amanecer lecturas públicas, a las que sólo están obligados a asistir los que han sido especialmente seleccionados para las letras. Concurren además a ellas otros hombres y mujeres de cualquier oficio, a oír unas u otras según sus gustos. Si al-

guno prefiere dedicar este tiempo a su propio oficio, cosa que acontece a muchos, cuyo espíritu no se siente inclinado al estudio de ninguna disciplina, nadie se lo impide, sino, al contrario, se alaba su proceder como útil a la República.

* * *

De igual inmunidad gozan aquellos a quienes el pueblo, mediante recomendación de los sacerdotes y previo voto secreto de los Sifograntas, concede licencia indefinida para consagrarse al estudio, entendiéndose que si alguno defrauda las esperanzas puestas en él se le hace volver a los trabajos manuales. Suele, por el contrario, ocurrir que, si algún obrero dedica sus ratos de descanso al estudio con provecho y aplicación grandes, lo hagan pasar, apartándolo de su trabajo, a la categoría de los letrados.

* * *

Los magistrados jamás obligan a los ciudadanos contra su voluntad al ejercicio de tareas inútiles, pues las instituciones del Estado persiguen más que otro ninguno el siguiente fin: que los ciudadanos estén exentos de trabajo corporal el mayor tiempo posible, en cuanto las necesidades públicas lo permitan, y puedan dedicarse al libre cultivo de la inteligencia, por considerar que en esto estriba la felicidad de la vida.

(De optimo Republicae Statu de qua nova insula Utopía. Utopías del Renacimiento. Fondo de Cultura Económica. México, 1941, págs. 57 a 63; 76 a 78.)

LA EDUCACION COMUN EN LA CIUDAD DEL SOL

TOMMASO CAMPANELLA

Todos ellos se atienen a un único libro, llamado Sabiduría, en el que con claridad y concisión extraordinarias están escritas todas las ciencias. Este libro es leído por ellos al pueblo, a la manera de los Pitagóricos. La Sabiduría hizo adornar las paredes interiores y externas inferiores y superiores con excelentes pinturas, que en admirable orden representan todas las ciencias. En los muros exteriores del templo y en las cortinas que se bajan cuando el sacerdote habla, a fin de que

nar las paredes interiores y externas inferiores y superiores con excelentes pinturas, que en admirable orden representan todas las ciencias. En los muros exteriores del templo y en las cortinas que se bajan cuando el sacerdote habla, a fin de que

su voz no se pierda, están dibujadas todas las estrellas. Sus virtudes, magnitudes y movimientos aparecen expresados en tres versículos.

En la parte interna del muro del primer círculo se hallan representadas todas las figuras matemáticas. Su número es mucho mayor que el de las inventadas por Arquímedes y Euclides. Su magnitud está en proporción con la de las paredes; y una breve explicación, contenida en un verso alusivo a cada una de ellas, da a conocer su significado. Hay también definiciones, proposiciones, etc.

En la parte externa de la pared del mismo círculo encuéntrase en primer término una descripción, íntegra y al mismo tiempo detallada, de toda la tierra. Esta descripción va seguida de las pinturas correspondientes a cada provincia, en las cuales se indican brevemente los ritos, las leyes, las costumbres, los orígenes y las posibilidades de sus habitantes. Encima del lugar que ocupa el alfabeto de la Ciudad del Sol se ven los alfabetos de todas las provincias.

En el interior del segundo círculo, o sea de las segundas habitaciones, están pintadas todas las clases de piedras preciosas y vulgares, de minerales y de metales, incluyendo también algunos trozos de metales auténticos. Cada uno de estos objetos va acompañado de dos versículos que contienen la adecuada explicación. En el exterior del mismo círculo están dibujados todos los mares, ríos, lagos y fuentes que hay en el mundo, así como también los vinos, aceites y todos los licores, con indicación de su procedencia, cualidades y propiedades. Sobre las arcadas se encuentran ánforas adosadas al muro y llenas de diversos licores, que datan de cien o de trescientos años y se usan como remedios de diversas enfermedades. Otros versículos explican las figuras relativas al granizo, la nieve, el trueno y todos los fenómenos que acontecen en la atmósfera. Los habitantes de la Ciudad del Sol saben también producir artificialmente dentro de una habitación todos los fenómenos meteorológicos, es decir, los vientos, las lluvias, los truenos, el arco iris, etcétera.

En la parte interna del tercer círculo se hallan representadas todas las especies de árboles y hierbas, algunas de las cuales se conservan vivas dentro de vasos colocados sobre las arcadas de la pared exterior y van acompañadas de explicaciones indicando el lugar en que fueron encontradas, sus propiedades, aplicaciones y semejanzas con las cosas celestes, con los metales, con las partes del cuerpo humano y con los objetos del mar, sus diferentes usos en medicina, etc. En la parte externa se ven todas las especies de peces, así de río como de lago o de mar, sus costumbres, cualidades, modo de reproducirse, de vivir y de criarse; sus aplicaciones con las cosas celestes y terrestres, producidas natural o artifi-

cialmente. Tan es así que me quedé asombrado al ver peces en forma de obispo, cadena, coraza, clavo, estrella, miembro viril, etc., constituyendo copias perfectas de todas aquellas que entre nosotros existen. Encuéntrase también erizos, conchas, ostras, etc. En fin, allí está admirablemente descrito y aplicado todo lo que el mundo de las aguas contiene digno de mención.

En el interior del cuarto círculo están pintadas todas las especies de aves, sus cualidades, tamaño, costumbres, colores, vida, etc.; incluso el ave Fénix, que ellos consideran absolutamente real. En la parte externa del mismo círculo se muestran todas las clases de reptiles, serpientes, dragones, gusanos, insectos, moscas, mosquitos, tábanos, escarabajos, etc., con sus especiales propiedades, virtudes, venenos, usos, etc.; y todos ellos en número mucho mayor del que podemos imaginar.

En el interior del quinto círculo se encuentran los animales más perfectos de la tierra en cantidad tal que produce asombro y de los cuales nosotros no conocemos ni la milésima parte. Por ser muy numerosos y de gran tamaño, están también en la parte exterior de dicho círculo. ¡Oh! ¡Cuántas especies de caballos podría describirte ahora! Mas quédese para los doctos el explicar la belleza de las figuras.

En la parte interna del sexto círculo están representadas todas las artes mecánicas, sus instrumentos y el diferente uso que de ellas se hace en las diversas naciones. Cada una ocupa el lugar que le corresponde según su peculiar importancia y lleva la explicación adecuada. A su lado figura el nombre del inventor. En la parte externa están todos los inventores de ciencias y de armas, así como también los legisladores. Entre ellos vi a Moisés, Osiris, Júpiter, Mercurio, Licurgo, Pompilio, Pitágoras, Zamolhim, Solón, Caronte, Foroneo y otros muchos. Incluso tienen dibujado a Mahoma, pero le consideran como legislador falaz y vil. En lugar prominente vi la imagen de Jesucristo y la de los doce Apóstoles, a los que consideran dignos de toda veneración, estimándolos superiores a los hombres. En la parte inferior de los pórticos contemplé las figuras de César, Alejandro, Pirrón, Anbal y otros héroes, principalmente romanos, ilustres así en la guerra como en la paz. Y cuando, lleno de asombro, les pregunté por qué conocían nuestra historia, me respondieron que ellos sabían todas las lenguas y que a tal fin enviaban constantemente a todas las partes del mundo exploradores y delegados para conocer las costumbres, el poder, el régimen, las historias y las cosas, buenas y malas, de las naciones, con el objeto de que luego informasen de ello a su nación. Semejante instrucción los deleita sobremanera. He sabido que los chinos inventaron, antes que nosotros, la pólvora y la imprenta. Hay maestros dedicados a explicar las



pinturas, los cuales acostumbran a los niños a aprender todas las ciencias, sin esfuerzo y como jugando. El método empleado por ellos es el histórico, hasta que los niños llegan a la edad de diez años.

* * *

Unos y otras se coeducan en todas las artes. Después de cumplir el primer año y antes de llegar al tercero, los niños aprenden la lengua y el alfabeto paseando por las habitaciones, en cuyas paredes éste y aquélla se hallan contenidos. Para ello se distribuyen en cuatro grupos, presididos por cuatro ancianos de extraordinaria probidad que los guían y enseñan.

Pasado algún tiempo, empiezan a ejercitarse en la lucha, en la carrera, en el disco y en juegos con los que por igual se fortalecen todos los miembros. Hasta el séptimo año van siempre descalzos y con la cabeza descubierta. Al mismo tiempo, van a los talleres de los diversos oficios (zapatería, cocina, herrería, carpintería, pintura, etcétera).

Después de cumplir los siete años y luego de haber aprendido las nociones matemáticas que al efecto se hallan dibujadas en las paredes, se aplican al estudio de todas las ciencias naturales, para mostrar cada uno sus inclinaciones. Las lecciones son profesadas por cuatro maestros, que en cuatro horas explican todo lo concerniente a cada uno de los grupos.

Más tarde se dedican unos a ejercicios corporales o se consagran a las funciones públicas, al paso que otros se entregan al estudio.

De aquí pasan todos al conocimiento de materias más difíciles (Matemáticas, Medicina y otras ciencias), ejercitándose constantemente en disputas y discusiones científicas. Andando el tiempo, los que más se han distinguido en una ciencia o arte mecánica llegan a ser magistrados de ellas. Siguiendo cada cual a su juez y guía, salen al campo para estudiar y aprender experimentalmente todo lo relativo al pasto de los animales. El que aprende más artes y sabe ejercitarlas con mayor perfección es considerado más noble y distinguido. Se burlan de nosotros que estimamos viles a los trabajadores y, por el contrario, tenemos por nobles a quienes no conocen arte alguna.

* * *

Comienza entonces a ejercitarse, como por juego, en el aprendizaje de los alfabetos, en el conocimiento de las pinturas, en la carrera, en el paseo, en la lucha, en el estudio de las historias representadas en los cuadros murales y en las lenguas. Durante este tiempo llevan un vestido elegante y multicolor. Cumplidos los seis años, se inician en el estudio de las ciencias naturales. Pasan luego al conocimiento de otras disciplinas, en las medidas que los magistrados consideran oportuno. En último término aprenden las ciencias mecánicas. Los niños de ingenio menos desarrollado son enviados a las granjas campestres. Y si algunos de entre ellos dan muestras de haber hecho suficientes progresos, son reexpedidos a la ciudad.

(Utopías del Renacimiento. Fondo de Cultura Económica. México, 1941, págs. 142, 149, 160.)

LA ENSEÑANZA EN LAS ESCUELAS DEBE SER UNIVERSAL

JUAN AMÓS COMENIO

Ahora tócanos demostrar que *en las escuelas hay que enseñar todo a todos*. No ha de entenderse con esto que juzguemos necesario que todos tengan conocimientos (especialmente acabados y laboriosos) de todas las ciencias y artes. Esto ni es útil por su misma naturaleza ni posible dada la brevedad de la humana existencia. Ya sabemos que si se pretende conocer tan extensa como minuciosamente cualquier arte (como la Física, Aritmética, Geometría, Astronomía, etc., o la Agricultura o Arboricultura, etc.), aun a los ingenios más despiertos puede ocuparles toda la vida si han de entregarse a especulaciones y experimentos; como acaeció a Pitágoras con la Aritmética, a Arquímedes en la Mecánica, a Agrícola en los Metales y a Longolo en la Retórica, mientras se dedicó a esto solo para hacerse un ciceroniano perfecto. Por tanto, todos los que hemos venido a este mundo no sólo como espec-

tadores, sino también como actores, debemos ser enseñados e instruidos acerca de los fundamentos, razones y fines de las más principales cosas que existen y se crean. Y hay que atender a esto, y especialmente atenderlo para que no ocurra nada durante nuestro paso por este mundo, que nos sea tan desconocido que no lo podamos juzgar modestamente y aplicarlo con prudencia a su uso cierto sin dañoso error.

Desde luego, y sin excepción, hay que tender a que en las escuelas, y después toda la vida gracias a ellas:

1. Se instruyan los entendimientos en las artes y las ciencias.
2. Se cultiven los idiomas.
3. Se formen las costumbres con suma honestidad.
4. Se adore sinceramente a DIOS.

En resumen: puesto que toda la vida depende de la primera edad y de su educación, se habrá perdido si todos los espíritus no fueren aquí preparados para todas las cosas de la vida. Y como en el útero materno se forman a cada hombre los mismos miembros, manos, pies, lengua, etcétera, aunque todos no han de ser artesanos, corredores,

escribientes u oradores, así en la escuela deberán enseñarse a todos cuantas cosas hacen referencia al hombre completo, aunque unas hayan de ser después de mayor uso para unos que para otros.

(Didáctica Magna. Ed. Reus. Madrid, 1922, páginas 80, 85).

IDEA DE ESCUELA COMUN

JUAN AMÓS COMENIO

Dijimos en el capítulo IX que debería ser enviada a las escuelas públicas la juventud de uno y otro sexo. Ahora añadimos que debe enviarse a toda esta juventud a las escuelas comunes primeramente, en lo cual sostienen otro distinto parecer. Zepper, en el libro I de Polit. Eccl., capítulo 7, y Alstedio, Escolast., cap. 6, aconsejan que deben enviarse a las escuelas comunes solamente a aquellos muchachos y muchachas que en alguna ocasión han de dedicarse a las artes mecánicas; los niños que por designio de sus padres aspiran a más completa cultura no deben ir a esas escuelas, sino directamente a la latina. Alstedio añade: *Disienta el que quiera, yo propongo el camino y el motivo que desearía que siguieran todos aquellos a quienes quisiera sumamente instruidos.* Pero los principios de nuestra Didáctica nos obligan a disentir.

