

Estado de cambio

Ha sido reiteradamente señalada la relación entre los cambios políticos y las reformas escolares, no sólo en su sincronía temporal sino también en la paridad de su alcance respectivo. Por eso es un hecho normal que en el momento educativo actual se atravesase por un periodo de reformas cuyo efecto inmediato es el de configurar un panorama incierto que nos mantiene expectantes y confusos. Como siempre, no faltan quienes afirman que se va a cambiar la escuela y luego la vida. Como siempre también, nada de ello ocurrirá realmente. Sin embargo conviene prestar atención a las reformas en marcha porque de su contenido dependen las posibilidades de ir abordando los cambios que la escuela necesita, no para constituirse en plataforma capaz de cambiar el mundo, sino mucho más modestamente, para racionalizar una enseñanza donde se soportan a un tiempo los discursos más grandilocuentes y las miserias más lamentables.

A mi modo de ver, en lo que respecta al análisis interno del estado actual de la enseñanza en nuestro país, podría afirmarse que la pieza central de un amplio conjunto de problemas, es el profesor. De ahí que toda tentativa de cambio deba contemplarle primordialmente. Si además lo que se pretende consiste nada menos que en reformar el currículum, la necesidad de abordar la cuestión del profesor se duplica, por cuanto que toda propuesta de reforma curricular sobreentiende una concepción determinada del profesorado; y del concepto de profesor que se tenga, dependerán asuntos tan importantes como el enfoque de su formación y perfeccionamiento.

Entre los proyectos actuales en marcha, está el Anteproyecto para la Reforma de la Segunda Etapa de EGB, que si bien podría ser objeto de análisis muy diversos referidos a diferentes aspectos del mismo, aquí nos ocuparemos de él solamente en relación con el discurso que contiene explícita e implícitamente sobre el profesor.

Superar viejos errores

Las reformas de los programas escolares que, sobre todo en los últimos años, se vienen sucediendo en nuestro país, han sido objeto de críticas constantes por razones muy diversas. Muchas de ellas hacían alusión a la ausencia de consulta al profesorado, así como a la inadecuada formación e información del mismo, lo que provocaba la consiguiente dificultad de implantación real de la reforma en las aulas. Se les acusó de asfixiar la creatividad al establecer con excesiva precisión y rigidez lo que habrían de hacer. Eran además —se decía— programas impuestos desde la administración, que dejaban al profesor relegado al último lugar en el proceso de la reforma: el de mero ejecutor de la misma. Primero estaban los especialistas, luego los profesores. Creemos que, en general, estas críticas eran justas; pero pensamos también que una alternativa capaz de superar esos problemas, presenta más dificultades de lo que en algunos medios parece estimarse.

El Anteproyecto para la Reforma de la Segunda Etapa de la EGB, se nos presenta como destinado a superar los múltiples errores de los anteriores planes, entre los cuales, lo hemos dicho, estaba el lugar secundario de los profesores en los cambios curriculares. En el proyecto actual, ya en la introducción, se afirma que el profesor será «el motor de la reforma», y se pretende cumplir ese propósito por una doble

PROYECTOS, PROFESORES Y AUTONOMIAS EN EL MOMENTO EDUCATIVO ACTUAL

El campo de la enseñanza «... ha sido habilitado oficialmente para que los españoles podamos poner a nuestras anchas, como decimos en castellano, el grito en el cielo. Sin embargo, quizás no habría que dejarse impresionar, porque también es sabido que los procesos sociales, en este caso los procesos ocurridos en los últimos quince años, hacen usualmente como los teros de la pampa, que ponen los huevos en un sitio y pegan los gritos en otro».

(LERENA, 1980)



via: la de hacer que los profesores diseñen los nuevos programas, y la de dar a éstos un carácter abierto y flexible que respete la creatividad del profesorado. En lo que sigue, especularemos aquí sobre el carácter retórico y coyunturalista en el que se han quedado tales afirmaciones.

Artífices de la reforma

La participación del profesorado en el anteproyecto que comentamos ha consistido en la formación de cuatro equipos de seis profesores en las diferentes Comunidades Autónomas, que trabajaron coordinados con otro grupo ubicado en Madrid y asesorado por especialistas. Participa también el profesorado directamente en la pre-experimentación que ahora mismo se realiza en diversos centros del país. Además, en todo momento permanece abierto el buzón de las sugerencias. Con ello se pretende conseguir para el año 89 un documento curricular elaborado por los profesores. A nuestro entender, una pretensión así, puede estimarse que es, en el mejor de los casos equivocada, y puestos en lo peor podría considerarse una falacia.