Efectivamente:

1.º Nosotros pretendemos la educación general de todos los que han nacido hombres para todo lo que es humano. Por tanto, deben ser dirigidos simultáneamente hasta donde puedan serlo para que todos se estimulen y animen mutuamente.

2.º Queremos educar a todos en todas las virtudes, incluso la modestia, concordia y cortesía mutuas. Luego no deben ser separados tan pronto ni dar ocasión a nadie para estimar a unos y menospreciar a otros.

3.º Parece excesiva ligereza querer determinar a los seis años la vocación de cada uno para las letras o para los oficios, porque todavía en esa edad no se ha manifestado la capacidad del entendimiento ni la inclinación del espíritu; más tarde aparecen claramente una y otra, del mismo modo que no puedes conocer las yerbas que debes arrancar o dejar en tu jardín mientras están naciendo, sino después que han crecido algún tanto. Tampoco los hijos de los ricos, los nobles o los que dirigen al Gobierno son los únicos que han nacido para dichas dignidades, y, por tanto,

para ellos solos debe reservarse la escuela latina, dejando a todos los demás como inútiles y sin esperanza. El viento sopla por donde quiere y no comienza a soplar siempre en un tiempo determinado.

El cuarto motivo es que nuestro método universal no comprende solamente la lengua latina, ninfa tan vanamente amada por el vulgo, sino que abre el camino para el estudio de las lenguas propias de todos los países (a fin de que todas las almas alaben más y más al Señor), y no es conveniente alterar este propósito con el caprichoso salto de la escuela común.

En quinto lugar, querer enseñar una lengua extraña antes de conocer bien la propia es igual que si quisieras enseñar a tu hijo la equitación antes que sepa tenerse en pie. Conviene tener muy presente lo que se demostró en el capítulo 16, fund. 4. De igual manera que Cicerón negaba que él pudiese enseñar a *decir* a quien no sabía *hablar*, así también nuestro método afirma que no se puede enseñar latinidad a quien desconoce su lengua propia, porque ésta es la que lleva de la mano para llegar a aquélla.

Por último, como nosotros pretendemos la erudición real, pueden fácilmente desenvolverse con el auxilio de los libros en lengua propia que contengan la nomenclatura de las cosas. De esta manera pretenderán la lengua latina con mayor facilidad, puesto que sólo habrán de adaptar la nueva nomenclatura a las cosas ya conocidas y al conocimiento del qué ($\tau\omicron\ \delta\tau\iota$) añadirán la especulación del porqué ($\tau\omicron\ \delta\iota\omicron\tau\iota$) con suave y sencilla gradación.

Firme, pues, nuestra hipótesis sobre la necesidad de las cuatro clases de escuelas, diseñaremos de esta manera la *escuela común*. *El fin y objeto de la escuela común es que toda la juventud entre los seis y los doce años (o trece) se instruya en todo aquello cuya utilidad abarca la vida entera.* Esto es:

1. *Leer con facilidad y expedición el idioma propio, ya impreso, ya manuscrito.*

2. *Escribir, primero, despacio; luego, más de prisa, y, por último, con propiedad, conforme a las leyes de la gramática propia*, que deberán ser expuestas de modo claro y con arreglo a las cuales se dispondrán los ejercicios.

3. *Numerar cifras y operaciones* para las necesidades comunes.

4. *Medir, con arreglo al arte, longitudes, latitudes, distancias, etc.*

5. *Cantar melodías muy conocidas*, y aquellos que tuviesen mayor aptitud comenzarán los rudimentos de la música figurada.

6. *Saber de memoria la mayor parte de las salmodias e himnos sagrados que use con más frecuencia la Iglesia de cada lugar*, a fin de que, nutridos con las alabanzas de Dios, sepan (como dice el Apóstol) enseñar y estimularse a sí propios con los salmos, himnos y cánticos espirituales, cantando con fervor a Dios en sus corazones.

7. *Además del Catecismo sepan al dedillo las historias y principales frases de toda la Sagrada Escritura, de modo que puedan recitarlos de memoria.*

8. *Retengan, comprendan y empiecen a practicar la doctrina moral encerrada en reglas e ilustrada con ejemplos al alcance de su inteligencia.*

9. Respecto al *orden económico y político* sólo deben conocer lo suficiente para darse cuenta de lo que ven hacer diariamente en la casa y en la ciudad.

10. No deben ignorar las *generalidades de la historia de la creación del mundo, su pérdida y su restitución y el sabio gobierno de Dios en él hasta el día.*

11. Aprenderán lo *principal de la Cosmografía, la redondez del Cielo, el globo de la tierra pendiente en medio, la extensión del Océano, la diversa situación de los mares y ríos, con las mayores partes de la Tierra y los principales reinos de Europa, y especialmente las ciudades, montes, ríos, etc., de su patria* y lo que haya de notable.

12. *Por último, deben conocer lo más general de las artes mecánicas*, con el solo fin de no ignorar, aunque sea muy por encima, lo que ocurre en las cosas humanas, y de esta manera podrá después manifestarse con mayor facilidad la inclinación natural de cada uno.

(Didáctica Magna. Ed. Reus. Madrid, 1922, páginas 279-282. Versión del latín de sus obras completas. Opsa omnia.)

LA INSTRUCCION COMUN EN LA REVOLUCION FRANCESA

a) *Talleyrand*: "Debe existir para todos los hombres una primera instrucción común a todos. Debe existir para un gran número de hombres una instrucción que tienda a dar un más grande desarrollo a sus facultades e iluminar a cada alumno su particular destino. La instrucción es debida a todos, no como privilegio de enseñanza; además, esta instrucción se entiende de toda cosa."

(Rapport a la Constituyente de 1791.)

b) *Condorcet*: "Ofrecer a todos los individuos de la especie humana los medios para prepararse al propio quehacer, para asegurar el bienestar, para conocer y ejercitar los propios deberes; asegurar a cada uno la oportunidad de perfeccionar la propia habilidad, de llegar a ser capaz de ejercitar la función a la cual tiene derecho de ser llamado, de desenvolver del modo más amplio las dotes que ha recibido de la naturaleza: y de tal modo establecer entre los ciudadanos una igualdad de hecho y hacer real la igualdad polí-

tica reconocida en la ley: tal debe ser el primer fin de una instrucción nacional; bajo este punto de vista esa es, para el poder político, una obligación de justicia."

(Rapport sobre la Instrucción pública a la Convención Nacional 1.792.)

c) Declaración de los derechos del hombre y del ciudadano. Constitución de la República francesa.

Art. 3. "Todos los hombres son iguales por naturaleza."

Art. 5. "Los pueblos libres no conocen otros motivos de preferencia en sus elecciones que las virtudes y los talentos."

Art. 22. "La instrucción es una necesidad general. La sociedad debe favorecer con todo su poder el aumento del nivel intelectual de los ciudadanos y poner la instrucción al alcance."

(Convención Nacional 1793.)

LA ESCUELA COMUN O UNICA. MANIFIESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA, 1932

FERNANDO DE AZEVEDO

Sentado el principio del derecho biológico de cada individuo a su educación integral, cabe evidentemente al Estado la organización de los medios de hacerle efectivo en un plano general de educación, de estructura orgánica, que vuelva la escuela "accesible", en todos sus grados, a los ciudadanos a quienes la estructura social del país mantenga en condiciones de inferioridad económica para obtener el máximo desenvolvimiento de acuerdo con sus aptitudes vitales. Se llega de esta forma al principio de la escuela para todos —escuela común o única—, que, tomada en rigor, no terminará en la contingencia de sufrir cualquier restricción en países en que las reformas pedagógicas están íntimamente ligadas con la reestructuración fundamental de las relaciones sociales. En nuestro régimen político, el Estado no podrá, de cierto, impedir que gracias a la organización de escuelas privadas de tipos diferentes las clases más privilegiadas aseguren a sus hijos una educación de clase determinada; mas un deber indeclinable es no admitir, dentro del sistema escolar del Estado, cualquier clase de escuelas a las que sólo tenga acceso una minoría por un privilegio exclusivamente económico. Aceptada la idea de monopolio de educación por el Estado en un país, en que el Estado, por su situación financiera, no está aún en condiciones de asumir la responsabilidad exclusiva y en que, por tanto, se hace necesario estimular, sobre su vigilancia, las instituciones privadas idóneas, la "escuela única" se entenderá, entre nosotros, no como una concreción precoz agrupando de la escuela infantil a la universidad a todos los brasileños y sometiéndolos durante el mayor tiempo posible a una formación idéntica para ramificaciones posteriores en vista de destinos diversos, sino como la escuela oficial, única, en que todos los niños de siete a quince años, todos al menos los que en esas edades sean confiados por los padres a escuelas públicas, tengan una educación común igual para todos.

La laicidad, gratuidad, obligatoriedad y coeducación son otros tantos principios en que se asien-

ta la escuela unificada y que discurren tanto en subordinación como en finalidad biológica de la educación en todos los fines particulares y parciales (de clases, grupos o creencias), como de reconocimiento del derecho biológico que cada ser humano tiene a la educación. La laicidad, que coloca el medio escolar por encima de creencias y disputas religiosas, ajena a todo dogmatismo sectario, sustrae al educando, respetando la personalidad en su integridad y evitando perturbaciones que se darían en la escuela al utilizarla como instrumento de sectores o doctrinas. La gratuidad extensiva a todas las instituciones oficiales de educación es un principio igualatorio que vuelve a la educación en cualquiera de sus grados, accesible no a una minoría económicamente privilegiada, sino a todos los ciudadanos que tengan voluntad y estén en condiciones de recibirla. Sociedad y Estado no pueden hacer la enseñanza obligatoria si no la hacen gratuita. La obligatoriedad, que por falta de escuelas todavía no ha pasado del papel, aun en lo que respecta a la enseñanza primaria, se debe extender progresivamente hacia una idea de reconocimiento como trabajo productor, esto es, hasta los dieciocho años, siendo más necesaria aún en "la sociedad actual en que la industrialización y el deseo de exploración humana sacrifican y violentan la crianza del joven" cuya educación es frecuentemente impedida o mutilada por ignorancia de los padres o los responsables de las contingencias económicas. La escuela unificada no permite aún, entre alumnos de uno u otro sexo, otras separaciones que no sean las que aconsejan sus aptitudes psicológicas y profesionales, estableciendo en todas las instituciones "la educación en común" o coeducación, que facilitando el mismo nivel de igualdad y envolviendo todo el sistema educativo vuelve más económica la organización de la obra escolar y más fácil su graduación.

(Fernando de Azevedo. A educação dois mundos. Edições melhoramentos. Sao Paulo, 1958, págs. 66-68.)

II. Política social y "educación básica"

LAS TRES CLASES DE DESIGUALDADES QUE DEBE COMBATIR LA ENSEÑANZA COMUN

FRANCOISE VIAL

Sin embargo, es necesario mantener esta igualdad natural, y en eso precisamente debe emplearse, por su parte, la educación. Pero ¿cómo podrá lograrlo? No tiene—dice Condorcet—más que asegurar a todos los ciudadanos, por medio de la instrucción, la posibilidad de la independencia. Esta misma enseñanza elemental y común a todos, que Condorcet declaraba, como hemos visto antes, necesaria para la liberación de los individuos, la reclama ahora como necesaria y suficiente para restablecer el reinado de la igualdad natural. Porque cree firmemente que hacer a cada hombre independiente de los demás es hacer a cada hombre igual a todos. Y, recíprocamente, en esta igualdad realizada por una educación elemental común ve la mejor garantía de la libertad; porque no existe libertad verdadera más que allí donde el ejercicio de los derechos no es una vana fórmula combatida por flagrantes desigualdades sociales. Igualdad, libertad, son dos causas que sirven por el mismo medio. La creación de una enseñanza elemental, común a todos los ciudadanos, distribuyendo a todos los conocimientos, gracias a los cuales podrán ejercitar por sí mismos los derechos naturales y alcanzar su felicidad, no tiene solamente como efecto el asegurar a todos la "independencia"; por añadidura, y sin tratar de hacerlo, restablece entre todos esa igualdad natural que el desarrollo de la vida de sociedad había roto.

Además de esto, es suficiente para realizar la igualdad que el Estado distribuya a todos el *mínimum* de instrucción que asegura la independencia. ¿Qué importa, en efecto, al que no depende de los demás, que éstos estén más instruidos que él? Su superioridad de instrucción sólo podría ayudarle, sin llegarle a esclavizar. "El hombre que sabe las reglas de la aritmética necesarias para el uso de la vida, no depende del sabio que posee en el más alto grado el genio de las ciencias matemáticas y cuyo talento le será de una utilidad muy real, sin poderle molestar jamás en el goce de sus derechos." En suma, para proteger la igualdad natural no es necesario ni deseable que todos reciban la misma dosis de instruc-

ción; basta con asegurar a cada uno la posesión de los conocimientos que le permitirán gozar con plena conciencia de sus derechos.

* * *

Al lado de la instrucción general que distribuye los conocimientos "relativos a la felicidad y al ejercicio de los derechos comunes", que debe ser, pues, idéntico para todos los ciudadanos, hay que crear una instrucción profesional, especial, dividida en tantas partes como clases de profesiones hay y de la que uno tomará los conocimientos relativos al oficio que convenga a sus aptitudes naturales y a sus gustos.

Existe, en fin, una tercera clase de desigualdad creada por el estado social, y es la que resulta de la diferencia de fortunas. Que un niño pobre, por el hecho mismo de serlo, sea excluido de la ciencia para la cual posea aptitudes, mientras que un niño rico, aun medianamente dotado, goce ampliamente de los beneficios de la instrucción, es acaso la desigualdad que más hiere nuestra razón. Se trata, pues, de crear "una forma de instrucción que no deje escapar ningún talento sin ser advertido y al que le ofrezca todos los recursos reservados hasta aquí a los hijos de los ricos".

¿Cuál será esta "forma de instrucción"? Tiene que ser, esto se deduce de su definición misma, una instrucción gratuita.

* * *

En resumen: esta educación sólo será verdaderamente igualitaria si reúne estas tres condiciones: proporcionar a todos los ciudadanos el *mínimum* de instrucción necesario "a la felicidad y al ejercicio de los derechos comunes" o, como dice Condorcet, a "la independencia"; proporcionar a todos los ciudadanos una instrucción técnica y especial que los prepare a la profesión para la cual poseen aptitudes; proporcionar a todos la instrucción compatible con sus capacidades naturales y necesarias al pleno desarrollo de sus talentos.

Señalemos, para terminar, una importante consecuencia del principio de igualdad: las mujeres deben recibir la misma instrucción que los hombres. Después de lo que precede, esta conclusión no puede sorprendernos. Desde el momento que la instrucción dada a los hombres tiene por objeto principal desarrollar plenamente la naturaleza

y los talentos de cada uno, Condorcet no puede negar a las mujeres el derecho de recibir una instrucción semejante.

(Condorcet y la educación democrática. Ediciones La Lectura. Madrid, 1922, págs. 33 y ss.).

LA CONCEPCION DEMOCRATICA EN LA EDUCACION

JHON DEWEY

Para tener un gran número de *valores en común*, todos los miembros del grupo deben tener una misma oportunidad para recibirlos y tomarlos de los demás. Debería haber una mayor variedad de empresas y experiencias en participación. En otros casos, los influjos educarían a unos para señores y a otros para esclavos. Y la experiencia de cada parte pierde significación cuando se detiene el libre cambio de los varios modelos de experiencia de la vida. Una separación entre las clases privilegiadas y las sometidas impide la comunicación social. Los males que en tal caso afectan también a la clase superior son menos materiales y menos perceptibles, pero igualmente reales. Su cultura tiende a ser estéril, a contraerse para nutrirse de sí misma; su arte degenera en estéril y superficial; su riqueza se convierte en lujo; su conocimiento se superespecializa; sus maneras se hacen más artificiosas que humanas.

* * *

Desde el punto de vista educativo, notamos primeramente que la realización de una forma de vida social, en la cual los intereses se compenetran mutuamente y donde el progreso o reajuste merezca una consideración importante, hacen a una comunidad democrática más interesante que otras comunidades que han procurado cristalizar en una educación deliberada y sistemática. La devoción de la democracia hacia la educación es un hecho familiar. Su explicación superficial es la de que un Gobierno que se apoya en el sufra-

gio popular no puede tener eficacia sino en el caso de que los que eligen y obedecen a sus gobernantes estén educados. Puesto que una sociedad democrática repudia el principio de la autoridad externa, debe encontrar un sustituto en la disposición y el interés voluntarios; éstos no pueden ser creados sino por la educación. Pero hay una explicación más profunda. Una democracia es más que una forma de gobierno; es primordialmente un modo de vida asociada, de experiencia conjunta comunicada. La extensión en el espacio del número de individuos que participan de un interés, de tal modo que cada individuo tiene que referir su propia acción a la de los demás y considerar la acción de los otros, como dando pauta y dirección a la suya propia, es equivalente a la supresión de aquellas barreras de clase, raza y territorio nacional que impiden que el hombre perciba toda la significación y alcance de su actividad. Estos puntos de contacto más numerosos y más variados denotan una mayor diversidad de los estímulos a que un individuo tiene necesidad de responder; señalan, por consiguiente, un premio a la variación en estas acciones; aseguran una liberación de los poderes, que permanecen reprimidos en tanto que las excitaciones a la acción sean parciales, como pueden serlo en un grupo que, en su exclusivismo, suprime y excluye muchos intereses.

(Teorías sobre la educación. Democracia y Educación. Ediciones La Lectura. Madrid, 1926, págs. 181, 187.)

LA EDUCACION BASICA SOCIALISTA DEMOCRATICA

MARGARET COLE

En términos generales, la historia de la "educación en Gran Bretaña es bien conocida: la continuada coexistencia de dos sistemas, el privado o subvencionado particularmente y el sis-

tema estatal, que, por mucho que se hayan modificado influenciándose entre sí y llegando incluso a confundir sus fronteras, siguen siendo todavía el rasgo más esencial de nuestros días. Durante

mucho tiempo ha sido corriente admitir "una educación para los ricos y otra para los pobres", pero aunque esta frase fuera completamente verídica durante el siglo XIX, y a pesar de que hoy continúa siéndolo en gran parte, ya que los efectos de la rutina de antaño siguen gravitando onerosamente sobre todas las autoridades docentes actuales, alude con demasiada exclusividad a lo económico para poder reflejar adecuadamente la situación. No es sólo el aspecto de la retribución en la preparación de los profesores, no es únicamente el problema de las clases numerosísimas y de los vetustos edificios escolares, es el ambiente psicológico latente lo que divide a ambos sistemas, el que mantiene al profesorado de las escuelas particulares en una ignorancia supina acerca de los hechos más destacados de la enseñanza pública, y a los educadores de las escuelas estatales tan irritados ante las vanas utopías o la odiosa exclusividad de sus colegas del sector privado.

* * *

¿Cuáles son, pues, los objetivos primordiales de una educación socialista democrática en el mundo moderno?

1. Debe ser igualitaria, no en el sentido de uniformidad, sino en el sentido de "igualdad de atenciones" para todos los niños del país, tanto si éstos se encuentran dentro de una escuela como en el caso contrario. Es preciso renunciar a la creencia de que los niños "estúpidos" o poco dispuestos para el estudio se convierten en adultos unos años antes que los demás.

2. Debe ser socialmente igualadora, en el sentido de no fomentar la creación de ninguna clase o casta aparte de las demás.

3. Debe ser considerada como un todo continuo desde la infancia hasta la madurez, y ha de estar al alcance de todos en cualquier momento de la vida de los adultos.

4. Debe facilitar, como medida de carácter universal, un mínimo de conocimientos básicos y la especialización necesaria para la vida en una comunidad industrial moderna. Debería meditar-se en la índole de dichos conocimientos, evitando que sean multiplicados innecesariamente por aquellas personas que desearían abarcarlo todo. Algunos de los propósitos educativos mencionados a continuación sólo serán conseguidos por una parte de los que se someten a este proceso; pero hay que manifestar con toda franqueza que un sistema educativo que deje a una sola persona, excepto los totalmente inadaptables, por ejemplo, sin la posibilidad de leer y saber emplear su pro-

pio idioma, de dominar las reglas de cálculo suficientes para sus necesidades inmediatas, de mantener la higiene y salud corporal, de enfrentarse con los problemas básicos de su existencia y de comprender las normas sociales fundamentales de la sociedad en que vive, equivale a un fracaso desde cualquier punto de vista.

5. Ha de facilitar a todos sus destinatarios, de acuerdo con sus inclinaciones y habilidades personales, un adiestramiento de primera clase en el uso de los útiles y equipo, tanto manuales como intelectuales, y la oportunidad de proseguir esta formación. En este sentido, los "útiles" pueden ser máquinas de escribir, máquinas de coser, martillos, balanzas, guías telefónicas, bibliotecas o máquinas calculadoras, así como personas "expertas"; lo esencial es que a medida que van en aumento los conocimientos en todo el mundo y se multiplica el número de especialidades, se hace cada vez más difícil, e incluso inútil, la pretensión de enseñar a fondo dentro de los límites de la vida escolar ni siquiera una fracción de lo que cualquier persona inteligente desea saber o trata de hacer por sí mismo. Lo importante es que a los niños y niñas—*a todos* los niños y niñas, *subrayemos*—se les demuestre que estas materias se hallan a su alcance, y que se les ponga en condiciones de aprenderlas con mayor eficiencia y con un mínimo de tiempo.

6. Debe tender a formar una persona de pies a cabeza, contrarrestando, tanto como pueda hacerlo un sistema educativo, la tendencia hacia la especialización y la fragmentación de la vida y de la personalidad. No cabe duda de que este objetivo implica, hasta cierto punto, un antagonismo contra la evolución de la vida en la ciudad actual; pero la convicción de muchas personas, y no sólo la de los psiquiatras y asistentes sociales, indica su conveniencia, pues de lo contrario una sociedad estragada por los cambios económicos y políticos corre el peligro de hundirse debido a su desconocimiento de los valores individuales y sociales. Por consiguiente, para lograr este fin, la educación ha de ofrecer a cada joven:

- a) la oportunidad de una labor artística y creadora propia;
- b) la oportunidad de conocer tantas actividades de carácter cultural como sea posible;
- c) la oportunidad de organizar y tomar parte en toda clase de actividades ajenas a la vida escolar: deportes, campamentos, funciones teatrales, clubs fotográficos o zoológicos, etc.

* * *

7. En consecuencia, la educación debe apuntar también a la evolución social, así como a la personalidad individual, mediante el adiestramiento de sus destinatarios en las técnicas de la convivencia social; ha de procurar el autogobierno, la capacidad para pensar y para formular las preguntas adecuadas antes de actuar, la iniciativa y la capacidad de mando, y el sentido de responsabilidad y de deber comunitario que, por difíciles que sean de definir o de "inculcar" de un modo consciente, constituyen las bases esenciales de la sociedad democrática.

8. Por último, un sistema educativo ha de hacer cuanto pueda para educar a los que se hallen en condiciones de inferioridad, sea cual fuere la causa. En general, también este punto es aceptado en principio, aunque el retraso y el elevado coste de la educación "especial" frene su aplicación.

(Education and social democracy. Turnstile Press Ltd., London, 1965, págs. 24-28.)

LOS GRADOS DE ENSEÑANZA

MANUEL FRAGA IRIBARNE

Es menester aclarar el *problema de las clases y grados de la enseñanza*. Es indudable que el sistema europeo de los tres grados se basó en una idea clasista. Una instrucción primaria para campesinos y obreros, una educación secundaria para las clases medias y altas, cuya única función era servir de puente para la enseñanza superior. Ahora bien, este *puente* era sobre todo una *barrera* para quien más tarde intentase el ascenso.

El sistema, en su conjunto, tenía dos metas: los trabajadores, con una instrucción elemental; las clases superiores, con una enseñanza liberal. Los primeros veían la enseñanza secundaria o media, sobre todo, como un medio de huir del trabajo manual y de pasar a empleados, a *white collar*; las *humanidades*, elemento decisivo del prestigio, desde los griegos, son una expectativa de llegar a la "clase ociosa". El resultado es que las carreras son un privilegio, resultado de una preparación larga y cara, cuyos titulares, al final, se consideran con derecho a una elevada situación y grandes ingresos, a ser posible en la capital. Este es el producto antieconómico y antisocial de un sistema superado. El pueblo no puede verlo con simpatía, porque se siente excluido, y porque los productos que recibe de él son escasos y caros. Frente a él, Lenin pudo decir, levantando una bandera eficaz: "Se ha hecho de la enseñanza una valla que impide a los hijos de los trabajadores avanzar; esta valla será derribada."

Este sistema (cuyo modelo partió de Francia en el siglo pasado) puede hacer concesiones, puede conceder becas y otras formas de protección social a los más dotados de los grupos inferiores; pero, en su conjunto, no es favorable a la movilidad vertical. Su clave son los exámenes, los concursos, las oposiciones, es decir, una serie de

barreras y de selecciones, en régimen competitivo y a menudo de *numerus clausus*. El resultado tiene lados buenos: hay una selección, ciertos productos son mejorados por el esfuerzo requerido. *Pero socialmente estos productos de lujo se pagan a un precio elevadísimo.*

* * *

Los problemas son graves, como observa el profesor Glass. ¿Es incompatible y de qué modo con este principio el elevado coste del sector privado? ¿Conviene aceptar, de momento, un cierto descenso de los niveles pedagógicos, logrando objetivos a más largo plazo? ¿Qué cosas tendrá que hacer, además de la instrucción, la escuela con los chicos que le llegan de familias pobres y desorganizadas? Porque la clase media daba unos niveles favorables que otros sectores no tienen por ahora. Y, a su vez, ¿no habrá que empezar por mejorar el *status* económico-social de los profesores para que puedan ser verdaderos promotores de estos cambios?

Finalmente, la educación prepara a las gentes para el cambio, pero no crea los puestos que han de ocupar. En la medida en que se inscribe en un desarrollo económico-social general contribuye a hacer posible éste; pero por sí solo no lo sustituye. Así, ha permitido la rápida creación de nuevas clases medias para las actividades terciarias, pero puede también producir un "proletariado intelectual" lleno de problemas. Se debe por ello ser muy cuidadoso en la importación de modelos extranjeros. La influencia de la expansión educativa es plenamente favorable en un país en expansión económica.

* * *

Veamos dos ejemplos de notable expansión del sistema educativo, acompañando a la del sistema económico. Empecemos por la U. R. S. S., por aquello "del enemigo, el consejo". Rusia, que antes de 1917 tenía un 75 por 100 de analfabetos, no llevaba a sus escuelas primarias y secundarias sino diez millones de niños. Esta cifra se multiplica por tres en 1958. En 1913, Rusia tenía 200.000 graduados superiores; en 1958, siete millones. El ritmo de producción de especialistas es espectacular: de 1952 a 1958 se han logrado 1.700.000; se espera producir 2.300.000 en el de 1959 a 1963. Las razones han sido puramente de eficiencia, medida con el más materialista de los criterios. En 1922, Stronmilin, miembro de la Academia de Moscú, publicó un artículo sobre "La significación económica de la enseñanza universal"; según él, cuatro años de escuela aumentan en un 43 por 100 el rendimiento del trabajador; la enseñanza media, un 108 por 100; la enseñanza superior, un 300 por 100. Según estos cálculos, una inversión de dos a tres mil millones

de rublos debía rentar 70.000 millones en pocos años. El razonamiento es típicamente marxista, pero el resultado está a la vista.

* * *

Y debe observarse que el crecimiento indudable de la educación en gran parte ha sido desordenado y, a veces, anárquico; urge la reordenación y el sentido de plan que produzca un crecimiento ordenado y evite las disfunciones y los cuellos de botella. La educación ha crecido a partir de añejos sistemas, de modo parcelario, y en la mayoría de los países más que un verdadero organismo es una suma casual de instrucciones heterogéneas. El conjunto debe ser revisado y ordenado: se impone una planificación integral de la educación.

(Promoción Social y Educación. Ateneo. Madrid, 1961, págs. 30 a 42.)

III. Contenidos y fines de la educación básica

LA EDUCACION GENERAL

THEODORE BRAMELD

La primera de estas partes, *educación general*, requiere un principio de integración dentro y entre las humanidades y las ciencias. En lugar del eclecticismo característico de, por ejemplo, el informe de Harvard sobre educación general, o en lugar de la clase de programa sustentado por Robert M. Hutchins, basado en una doctrina metafísica regresiva, he sugerido que la educación general sea reorganizada en términos del significado fecundo connotado por el concepto de orden cultural. Puesto que la educación ha demostrado ser un agente principal—si no *el* principal—, gracias al cual se logra y se mantiene el orden en toda cultura conocida, estos significados son cruciales para el entrenamiento básico de los representantes principales de la educación.

El orden cultural proporciona un principio de integración de múltiples maneras. Conceptos tales como esquema, tema, configuración y “modo de vida” son, ya lo hemos visto, *gestalten* curriculares o estructuras de referencia total: capacitan al estudiante para ver el arte, la ciencia, la religión y la política como partes de una totalidad orgánica más que como entidades separadas. Lo capacitan, también, para reconocer los comunes denominadores de la vida humana, de modo que su provincialismo se ve conmovido y su panorama del mundo ensanchado.

Pero tal esquema de educación general no está de ninguna manera divorciado de lo concreto y específico. Más bien evita una de las fallas más comunes de muchos programas corrientes: su excesiva generalidad. Las interpretaciones de Sapir y Kluckhohn de las configuraciones culturales, la advertencia de Steward de que la cultura sea diferenciada de acuerdo con sus planos, las investigaciones de Warner sobre la posición social, la teoría marxista de las clases, son algunas de las contribuciones que demuestran que el tipo de material que debe ser abarcado por la construcción de un orden cultural puede ser enriquecido en contenidos horizontales y verticales. Incluye, en otras palabras, círculos concéntricos y crecientes, de experiencia cultural—pertenecientes a la esfera internacional y a la interpersonal—y estra-

tos ascendentes de clase, casta, poder y otras jerarquías típicas de las culturas. Pero el orden es temporal y espacial al mismo tiempo: abarca la dinámica de la emergencia cultural y familiariza así a los estudiantes con sus dimensiones históricas.

La importancia de la historia para el programa de educación general está mejor ejemplificada por las perspectivas sobre civilización vista en gran escala: las de Toynbee, Spengler, Kroeber y Sorokin son ejemplos notables. Desafiando las afirmaciones parciales, melioristas, de muchos cursos convencionales de historia, estos grandes panoramas no sólo sitúan las civilizaciones en sus mutuas relaciones, sino que además ayudan a reducir los prejuicios etnocéntricos de los estudiantes respecto de la superioridad e indestructibilidad de su propia civilización. Al mismo tiempo refuerzan su comprensión histórica ayudándolos a evitar las fáciles explicaciones causales y a ser escépticos respecto de las “leyes” de la historia que pretenden predecir un futuro inevitable.

El orden cultural, debe recordarse, también sugiere el carácter interdisciplinario de la educación general. Una vez que se ha captado la significación de la teoría gestáltica y de “campo”, las divisiones y departamentos tradicionales de la escuela y del *college* ya no se justifican. Esto no quiere decir, sin embargo, que el orden cultural en sus diversos componentes sea suficiente para proveer todas las clases de materias que debieran incluirse en esta parte de nuestro programa. Las ciencias naturales, por ejemplo, merecen mayor atención que la brindada por la teoría de la cultura en virtud de su tema principal. Sin embargo, incluso éstas no necesitan ni debieran ser relegadas a dominios separados. El valor, por ejemplo, de la física y de la biología, consideradas ahora menos como disciplinas especializadas que como grandes áreas de realización cultural, es diferente para el estudiante de educación general que para aquel que se especializa en ellas. Además, como lo ha demostrado Kroeber, podemos considerar los enfoques histórico y científico como modos

bipolares de encarar la cultura en una única escala movable: fecunda idea gracias a la cual se logra una mutua relación de ambas.

Por tanto, así como el principio reactor no se altera por la inclusión de los abundantes recursos del arte, la filosofía, la religión u otros campos generalmente abarcados por el término humanidades. Estos también son esenciales para cualquier programa de educación general para maestros y otros profesionales. Sin embargo, su

importancia aumenta cuando se los incluye dentro del orden cultural, cuando se los valora no como organismos separados de enseñanza esotérica, sino como aventuras del espíritu humano perpetuamente comprometido a crear "modos de vida".

(Cultural Foundations of Education. An Interdisciplinary Exploration. Trad. Eudeba. Buenos Aires, 1961, págs. 322-324.)

EDUCACION GENERAL

JAMES BRYANT CONANT

1. LAS HUMANIDADES

Hablando *grosso modo*, el motivo básico para que exista la educación general gira sobre el grado en que las tradiciones filosóficas y literarias del mundo occidental, tal como han sido interpretadas por los profesores y eruditos antes de la primera guerra mundial, deben constituir la base de la educación de toda la juventud estadounidense. Se puede establecer una línea divisoria entre dos posiciones fundamentalmente opuestas, planteando la cuestión: ¿con qué fin disponemos de un sistema de educación pública? Si la respuesta es para preparar ciudadanos eficientes de un país democrático libre, entonces parece que nos estamos moviendo en una dirección. Si la respuesta es desarrollar los poderes racionales del estudiante para sumergirlo en la corriente de nuestra herencia cultural, parece, en cambio, que estamos tomando la dirección opuesta. En esencia, la primera posición representa la concepción moderna de la educación; la última, la posición más convencional. Los que adoptan el primer criterio consideran a la "cultura libresca" convencional sólo como un elemento entre otros de la educación; quienes adoptan el otro creen que desarrollar la "vida del espíritu" es el primer objetivo de la civilización y que esto puede realizarse únicamente introduciendo a la juventud en nuestra herencia literaria y filosófica.

Los lectores de libros recientes sobre educación reconocerán no sólo los dos opuestos puntos de vista, sino diversas variantes de cada uno. Y desde que no hay signos de que el debate disminuya, sería bueno que todo ciudadano que se interese en mejorar nuestras escuelas públicas conozca a fondo dichos argumentos. Lo que aquí se halla en juego es nada menos que el papel de las humanidades en la fluida sociedad democrática de una nación grandemente industrializada.

* * *

Antes que el humanista trace los detalles de los planes de estudio y los métodos pedagógicos tiene que responder a la cuestión básica. ¿Por qué se deben enseñar a los futuros ciudadanos de esta república las artes y la literatura del pasado? Para responder a esto el humanista debe reexaminar constantemente la naturaleza de sus premisas y buscar nuevos aliados en esta época de la máquina y del hombre común. Debe revisar sus argumentos para mostrar al individuo y a la sociedad la importancia de lo que tiene que enseñar; y esos argumentos deben ser establecidos en tales términos como para poder persuadir al cuerpo escolar de un pueblo medio estadounidense. ¿Por qué debe enseñarse Shakespeare en lugar de las historietas cómicas? Es usual hablar de la "hojarasca" con que el norteamericano medio alimenta su espíritu. El escéptico puede argüir: ¿por qué no, qué daño hace? No permitamos que el humanista se estremezca ante esta bárbara pregunta, sino enfrentémosla y respondámosla. Concedido que su misión educadora es, entre otras, enseñar a los hombres a "ver, oír y a leer", debe primero persuadirlos de la necesidad de una visión real y de un poder disciplinario para comprender.

* * *

2. EL ESTUDIO DEL HOMBRE

Por el momento, permítaseme dar rienda suelta a la jerga académica; los asuntos que aquí entran en discusión son la ética, la ciencia política, la economía, la psicología, la sociología y la antropología. La historia y la filosofía son las disciplinas académicas que forman el eslabón entre dichas materias y las humanidades.

Así también operan la filosofía y la historia. Estas disciplinas pueden desempeñar un doble papel en educación; sirven para enriquecer la

vida contemplativa y preparan al ciudadano para la acción. No es por accidente que los profesores discuten siempre si la historia y la filosofía deben ser clasificadas entre las humanidades o junto con la ciencia política y económica entre las ciencias sociales.

Un conjunto de creencias comunes es esencial para la salud y vigor de una sociedad libre. Y es a través de la educación que esas creencias pueden ser inculcadas en el joven y prosperar en el curso de la vida. Podría decirse que éste es el aspecto social de la educación general. Los futuros ciudadanos cuya educación nos preocupa deben poseer acendrada lealtad y elevado coraje cívico. Esta lealtad debe manifestarse hacia el tipo de sociedad que estamos estructurando y hacia los Estados Unidos como sede de esta sociedad. Estas actitudes emocionales son, en parte, el producto de un conocimiento común y de un común grupo de valores. Una de las tareas de las escuelas públicas es promover el surgimiento de esa lealtad mediante el estudio formal. Los educadores tienden, a menudo, a sobreacentuar la significación del argumento racional del conocimiento transmitido a través de los libros.

* * *

3. LAS CIENCIAS NATURALES

Una de las mayores dificultades en la presentación de la ciencia como parte de la educación general, tanto en la escuela como en la universidad, es la de la selección. El progreso en todas las ciencias en los últimos treinta años ha sido tan grande que la acumulación de conocimientos es

enorme. Aun la selección de los principios fundamentales que deberán enseñarse no es asunto fácil. Y alguno de esos principios son hoy tan complicados y el razonamiento tan sofisticado que cualquier exposición elemental puede caer no sólo en el dogmatismo, sino en la distorsión. Pero cuando usé la palabra "explicación" unos párrafos más arriba dejé abierta la puerta para la controversia. Muchos de nosotros quisiéramos hoy aludir a esa palabra y a la ciencia presente desde un punto de vista menos dogmático que nuestros predecesores de la última parte del siglo XIX. Los problemas de la realidad de los átomos, moléculas, electrones, neutrones, para no mencionar los fotones, las ondas luminosas y el espacio tridimensional, deberían ser diferidos para los cursos superiores. Y aun en la universidad algunos de nosotros dudaríamos de la capacidad del estudiante para manejarlos adecuadamente como parte de la ciencia. Antes bien, dirigiríamos nuestros estudiantes a estudiar filosofía para observar los diversos tipos de respuestas corrientes. A diferencia de los profesores de ciencia de hace cincuenta años, muchos científicos prudentes aceptarían la apreciación de Morris Cohen sobre el famoso proceso de la Iglesia contra Galileo. El único error que cometió la Iglesia fue abandonar su posición original, que sostenía que la astronomía copernicana es una mera hipótesis de lo que "ahora a la luz de la teoría de la relatividad ha demostrado que tiene un fundamento irrefutable".

(Education in a divided world. The function of the public schools in our unique society. Trad. La educación en un mundo dividido. Editorial Nova. Buenos Aires, 1948, págs. 94-95; 102-103; 114; 129; 150-151.)

FINALIDADES DE LA EDUCACION GENERAL

ANDRÉ GRANDPIERRE

a) *Profundizar la instrucción de los conocimientos fundamentales y renunciar deliberadamente a las enseñanzas enciclopédicas.* Estos conocimientos fundamentales son útiles a todos aquellos que sientan la vocación. Sólo ellos permiten al hombre no estar desarmado frente al progreso científico, la conversión técnica o económica, la mutación social. Es eminentemente deseable hacerles objeto de una enseñanza general que, prolongada largo tiempo, posibilite a todos un grado de especialización básica. Nos re-

ferimos a las materias de los programas de enseñanza, que nosotros proponemos entender como "conocimientos fundamentales".

b) *Dar mayor importancia a la educación del carácter,* en el sentido de desarrollar las cualidades de juicio, energía, sentido cívico y social y entusiasmo por un ideal elevado, permitiendo el cumplimiento de los deberes y la solución de las dificultades que se presentan en la vida actual; dar igualmente a la imaginación, al gusto por la

novedad y el progreso, y a las facultades de adaptación todo el valor reconocido en nuestro mundo en continua evolución.

c) *Facilitar a cada uno sólidas metas de trabajo personal y el gusto por el trabajo en equipo, el gusto por el trabajo bien hecho, por oposición a la "chapuza" que el ritmo actual de vida nos impone cada vez más.*

La enseñanza de métodos personales debe, por ejemplo, en el dominio científico, esforzarse en obtener que el alumno se obligue a comprender los principios básicos en su totalidad, apreciar los órdenes de magnitud, a controlar su uso, a evitar todo error de aplicación y a terminar un trabajo con precisión y seguridad. El alumno debe aprender a plantear los problemas, a analizarlos, a documentarse, a observar; después, a hacer síntesis útiles. Debe ejercer su imaginación, desarrollar su curiosidad intelectual, pero también no despreciar lo que pueda simplificar su trabajo y ahorrar tiempo. Ciertamente la memoria es precisa, hasta el extremo que debe cultivarse; sin embargo, hay que renunciar a esta especie de pudor que sentimos en Francia frente a las fórmulas y auxiliares mecánicos que pueden evitar esfuerzos inútiles, aumentando frecuentemente la precisión en los resultados. Pero esto no es verdaderamente fundamentado si no se domina perfectamente su empleo.

En la adquisición de la disposición del carácter, los métodos y los gustos adaptados a vida actual, el entrenamiento del trabajo en equipo, los modos de expresión, la transmisión de ideas y de conocimientos con otros representarán igualmente en lo sucesivo una formación indispensable. El trabajo en equipo es cada vez más necesario en una época donde toda realización, lo mismo que toda investigación importante, ponen en juego competencias numerosas. Ello hace, por consiguiente, necesarios esta preparación y este sentimiento de placer.

d) *Establecer el máximo de compatibilidades entre la enseñanza y la vida concreta.*—Con los autores de "prospecciones", nosotros insistimos sobre el alejamiento que la vida en las grandes aglomeraciones y los modos de transporte mecánico crean frecuentemente entre el niño y la clase durante el período escolar. La clase con sus tolerancias y rigores se olvida a menudo de los adolescentes, y ellos deben reencontrarla al tiempo de sus vacaciones o a la hora consagrada a los deportes a pleno aire. De otra parte, la enseñanza está, en general, demasiado orientada hacia la abstracción, lo que da al joven cargado de instrucción y de diplomas una visión inexacta e incompleta de la realidad de la vida y le impide,

en el curso de sus estudios, comprender cómo debe prepararse.

La educación ofrece entonces mucho más que antes: permite los cursos prácticos y los "tiempos de prueba" que descubren ampliamente al alumno antes que él penetre en el mismo, el mundo que le atiende y que le hace tomar conciencia de las dificultades como de los intereses, y lo mismo de la belleza de las realizaciones concretas.

El sabe también lo que es necesario para la formación general y el ejercicio del juicio, la habilidad adquirida en los trabajos manuales y la apreciación de las cualidades de la materia.

e) *Humanizar igualmente la educación mediante la elevación del sentido artístico.*—No solamente el arte puede humanizar la técnica, pero es en los casos complejos donde el sentimiento artístico se convierte en la única guía para conseguir la armonía.

La cultura artística revela también la personalidad y el talento. De todas formas, es un factor pujante para la humanización de los ocios.

f) *Dar a la educación física y deportiva el valor que se merece para la salud del cuerpo y el equilibrio de la personalidad.*—En nuestro mundo mecanizado, sometido a los artificios de la técnica y condicionado hasta en sus ocios por los nuevos medios de transporte, de información y de recreación, una atención mayor que en otros tiempos debe estar acorde con el desenvolvimiento armónico del cuerpo y de las cualidades del carácter que requiere el espíritu "deportivo".

g) *Abrir el espíritu y el corazón a la vida social, nacional e internacional.*—El marco donde se desenvuelve la existencia humana se agranda cada día. El bello título de ciudadano del mundo, que antiguamente se aplicó a los jóvenes americanos, no hará más que sonreír. Si las aglomeraciones urbanas, las masas que representan las grandes unidades industriales y, sobre todo, la facilidad con que la rapidez de las comunicaciones exige una convivencia cada vez mayor, entonces habrá que buscar en ellos los medios —y sobre este plan retornamos al problema de las lenguas—. Ello hace también saberse conducir en este medio cada vez más vasto y variado, y nosotros reconocemos la necesidad de formación del carácter. Ello hace entonces disponer de una cultura orientada hacia el conocimiento de otros hombres y de otros pueblos, las vicisitudes de su pasado como las promesas de su porvenir, aceptar los beneficios de todo orden (raza, religión, política, economía), los cuales están entre ellos; apreciar los talentos y los sucesos como

obtener la elección de los hechos, estar ampliamente abierto a la comprensión social y a la solidaridad que debe unir a todos los hombres.

* * *

*Primicias de los dones pedagógicos y fisiológicos.
Ejemplos de lenguas vivas y del latín.*

Una importancia esencial debe ser concedida más que nunca a los dones pedagógicos y fisiológicos.

Son éstos los que importan en primer lugar al consultar para fijar el entendimiento y la naturaleza de los esfuerzos de asimilación, pudiendo ser interrogado sin cansancio—y al mismo tiempo con interés espontáneo—a las diferentes edades, a medida de las etapas sucesivas de instrucción. En el campo en lo sucesivo ilimitado de los conocimientos y de las técnicas, la formación de la competencia y de los caracteres requiere una elección permanente, cuya necesidad será quizá a veces menos evidente.

Si es, por ejemplo, reconocido, como afirman los pedagogos y los médicos, que los órganos de la palabra y del oído deben estar acostumbrados a las lenguas extranjeras antes de la edad de diez años para asegurar una buena pronunciación y una comprensión fácil; y si está constatado además que el niño puede en su más tierna edad adquirir asiduamente la práctica sumaria de una lengua además de la suya maternal (ahora le será más fácil la asimilación y después le será más penosa), ¿por qué dudar en traducir a hechos las recomendaciones de los pedagogos? ¿No sería preferible realizar esta iniciación en los primeros años—a veces difícil de enriquecer en jardines de la infancia y primeros cursos—más bien que obs- truir los cursos posteriores en una fase de la instrucción en la que los alumnos tienen otros esfuerzos que realizar? Ciertas clases infantiles realizadas en lengua extranjera no podrían ser dadas en zonas rurales más que en la medida en que se generalicen los grupos escolares intercomunales; pero será útil crear estos grupos sin tardar allí donde los medios de enseñanza lo permitan.

Otro ejemplo: el del latín y el del griego. ¿Quiere enseñárseles como lenguas vivas, o más bien hacer, como hoy, un medio de formación intelectual general y de cultura? Si se toma el fin actualmente perseguido, parece a numerosos pedagogos que los alumnos tomarán mucho más interés en esta enseñanza y se recogerán más frutos si se les da en el momento en que han adquirido la madurez mental necesaria. Prácticamente esto conducirá a incluir el latín a partir del cuarto

curso—en lugar del sexto—, y el griego solamente a la entrada del segundo.

* * *

La tecnología es un lenguaje que debe colocarse antes que otros al comienzo de los estudios.

El rector Capelle, director general de la organización y programas escolares, se inclina muy justamente a incluir en la opción *moderna* del primer ciclo de la enseñanza de segundo grado (opción que debe ser común a todos los establecimientos: liceos técnicos, colegios de enseñanza general) una disciplina nueva, la cual ha sido bautizada con el nombre de *tecnología*. El Consejo Superior de Educación Nacional, en su sesión de 26 de febrero de 1962, admitió esta denominación. Aceptó incluir la *tecnología* en el programa de las clases de cuarto y tercero de los liceos técnicos y aplicar el mismo programa en cierto número de clases experimentales de otros establecimientos.

Estas disposiciones han sido completadas por otra, de 23 de junio de 1962, por Pierre Sudreau, ministro de Educación Nacional en tal fecha. Se cree que ellas serán generalizadas para las clases de cuarto y tercero “modernos” de todos los establecimientos al comenzar el curso 1963-1964.

El rector Capelle precisa, en sus comentarios, el sentido que es necesario dar aquí a la palabra *tecnología*:

“No se trata de una enseñanza técnica, en el sentido *profesional*, sino de una disciplina que debe perseguir en los alumnos tres formas adquisitivas:

- un lenguaje que permita la investigación y la comunicación;
- una disciplina de construcción mediante un juego metódico de análisis y síntesis;
- una cultura que dé conocimientos y desarrolle el juicio sobre una herencia considerable debida a la inquietud, al trabajo y al ingenio de los hombres.”

Para Mr. Capelle, la tecnología, según se entiende, es un lenguaje del mismo rango que la lengua maternal, las lenguas extranjeras (antiguas o modernas) o las matemáticas, puesto que reúne medios de expresión que “permiten, a partir de ciertas reglas, representar conceptos, realizar construcciones asociándolas y comunicar los resultados obtenidos...”

Es un lenguaje *privilegiado*, puesto que es universal; *poderoso*, porque desemboca en la explotación concreta del progreso científico, y, finalmente, sobre el progreso económico y social; *preciso*, más que conciso, porque mejor que en largos discursos, define y abarca su objeto en su totalidad cualitativa y cuantitativa, sin confusión ni ambigüedad.”

Este lenguaje, que se expresa principalmente por el carácter acotado, permite el estudio y el conocimiento de las actividades *mecánicas*, hoy considerables en nuestra civilización.

Es útil “no sólo a los futuros técnicos, a los futuros ingenieros, a los que son llamados a trabajar en un laboratorio, en gabinetes de estudio o servicios de investigación, sino también a los futuros comerciantes y a los que la actividad teórica en concreto, a un nivel elevado o modesto de responsabilidad, trabajarán en contacto con actividades de producción”.

La introducción de la tecnología de este modo comprendida en los programas de las clases de cuarto y tercero modernos del primer ciclo es una novedad, a la cual debe darse mucha importancia, pues su desenvolvimiento y resultados merecen ser seguidos con la más grande atención.

Se puede notablemente pensar que esta disciplina creará en los alumnos, en particular en los mejores de entre ellos, una aventura mayor que la pasada hacia formaciones técnicas superiores, así como hacia los conocimientos y las investigaciones, dependiendo de ello, en una gran parte, en nuestra época *mecanizada*, el progreso científico en sí mismo.

(*Une education pour notre temps*. Editions Berger-Levrault. París, 1963, págs. 37 a 41; 74-75; 82-85.)

ORIENTACIONES PEDAGOGICAS Y DIDACTICAS FINALIDAD EDUCATIVA

RENZO TITONE

La finalidad de la instrucción educativa asignada a las varias fases de la edad evolutiva emana esencialmente de la exigencia, en conjunto, objetiva o subjetiva. Es, en realidad, obvio que ya sea la exigencia determinante de la necesidad (que llega a ser para el alumno derecho natural) del adecuado desarrollo y de la completa maduración de la personalidad, ya sea la exigencia derivada de la necesidad de adecuar al individuo a los deberes sociales que le gufen en el mar abierto de la vida, crea y prescribe una serie de fines últimos y de precisos objetivos, a los que la escuela, como órgano educativo de la sociedad, debe atender.

Es igualmente cierto que la simple consideración de tales fines y objetivos es suficiente para hacer comprender cuanto la determinación teleológica incide sobre la orientación del método didáctico-educativo. Se observa cómo la línea de la total orientación metodológica de la escuela primaria, de una parte, y de la escuela media, de la otra, se diferencian y, al menos, parcialmente se oponen, por el hecho de obedecer a dos diversas líneas teleológicas.

Según los programas de 1955 para la nueva escuela primaria italiana tres son los niveles de finalidad propuesta a tal escuela: ante todo, la formación integral de la personalidad (para la consecución de las metas individuales y sociales), por

sus sectores dinámico intelectuales, moral-afectivo, religioso social (en un grado naturalmente proporcionado a la potencialidad y a la tendencia propia de cada edad); en segundo lugar, el adiestramiento en las técnicas fundamentales de la cultura (leer, escribir, calcular); finalmente, la información nocional, o sea, una cierta cantidad de conocimientos relativos a las varias esferas del mundo y la vida. No existe la mínima duda que el cuadro general de la finalidad de base descansa fuertemente sobre la exigencia formativa; pero no es menos cierto que un objetivo de inmediato resurgimiento es tal que absorbe gran parte de la actividad escolar implantando la adquisición de las técnicas fundamentales.

Diverso es el acento puesto por la escuela media sobre la finalidad educativa. Un primer orden de fines es dado indudablemente a la formación integral de la personalidad (en sus capitales dimensiones: intelectual, estética, afectiva, social, moral, cívica, religiosa), que todavía se especifica y precisa concretamente en la conquista de la capacidad de orientación personal de frente a la vida. Tal capacidad implica una serie de adquisiciones subalternas de innegable importancia, que se pueden caracterizar por los siguientes aspectos: conocimiento de la propia personalidad de sus limitaciones y de sus rasgos de valores; conoci-

miento articulado de la sociedad y de la variada actividad humana; una primera clara visión del valor espiritual comprensiva no sólo del conocimiento, sino de una actitud de respuesta (es nota común que la adolescencia imponga una aprehensión de posiciones no confrontadas sobre los fundamentales valores sociales, morales y religiosos, y la escuela del preadolescente debe preparar para estas acciones decisivas); una maduración de la primera elección vocacional y cultural; finalmente, un avivamiento del sentido de la responsabilidad personal y social. Orientar educativamente al alumno de esta edad, debiendo precisamente conducirlo gradualmente para conquistar esta serie de capacidades y conocimientos en la unidad colaboradora de todas las enseñanzas y de toda la actividad escolar.

Un segundo orden de finalidades se resume en la *formación cultural*. Esto es así porque debe ser verdadera *formación* y no mera *información*, debe mirar a construir una mente o una forma mental sobre la base del saber nocional, ahora más ampliado y matemático. Es, por consiguiente, indispensable que el preadolescente adquiera, ante todo, su *método de trabajo*, ya sea para el aprendizaje, en general, o para cada materia o actividad, en particular. El hábito de la investigación, de la reflexión, de la penetración, de la confrontación, la capacidad de análisis y de síntesis, todavía en una fase incoactiva, deben permitir a los alumnos una asimilación orgánica del contenido cultural, superando de este modo el nacionalismo fragmentario y la curiosidad superficial. Mas tal

formación habrá alcanzado la cumbre, relativa a esta fase del desarrollo, cuando sea instituida no como una posesión, sino como una *apertura* permanente y consciente a todos los valores espirituales y, ante todo, para aquellos morales, intelectuales y estéticos.

Formado será el alumno de Enseñanza Media que al terminar el ciclo trienal lleve con él no sólo un patrimonio sólido y bien ordenado de adquisiciones culturales y una personalidad equilibrada y activa, sino también la capacidad y el deseo de ulterior perfeccionamiento, el gusto por todo cuanto hay en el mundo de bueno y bello. Es manifiesto que estamos delineando un paradigma ideal del adolescente; mas cada cuadro de fines, en cuanto abstraído y universalizado, es necesariamente ideal; lo que importa es que educador y alumno se coloquen en la vía que conduce a tales fines, tratando de aproximarse cuanto les sea posible, pues llegar a ello será alcanzar el más alto grado de perfección. El propósito de enunciar finalidades elevadas en la operación educativa es uno de los signos del optimismo pedagógico, el cual está contenido entre la visión de un equilibrado realismo, constituyendo un resorte potente de la actividad educativa e impidiendo el estancamiento de las energías. La educación es, sin duda, operación de propósitos.

(VARIOS: *La Nuova Scuola Media*. Movimiento Circoli della Didattica. Roma, 1963, págs. 566-568.)

METAS FORMATIVAS DE LA EDUCACION BASICA

GESUALDO NOSENGO

A) METAS EDUCATIVAS DE LA PERSONALIDAD

La escuela debe conducir al preadolescente a conseguir a sus catorce años el máximo desarrollo humano, propio del sexo y de la edad.

El desarrollo antedicho se articulará en los aspectos:

- 1) Intelectual estético (capacidad lógica, de análisis y síntesis, espíritu de observación, método de trabajo, capacidad de inducción y de expresión, gusto de lo bello).
- 2) Afectivo (equilibrio interior y de relaciones familiares, con los compañeros, con los profesores, con los extraños).

3) Social (inserción en el grupo de la clase y de otros grupos juveniles, respeto a los demás, autodisciplina, espíritu de colaboración, altruismo).

4) Moral, cívico y religioso (discernimiento del bien y del mal, capacidad de hacer el bien y rechazar el mal, vida de grupo, capacidad de colaboración, vida religiosa).

De todos los aspectos del complejo desarrollo conseguirá la *orientación personal*, entendida como conocimiento de la propia personalidad; consecuencia de la sociedad y de la actividad humana; primera visión de los valores; maduración para

los cambios propios de los catorce años, uno de los cuales es aquel del tipo de escuela en la cual proseguirá la propia formación.

B) METAS EDUCATIVAS DE LA CULTURA

La escuela alimenta el desarrollo humano del preadolescente con *contenidos culturales* adecuados a sus necesidades y a sus potencias mentales, presentados no episódicamente, sino al nivel de una primera articulación de la materia y de una primera sistematización y conexión del respectivo saber.

Además de desarrollar y ampliar la posesión de las técnicas culturales comenzadas en la escuela primaria, la escuela del preadolescente le guía para conseguir un primer *método de trabajo*, con el cual los alumnos puedan organizar las nociones y adquieran los instrumentos para proceder al descubrimiento de ulteriores contenidos y para orientarse en situaciones nuevas.

La experiencia agrupa en cuatro grupos fundamentales la materia puesta en grado de experiencia directa por la principal actividad humana, comprendiendo los aspectos económicos, sociales, culturales y morales. El estudio del ambiente consentirá que los alumnos se sientan miembros de la sociedad en la que están insertos, de los problemas que la caracterizan, de los deberes a que aspiran las nuevas generaciones.

Al vértice de la maduración cultural propia de la adolescencia se pondrá una primera visión orgánica de los *valores*, en orden a la cual cada muchacho podrá motivar su propia orientación.

C) METAS EDUCATIVAS SOCIALES Y CÍVICAS

Primera meta social de la escuela será aquella que libere a cada alumno de la inferioridad y de las desventajas debidas al ambiente y a la procedencia, venciendo todos los obstáculos para el pleno desarrollo humano, que la República tiene el deber de proporcionar.

La escuela—partícipe de esa misión no será única y aislada ya respecto a los otros entes educativos, ya respecto a la comunidad social y cívica—reitera como deber sustancial la colaboración útil para el predicho desempeño, instaurando una orgánica serie de relaciones públicas.

Cuanto a los alumnos, la escuela cuidará de propósito la educación social y cívica, principalmente creando entre cada nexo un clima de socialización operante en todas las relaciones humanas.

Por esto será desarrollada una apertura hacia

el mundo del trabajo y de la vida cívica, que verá asegurada también impulsando a los alumnos a frecuentes contactos con los respectivos ambientes y permitiendo que en el edificio escolar celebren actividades asociativas juveniles.

Se procurará que cada preadolescente llegue a la adolescencia con un vivo *sentido de la responsabilidad*, el cual le asista en la selección correspondiente para acceder al ciclo sucesivo de formación. Paralelamente dedicará una especial atención a los otros corresponsables, para que cada vez sea menor el número de jóvenes de catorce años que sean obligados a interrumpir los estudios.

De esta forma la escuela habrá puesto las bases para la formación del *hombre*, del *trabajador* y del *ciudadano*.

D) METAS DE LA ORIENTACIÓN PERSONAL Y PROFESIONAL

La exigencia de una orientación es típica del mundo moderno. Pero no pudiendo la escuela del preadolescente perseguir un fin de profesionalidad definida y específica, que sería precoz, debe proponerse como meta la maduración de una personalidad integral y la adquisición de una instrucción que incline a la adecuada selección con suficiente conocimiento y afronte con profunda humanidad la calificación profesional específicamente convenida.

Para el logro de estos fines servirá la estricta libertad en la elección personal de los escolares de los varios grupos de disciplinas comunes del programa, la eventual aceptación en elegir las actividades libres y complementarias, la aplicación de las materias integrantes siempre sobre la línea de las aptitudes y los intereses bien fundados de cada uno.

La orientación personal constituye—también en relación con el precepto constitucional—contenido del derecho a la educación y halla, por consiguiente, su sede en la escuela.

La operación de orientación asume aspectos diversos a consecuencia de los estados de desarrollo del individuo, de los modos y de los ambientes en los que éste se desenvuelve. Mas la posibilidad de orientar para hacer una buena selección se manifiesta durante todo el trienio de los once a los catorce años.

En la determinación del resultado obtenido en la operación de orientación deben intervenir la cooperación del alumno, como sujeto de elección, la escuela y la familia.

La decisión, que tendrá en cuenta la maduración lograda hasta aquel momento, no debe considerarse como irrevocable, dado que en el pe-

ríodo posterior podrá revelar ulteriores expresiones actitudinales y nuevos intereses de naturaleza propiamente profesionales de acuerdo con el estado de desarrollo que sigue a éste de la preadolescencia.

E) METAS DE FORMACIÓN ESPECÍFICA

Educación cívica

Desarrollo de la formación social y cívica de cada uno en correlación e interdependencia con el fin educativo de las otras asignaturas, madu-

rando la convivencia, el civismo, esto es, la posibilidad de adquirir la capacidad social y cívica.

Maduración del carácter para una eficiente, constructiva y pacífica participación a la vida del grupo.

Posesión consciente de los elementos indispensables para participar en la organización social, cívica y política en la cual vive.

Inicial desarrollo, a través del ejercicio, de la virtud social, de la solidaridad, de la recíproca confianza, de la comprensión de los otros, de la tolerancia de las opiniones diversas, etc.

(VARIOS: *La Nuova Scuola Media*. Movimiento Circoli della Didattica. Roma, 1963, págs. 584 a 587.)

IV. Organización y legislación de la "educación básica"

ORGANIZACION ESCOLAR DE LA ESCUELA COMUN NORUEGA

ARNFINN BREKKE y TONNES SIREVAG

"Ningún país ha otorgado a sus escuelas primarias un lugar tan importante en su sistema educativo como Noruega." La escuela primaria, siete años de duración, ofrece la instrucción fundamental que deben adquirir todos los jóvenes. En Noruega cualquier instrucción posterior está basada en la preparación dada por la escuela primaria. También desde el punto de vista social, la escuela primaria adquiere una importancia mayor y más profunda para el pueblo, que en aquellos casos donde la escuela primaria sólo es cursada por niños de determinadas clases sociales.

Otra consecuencia fundamental es que *todas* las clases sociales de la población están interesadas en mejorar las escuelas primarias al máximo posible. Pasan a ser así uno de los factores más importantes en la democratización de la sociedad. Aquí se reúnen los niños de toda condición social y económica, pobres y ricos; aquí está sentado el hijo del obrero al lado del hijo del príncipe heredero—como efectivamente ocurrió entre los años 1945 y 1950.

En Noruega las distancias son tan grandes y las condiciones locales tan diferentes, que fue necesario dar organización distinta a la escuela primaria de la ciudad y del campo.

Basta observar la naturaleza del país para explicárselo. Fiordes y montañas separan una región de otra; las condiciones climáticas son muy distintas entre ellas; la población está diseminada en extensas zonas y en muchos lugares los medios de comunicación son muy defectuosos. Por eso la asistencia escolar debe estar diferentemente organizada. Mientras que las escuelas primarias urbanas tienen, por lo general, siete años sucesivos y los alumnos no deben exceder de treinta por

clase, en las escuelas rurales esto sería posible sólo en forma muy limitada. En muchas localidades rurales el número de habitantes es tan escaso, que en varias escuelas alumnos de diferentes edades deben reunirse bajo un solo maestro.

No obstante, la llamada "escuela sin división", es decir, la escuela que reúne a todos los alumnos del primero al séptimo año, simultáneamente en un mismo salón de clase, es cada vez menos frecuente; a pesar de todo, aún existen 750 escuelas de una sola aula (extractado de una conferencia sobre la enseñanza noruega del doctor Elinar Boyensen, secretario permanente de Estado en el Ministerio de Instrucción Pública).

El hecho más característico de las escuelas rurales noruegas es que los alumnos sólo concurren a ellas día por medio, sistema que fue necesario implantar debido a las grandes distancias a recorrer entre las granjas y la escuela.

Comúnmente, la edad de los alumnos al ingresar en la escuela es de siete años. En todas las escuelas primarias hay coeducación. En las escuelas rurales niños y niñas están en una misma aula, mientras que en muchas escuelas urbanas hay clases separadas. En el año escolar 1945-46 hubo 5.424 escuelas primarias rurales, con 230.027 alumnos. En las de las ciudades hubo en el mismo año 57.363 alumnos, de los cuales eran 29.173 varones y 28.190 mujeres.

Había 942 clases de varones, 908 de mujeres y 585 mixtas.

El número de maestros y maestras de las escuelas urbanas fue de 918 y 1.450, respectivamente; en las escuelas rurales, los números correspondientes eran de 5.655 y 3.304.

Estadísticas sobre el promedio de alumnos en las clases de las ciudades no pudieron obtenerse, pero en total sólo hubo 160 divisiones con más de 30 alumnos por división. La instrucción primaria es gratuita.

Escuelas complementarias

Cada comuna tiene derecho a organizar un octavo año como escuela complementaria. La resolución del Parlamento del año 1946 no hizo obligatoria la concurrencia a esta escuela, debido a factores económicos y escasez de edificios escolares. El objetivo principal de la escuela complementaria es transmitir una cultura más general a aquellos alumnos que no pueden concurrir a las escuelas de segunda enseñanza. En el año escolar 1945-46 había 457 escuelas complementarias, con 9.759 alumnos. Con excepción de Oslo, estas escuelas también practican la coeducación.

(ERICH HYLLA y otros: *Las escuelas y la enseñanza en la Europa Occidental*. Ed. Kapelusz. Buenos Aires, 1960, págs. 7 a 9.)

LEY SOBRE LA ESCUELA DE LA REPUBLICA SOCIALISTA CHECOSLOVACA

Artículo 5. *Instrucción de base*.—1. La sociedad socialista asegura a todos los niños entre los seis y los quince años una instrucción de base general y politécnica y la preparación a un trabajo socialmente útil y a los estudios ulteriores, los educa para una concepción científica del mundo, cuida de su educación moral, política, estética, física y militar y crea las condiciones y las premisas necesarias para el desarrollo omnilateral de sus fuerzas físicas y de su capacidad intelectual y a una justa selección de la profesión.

2. La instrucción de base es obligatoria para todos los niños. La obligatoriedad escolar es de nueve años y comienza con el principio del año escolar siguiente al día en el cual el niño ha cumplido el sexto año de edad. El niño que cumpla los seis años en el período entre el principio del año escolar y el final del año solar, puede ser admitido excepcionalmente a la escuela, mediante

la solicitud del padre o de quien haga sus veces, cuando sea probado que está física e intelectualmente capacitado y cuando el Comité nacional local de él apruebe la admisión.

3. Los alumnos que habiendo cumplido la obligatoriedad escolar sin obtener, no obstante, el grado de formación cultural ofrecido por la escuela de base de nueve años, pueden ser autorizados a continuar frecuentando la tal escuela todavía no más allá del final del año escolar en el cual el alumno cumpla dieciséis años. Si tampoco ahora el alumno hubiera alcanzado una completa instrucción de base, la administración y las organizaciones sociales lo estimularán a completarla sin abandonar la profesión.

Art. 6. *Escuela "novenal" de base*.—1. La instrucción y la educación de base vendrá impartida en la escuela "novenal" de base y en los correspondientes cursos de la escuela para los niños que exijan cuidados particulares, así como en la escuela de música y danza.

2. En la localidad donde no existan condiciones para la institución de todas las nueve clases de la escuela de base se podrá instituir una escuela "novenal" de base con sólo clases inferiores. Los alumnos que hayan terminado la última clase de tal escuela continuarán la asistencia en la escuela de base completa de todas las nueve clases, de la circunscripción a que pertenezca la escuela de base "novenal", con sólo las clases inferiores; la circunscripción será establecida por los Comités nacionales del distrito. La ayuda y la colaboración de la escuela "novenal" de base dotada de sólo clases inferiores, y de la escuela "novenal" de base dotada de todas las clases, vendrán reguladas por el Ministerio de la Instrucción y de la Cultura.

3. Forma parte de la escuela "novenal" de base la guardería infantil para los alumnos de la I a la V clase y el círculo escolar para los alumnos de la VI a la IX clase. En la guardería infantil y en el círculo escolar educadores y profesores cuidarán de la educación de los alumnos, aun fuera del horario escolar y de las vacaciones. El director de la escuela responde de las actividades de estas instituciones educativas. Los alumnos serán admitidos a la guardería infantil y al círculo escolar previa solicitud de los padres o de los que hagan sus veces.

(*Ley sobre la Escuela de la República Socialista Checoslovaca*, 15 diciembre 1960.)

YUGOSLAVIA. ESCUELA DE BASE DE OCHO AÑOS

OSNOVORNA SKOLA

III ESCUELA ELEMENTAL

Artículo 22. La educación y la instrucción de base se llevará a efecto en la escuela elemental. La escuela elemental es una escuela de instrucción general.

Art. 23. Los cometidos de la escuela elemental son, en particular:

- Ofrecer a los alumnos las bases de la educación socialista y de una instrucción general moderna.
- Ayudar al desarrollo omnilateral de los alumnos, desarrollar en ellos la habituación al trabajo, cultivar y promover las propias capacidades y tendencias personales y ayudarles en la elección de la profesión.

Para desplegar con mayor acierto las propias competencias y para ayudar a los padres en la educación, la escuela elemental colabora con la familia.

La escuela elemental tiene, igualmente, el deber de contribuir a la instrucción de base de los adultos.

Art. 24. Las bases para la enseñanza unitaria en la escuela elemental serán establecidas del modo previsto en la legislación federal.

Art. 25. En la escuela elemental se inscribirán todos los niños que cumplan el séptimo año de edad dentro del año solar.

En la escuela elemental se podrán inscribir, con dictamen del médico y según la posibilidad de la escuela, todos los niños particularmente dotados física e intelectualmente que al finalizar el año solar cumplieran seis años y medio de edad.

Los niños disminuidos física y psicológicamente asistirán a escuelas especiales.

Art. 26. Los padres y los tutores son responsables de la regular asistencia a la escuela elemental por parte de sus hijos hasta el cumplimiento del decimoquinto año de edad.

Los órganos municipales y los órganos directivos de la escuela cuidarán que la escuela sea frecuentada regularmente.

Art. 27. El alumno de la escuela elemental no puede ser separado de la escuela mientras esté en edad de obligación escolar.

Art. 28. El alumno que haya estado por largo tiempo impedido de la asistencia reglamentaria a la escuela por causa de enfermedad o por algún otro motivo justificado puede recuperar el tiempo perdido mediante examen en la propia clase y podrá terminar regularmente la escuela elemental el decimoséptimo año de edad.

La persona mayor de quince años que no haya terminado la escolaridad elemental, podrá terminarla mediante examen extraordinario.

(*Ley General de la Instrucción*, 11 enero 1964.)

LAS DEFICIENCIAS DE LA ENSEÑANZA GENERAL BASICA

JOSÉ LUIS ROMERO y AMANDO DE MIGUEL

En las páginas anteriores creemos haber puesto en evidencia que el talón de Aquiles de la estructura educativa española se halla en lo que podríamos llamar la enseñanza general básica, un concepto algo más amplio que el de la enseñanza primaria. Vale la pena que nos detengamos un poco más en este importante punto.

Para empezar, el tema no es nuevo. Parece que ha sido endémico en nuestro país el déficit escolar en la primera enseñanza y la queja continua de esa situación con la esperanza subsiguiente de que el mal iba a remediarse pronto.

Así, por ejemplo, con los datos del Censo de 1860, Ricardo Molina calcula que existían entonces 3.227.750 niños de seis a quince años y que sólo se hallaban escolarizados 1.251.653, es decir, el 61 por 100. Ya parecía entonces problemático que hubiera en el país cerca de dos millones de niños sin escolarizar.

En 1900 se continúa hablando del problema casi en los mismos términos y se calcula que para escolarizar a los niños de tres a doce años sin escuela haría falta construir 9.000 aulas.

No se trataba sólo, claro está, de un problema de número de escuelas, sino que el tipo de las existentes no era el adecuado. Concretamente, la escuela unitaria que entonces (y hasta muy recientemente) predominaba no podía cumplir los requisitos de una adecuada alfabetización. A principios de siglo, Eduardo Vicenti, un diputado li-

beral especializado en cuestiones de enseñanza, se expresaba de esta manera:

“Las escuelas que nosotros tenemos son del tipo unitario y eso ya no existe en ningún sitio; en todas partes lo que existe es la escuela graduada. La escuela unitaria todos sabéis lo que es, es un salón donde hay varios niños con su maestro y un programa.

El maestro, ante la imposibilidad de adaptar el programa a niños de diferente edad y aptitud, divide a los niños en grupos y esto origina una confusión, un canturreo que, en efecto, no tiene carácter pedagógico de ninguna clase... Después viene el Grupo Escolar, que es como una reunión de escuelas unitarias, es decir, muchas escuelas en un mismo edificio. Esto no resuelve tampoco la cuestión desde el punto de vista pedagógico... Y viene, por último, la Escuela Graduada, que es la moderna. ¿Y qué es la Escuela Graduada? Pues la escuela que sin perder en unidad orgánica se divide en clases y cada clase en distinta sala se adapta a la aptitud y a la edad de los niños... ¿Qué pasa con esto? Que el programa se adapta a la aptitud y a la edad del niño y que los maestros van pasando de una clase a otra con los mismos niños y están con ellos desde el primer grado hasta el último.”

Desgraciadamente, el tema sigue siendo de actualidad. En el curso 1967-68 del total de 118.786 “unidades escolares” (es decir, aulas o secciones) de la enseñanza primaria, nada menos que 35.632, es decir, el 30 por 100, eran “escuelas unitarias”, en las que todos los niños, de distintas edades, asisten a la misma clase con un único maestro. En estas condiciones es difícil que todos los niños escolarizados consigan los rudimentos culturales necesarios para poder desempeñar más tarde una ocupación mínimamente especializada.

Téngase en cuenta que ese alto porcentaje de escuelas unitarias coincide todavía con una relación alumnos-maestro bastante elevado. Concretamente, en el curso indicado existían 34 alumnos de enseñanza primaria por maestro. Si esa media se mantiene en muchas escuelas unitarias, hay que suponer que la calidad de la enseñanza necesariamente tiene que ser muy deficiente. Sólo un amplísimo sistema de transporte escolar y de reagrupación de aulas podría iniciar el camino de la solución de este problema.

Pero el problema más grave es anterior a éste, pues ni siquiera todos los niños se hallan escolarizados en el grupo de edades de escolaridad obligatoria. En el curso 1963-64, de cada 100 niños en ese grupo de edad había 24 sin escolarizar, lo cual representa *más de un millón de niños sin escuela*. Y ello sin computar otros factores, como luego veremos, que harían aún más grave el déficit.

Pero con ser grave este problema, lo verdaderamente preocupante es el olvido sistemático que hacen de él muchas publicaciones dedicadas a estos temas.

En un artículo publicado recientemente por uno de los autores se insistía expresamente en el “fracaso inicial que representa el deficiente desarrollo de nuestra Enseñanza Primaria, frente al éxito desfasado de otras enseñanzas. La tesis opuesta había sido admitida, por ejemplo, por Rafael Alvar González, quien la vuelve a reafirmar en polémica abierta con el primer autor.

Y, sin embargo, los datos que hemos presentado creemos que demuestran, sin lugar a dudas, que el atraso en nuestra escolarización primaria no puede ser más preocupante. Téngase en cuenta que en este caso se trata de cumplir una *obligación legal*, de necesidad patente, y que posiblemente por eso mismo muchos sectores de la opinión pública creerán que ya se ha logrado.

Como es lógico, en los últimos años se está haciendo un esfuerzo muy notable para reducir el déficit señalado, pero con un resultado no tan automático como a veces desean algunos autores. Así, por ejemplo, en el curso 1965-66, según datos del I. N. E., recogidos en el II Plan de Desarrollo, existía todavía un 17 por 100 de niños sin escolarizar, o en términos absolutos, 796.929. En el curso siguiente, el *Libro Blanco* avanza dos cifras algo distintas de niños escolarizados: 4.024.044, en las páginas 43 y 44, y 3.839.342, en las páginas 20 y 21. No nos ha sido posible comprobar la razón de esta extraña discrepancia. Aun aceptando la cifra más alta, todavía quedan más de medio millón de niños sin escolarizar. Una estimación del *Libro Blanco* para 1967-68 rebaja la población sin escuela a 414.362 niños.

Ahora bien, los datos para el curso 1965-66 nos parecen más fiables, puesto que vienen desglosados año por año de edad. Se observa en ellos una extraña anomalía, y es que la tasa de escolarización es mayor en los diez años y en los once años que en los años anteriores. La sospecha inmediata es que estamos hablando de inscripciones o de matrículas y no de niños. Muchos niños en ese momento crítico de los diez-once años siguen matriculados en la escuela primaria, pero empiezan a preparar el bachillerato como “libres” en algún colegio. De ahí resulta seguramente una cierta exageración en la tasa de escolarización y, por tanto, es posible que los niños sin escuela sean algunos más. ¿Cuántos? No es posible detectarlo con exactitud, pero creemos que por ese concepto aumentarían los niños sin escuela en el curso 1965-66 en unos 55.000 más.

El número de alumnos matriculados no significa necesariamente que asistan a la escuela. Aun admitiendo un cierto margen de tolerancia por

enfermedad, inclemencia del tiempo, etc., el hecho objetivo de que las propias autoridades académicas reconozcan que la "asistencia media" a las escuelas en el curso 1965-66 fuera el 90 por 100, indica un fuerte contingente de niños que, aun teniendo plaza en una escuela, dejan de asistir normalmente a clase. Tampoco podemos evaluar numéricamente ese contingente, pero no nos parece excesivamente arriesgada la cifra de unos 150.000 niños.

Si sumamos ahora los tres conceptos: niños sin escolarizar, doble matrícula y no asistentes a la escuela, obtenemos *para el curso 1965-66, 1.001.929 niños desprovistos de enseñanza regular en edades de seis a catorce años*. La cifra parece suficientemente importante—sobre todo a la luz de las declaraciones de principios que antes hemos visto— como para que haya que plantearse a fondo una reforma de la enseñanza general básica. Es probable además que esa cifra no sea sino la expresión más general e inmediata de un problema más hondo de tipo cualitativo de educación de transmisión de conocimientos a las necesidades del país. Sin embargo, este segundo problema real queda oscurecido por la falta de información suficiente y por la creencia general de que los problemas de la Enseñanza Primaria están en vías de solución.

El II Plan de Desarrollo, de una manera demasiado optimista, a nuestro juicio, estima que en 1971 todavía quedarán 256.503 niños sin escolarizar (tabla 22), lo que nos indica que ni siquiera el problema más inmediato está en vías de resolución próxima. Tampoco se plantea este documento (no otros, que sepamos) el problema de las plazas que quedan sobrantes por falta de un número suficiente de niños, situación que con toda seguridad debe presentarse en muchas zonas de emigración. Por otra parte, debe existir una escasez acuciante de plazas en los nuevos barrios de las grandes ciudades. Mientras no se realice un estudio detallado, teniendo en cuenta esta estructura y la dinámica correspondiente, no se podrá decir que está en vías de solución el problema de la escolarización primaria.

Para los que piensan todavía que el problema de la escolarización básica está prácticamente resuelto será conveniente que recordemos la declaración de la Ley de Enseñanza Primaria de 1965:

"Es obligatoria para todos los españoles una educación básica de ocho cursos, desde los seis a los catorce años. Hasta los diez años de edad estos cursos se desarrollarán con obligatoriedad exclusiva en los centros docentes de Enseñanza Primaria, y *entre los diez y catorce años, con obligatoriedad electiva* entre esos mismos centros y los de estudios medios."

No sólo no se ha cumplido (y, por lo visto, se tardará en cumplir) el requisito mínimo de la es-

colarización total, sino que parece muy difícil que se pueda realizar ese extraño principio de la "obligatoriedad electiva". Efectivamente, en el curso 1965-66, entre los diez y trece años (ambos inclusive), estaban matriculados 1.817.188 niños, de los cuales "eligieron" (obligatoriamente habría que añadir) estudiar en centros de estudios medios solamente 586.000, es decir, un 32 por 100. No incluimos, naturalmente, al medio millón (más o menos) de niños de esa edad que simplemente "eligieron" no ir a ningún tipo de centro.

Estos hechos justifican la crítica que en algún sector se ha hecho al aparente utopismo de la Ley, resaltando la exigencia de remediar antes la escolarización de los niños que aún no estudian:

"Hay que plantearse el problema (de la Enseñanza Primaria) en el marco de un cuadro de prioridades, que desgraciadamente se encuentra ausente de modo total y absoluto en el *Libro Blanco*... Antes de satisfacer el derecho a elegir centro es preciso satisfacer el derecho a poseer centro, y en este sentido un millón de jóvenes entre seis y catorce años no se encuentran aún escolarizados. Por ello, en un orden de prioridades, parece lógico y concluyente el que se satisfaga el derecho a escolarizar a esos jóvenes antes de satisfacer el derecho a elegir centro entre los que ya se encuentran escolarizados... No debe hacerse realidad la gratuidad de la enseñanza cerca de los jóvenes ya escolarizados si ésta exige la asunción por el Estado de los costos de la enseñanza privada. El Estado de lo que tiene que preocuparse, en principio, es de extender la enseñanza creando aulas para los jóvenes no escolarizados."

A través de este párrafo parece que se va abriendo alguna luz en la extraña insistencia que vemos en muchos sectores de quitar importancia al hecho de la población no escolarizada de seis a trece años. En la medida en que ese número se considere como insignificante se puede presionar mejor al Estado para que subvencione a los centros privados.

En una concepción moderna de la enseñanza general básica, ésta se asienta en una extensión adecuada de lo que se llama "enseñanza pre-escolar" (expresión poco convincente, a nuestro juicio). En una situación tradicional se le resta importancia, se la considera como un mal menor (para el caso que la mujer trabaje), presumiendo que el ideal es que en los primeros años el niño se eduque en familia. Hay que esperar, por tanto, que aquí aparezca un fallo grave en nuestra estructura educativa, y, efectivamente, esto es lo que se deduce de los datos (tabla 23).

Hasta 1966 no se supera la proporción de una cuarta parte de niños de dos a cinco años que se hallan escolarizados. Todavía en 1968, a la edad de cinco años, no están matriculados más que el 57 por 100 de los niños. Ya hemos visto (tabla 20)

que en Francia a esa edad se hallan escolarizados prácticamente todos los niños. En nuestro país las previsiones del II Plan de Desarrollo son bastante modestas en este aspecto: se espera que para 1972 sólo tengan escuela el 78 por 100 de los niños de cinco años. Pero es que la evolución de los últimos años hace sospechar que ni siquiera se vaya a alcanzar inmediatamente ese modesto objetivo.

Efectivamente, en el curso 1967-68 sólo estaban escolarizados el 39 por 100 de los niños de cuatro años y el 57 por 100 de los de cinco años, cuando esas proporciones para el curso siguiente se había previsto que fueran el 50 y el 65 por 100, respectivamente. En conclusión, *otro de los graves fallos de la educación general básica parece ser la insuficiente escolarización en las edades tempranas.*

Habrà quien sostenga que después de todo las edades de cuatro y cinco años no entran en el período obligatorio. Es cierto, pero de día en día crece la opinión que sostiene que precisamente es la educación pre-escolar la que condiciona el éxito de un sistema educativo y donde se pueden asentar las bases de una adecuada formación general. Las Naciones Unidas han señalado recientemente que:

“En los últimos tiempos se ha centrado la atención en el período pre-escolar, en el que se establecen las estructuras mentales básicas; se considera que la inexistencia de estímulo intelectual durante esa fase, así como la falta de contacto con el pensamiento abstracto, con ideas y experiencias mecánicas y con frecuentes novedades, es un grave obstáculo para el futuro éxito en la escuela y en el trabajo en todo medio ambiente moderno.”

Mientras esta cuestión básica de escolarizar a todos los niños no sea solucionada, entendemos que es prematuro e injusto atender a la solución de otros problemas educativos. Aunque por razones económicas no sea tan urgente el remedio a esta situación, otras razones más altas (de justicia social, cumplimiento de la obligación legal, etcétera) aconsejan, a nuestro juicio, que la política educativa se dirija con absoluta prioridad a solucionar estas deficiencias que hemos apuntado en la Enseñanza Primaria.

(El capital humano. Ideas para una planificación de la enseñanza en España. Confederación Española de Cajas de Ahorros. Madrid, 1969, páginas 184 a 194.)

T A B L A 2 2

EVOLUCION DE LAS TASAS DE ESCOLARIDAD DE SEIS A TRECE AÑOS (1964-1972)

A Ñ O S	Población de seis a trece años	Población de seis a trece años matriculada en distintas enseñanzas	Tasa inicial de escolaridad (a)	Niños sin escolarizar (a)
1963-64	4.449.372	3.380.942	76	1.068.430
1965-66	4.555.780	3.758.851	83	796.929
1966-67	4.584.972	4.024.044	87	560.928
1967-68	4.718.486	4.304.362	91	414.362
PREVISIONES DEL II PLAN				
1968-69	4.871.299	4.472.400	92	398.899
1969-70	4.944.050	4.633.250	94	310.800
1970-71	4.964.503	4.728.000	95	236.503
1971-72	5.050.000 *	4.985.000	99	65.000

* Estimación aproximada de acuerdo con la serie anterior.

(a) Sin tener en cuenta doble matriculación y asistencia real a la escuela, es decir, *tasa máxima* de escolarización y *número mínimo* de niños sin escolarizar.

FUENTES:

1963-1964: IGNACIO BALLESTEROS: "La promoción social a través de la cultura", en *Anales de Moral Social y Económica*, "La promoción social en España" (Madrid, 1966), págs. 333-379; pág. 371.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA: *Datos y cifras de la enseñanza en España, 1966* (Madrid, 1966), pág. 118.

1966-67: M. E. C.: *La enseñanza en España* (Madrid, 1969), págs. 43-44 y 46.

RESTO: II Plan de Desarrollo Económico y Social, *Enseñanza y Formación Profesional* (Madrid, 1967), págs. 21, 22, 35, 122 y 123.

T A B L A 2 3

EVOLUCION DE LA ESCOLARIZACION PRE-ESCOLAR (DOS A CINCO AÑOS) (1964-1972)

CURSOS	Número de niños escolarizados					Tasas de escolarización por cada cien niños en la edad correspondiente				
	Dos años	Tres años	Cuatro años	Cinco años	Total	Dos años	Tres años	Cuatro años	Cinco años	Total
<i>Evolución real:</i>										
1963-64	10.526	48.705	194.855	278.096	532.096	1,8	8,1	32,1	45,7	22,1
1964-65	10.010	49.210	214.875	303.721	577.916	1,7	8,3	35,8	50,2	24,1
1965-66	11.148	52.424	224.349	322.706	610.627	1,9	8,9	38,1	53,9	25,7
1966-67	11.079	56.809	239.943	337.095	644.926	1,7	8,9	38,0	55,7	25,8
1967-68	11.480	60.311	252.205	351.053	675.049	1,6	9,4	39,2	56,6	26,4
<i>Previsiones del II Plan de Desarrollo:</i>										
1968-69	12.000	58.500	317.000	412.000	799.500	1,8	9,1	50,0	64,8	31,3
1969-70	12.500	60.500	346.000	446.000	865.000	1,9	9,3	53,8	69,2	33,6
1970-71	13.000	62.500	375.000	480.000	930.500	2,0	9,5	58,0	73,1	35,7
1971-72	13.500	64.500	404.000	514.000	996.000	2,0	9,9	62,1	78,3	37,9

FUENTES:

II PLAN DE DESARROLLO: *Enseñanza y Formación Profesional* (Madrid, 1967), págs. 123, 127 y 131.I. N. E.: *Estadística de Enseñanza Primaria*. Cursos 1966-67 y 1967-68.

PUBLICACIONES

Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria.

TEMAS tratados en la publicación periódica NOTAS Y DOCUMENTOS

Núm.	TÍTULO	Año	Pesetas	
1	Economía y Educación.....	1.961		Agotado
2	La Educación y el Desarrollo Social y Económico.....	1.962		Agotado
3	El Perfeccionamiento de los Libros Escolares	1.962		Agotado
4	Nuevos Métodos y Técnicas de Educación	1.962		Agotado
5	La Enseñanza Programada.....	1.962		Agotado
6	Evaluación y Selección de Libros Escolares	1.963		Agotado
7	Condiciones y Empleo de Libros Escolares.....	1.963	40,00	
8-9	Problemática Actual de la Inspección de Enseñanza Primaria..	1.963	65,00	
10-11	Perfeccionamiento del Magisterio en Ejercicio	1.964	65,00	
12-13	La Formación de Maestros	1.964		Agotado
14-15	Pedagogía Comparada.....	1.965	65,00	
15-16	Educación Sanitaria.....	1.965		Agotado
17	El Material Didáctico.....	1.966	100,00	
18	Organización Escolar	1.967	100,00	
19	Nuestras Escuelas de Maestro único	1.967	100,00	
20	El Perfeccionamiento profesional del Magisterio en Ejercicio ..	1.968	100,00	
21	Centros Nacionales e Internacionales de Documentación, Información e investigación Pedagógica	1.968	100,00	
22	La Educación Especial	1.969	100,00	
23	La Educación Básica.....	1.969	100,00	

SOLICITE UN EJEMPLAR CON EL 25% DE DESCUENTO

Pedidos al Administrador del C. E. D. O. D. E. P.
Pedro de Valdivia, 38 - 2.º izqda. Madrid - 6.



PUBLICACIONES

Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria.

NUEVA PUBLICACION



250 ptas.



250 ptas.



Solicite un ejemplar con el 25 % de descuento.

Pedidos al Administrador del C. E. D. O. D. E. P.
Pedro de Valdivia, 38 - 2.º izqda. Madrid - 6.

PUBLICACIONES

CENTRO DE DOCUMENTACION Y ORIENTACION DIDACTICA DE ENSEÑANZA PRIMARIA

Organización y Supervisión de Escuelas (Varios) ...	250,— Ptas.
Orientaciones Pedagógicas para Directores Escolares (Varios)	200,— *
Cuestiones de Didáctica y Organización Escolar (Va- rios)	150,— *
Lengua y Enseñanza (Varios)	100,— *
Guía Práctica para las Escuelas de un solo Maestro (Varios)	60,— *
La Enseñanza de la Ortografía en la Escuela Primaria (Rafael Verdier)	60,— *
El Museo de Ciencias Naturales en la Escuela Primaria (Julia Morros)	30,— *
Iniciación Agrícola en la Escuela Primaria (Varios) ...	40,— *
La Enseñanza de la Mecánica y la Hidrostática en la Escuela Primaria (Ildefonso Tello)	30,— *
Sobre la Enseñanza de las Ciencias en la Escuela Pri- maria (Alvarez Rodríguez y otros)	40,— *
Plantas Medicinales y Herbario Escolar (M. Losa y J. Arranz)	50,— *
Los Medios Audiovisuales en la Escuela (J. Navarro y S. Mallas)	80,— *

SOLICITE UN EJEMPLAR CON EL 25 POR 100 DE DESCUENTO



PEDIDOS AL ADMINISTRADOR DEL C.E.D.O.D.E.P.

Pedro de Valdivia, 38 - 2º izqda.

MADRID-6-