En primer lugar es evidente que los profesores no existen como conjunto homogéneo capaz de elaborar una propuesta acerca de lo que ha de enseñarse, por qué y cómo ha de hacerse. En segundo lugar las diversas aportaciones que individual o colectivamente se realicen de aquí al año 89, habrán de ser convenientemente retrabadas a la hora de elaborar el documento de obligado cumplimiento que se pretende. Y ocurre que cuanto más numerosas y variadas sean esas aportaciones de los profesores, tanto más inviable resultará la realización de una síntesis que tenga algo que ver con todas ellas.

Pero ésta es una cuestión tan obvia que no permite zanjar el tema dejándolo en un mero problema de despiste ministerial. Cuando se menciona reiteradamente a los profesores como protagonistas de la reforma, no puede ser, insistimos, que se esté pensando en todos y cada uno de ellos. Efectivamente; puesto que era imposible la participación de todos los implicados en

el primer diseño de la reforma, se recurrió a la representación. Es aquí donde cobra importancia la decisión del Ministerio de sentar en Madrid, al lado del personal de la Subdirección General de Ordenación Educativa, a profesores representantes de las diferentes Comunidades Autónomas, toda vez que este hecho pone de manifiesto que cuando se habla de los profesores, se les está contemplando en una diversidad de carácter regional. Pero ocurre que el pluralismo entre los docentes, al igual que en el conjunto de la sociedad, no admite una contemplación meramente territorial. En la diversidad de ideologías existente, la cuestión de las regionalidades es sólo un elemento constituyente de algunas de ellas.

Si los profesores no existen como grupo homogéneo; si resulta imposible elaborar un documento que contemple las posiciones tomadas individual o colectivamente; si, como hemos dicho, la representación por autonomías no puede asegurar el respeto a un pluralismo que desborda los enmarques territoriales; y si además tenemos en cuenta que todo esto tan elemental tienen que saberlo los encargados de la reforma, no queda otro remedio que entender la reiterada alusión a los profesores como protagonistas de la misma, como una cuestión de grandilocuencia y coyunturalismo.

Con lo dicho hasta aquí, creemos haber puesto de manifiesto que la insistencia en presentar esta reforma como realizada por los profesores, no se corresponde con la realidad de los hechos. Puede decirse por tanto que, en lo que se refiere al lugar del profesor, en el proyecto curricular actual no ha habido cambio. Cuando en el año 89 las propuestas actuales, con las modificaciones que sean, tengan carácter obligatorio, la gran mayoría de los docentes encargados de ejecutarlas serán meros consumidores de las mismas, como lo fueron de tantas otras, sin que pueda decirse verdaderamente que ésta es su reforma curricular.

Ambigüedades inútiles

Pero habíamos apuntado que la reforma actual se refiere a los

profesores como protagonistas de la misma, no sólo presentándolos como diseñadores de la misma —falsedad que ya hemos contemplado—, sino también señalando el carácter abierto y flexible del nuevo currículo, capaz de permitir «la creatividad y la acomodación a las distintas realidades personales...».

Si bien es cierto que se ha renunciado a diseñar los objetivos y los contenidos con la precisión extrema que algunas versiones de la pedagogía por objetivos han propugnado, también lo es que en su lugar aparecen formulaciones ambiguas que permiten dos planteamientos: o bien con esa ambigüedad se pretende respetar el pluralismo entre los profesores, permitiendo que éstos puedan realizar diversas interpretaciones de los objetivos y contenidos del proyecto, en cuyo caso mantendremos que éste sería inútil; o bien con su formulación se pretende mantener un discurso sobre la creatividad del profesorado que, siendo meramente retórico, pueda resultar sin embargo funcional para las estrategias de ciertos grupos e instituciones.

Veamos estas cuestiones al hilo de un ejemplo. Entre los objetivos terminales del área de sociales podemos leer que al final del ciclo superior el alumno debe haber conseguido:

«Comparar los objetivos que persiguen los principales Organismos Internacionales (ONU, CEE, OTAN, OIE, etc.) con la situación actual del mundo, para valorar su efectividad».

Este es un objetivo que no funciona como criterio selector de contenidos. Al trabajar con él, el profesor A tomará como «objetivos que persiguen las Organizaciones Internacionales», aquellos que se explicitan en sus estatutos, Jundacionales, mientras que el profesor B, no menos legítimamente que el anterior, preferirá partir del estudio de aquellas razones económicas y políticas que, sin explicitarse en tales documentos, pueden ser consideradas desde ciertos análisis históricos como los verdaderos objetivos de estos organismos. Como resultado de esas opciones, el primero analizará la OTAN partiendo de que sus fines son «Salvaguardar la paz y la seguridad, y conseguir la estabilidad y el bienestar en la Re-

gión del Atlántico norte»; el segundo puede presentarla como una alianza para salvaguardar el sistema capitalista frente al socialismo real existente en el Este o presunto en el Oeste. ¿Y qué decir de las variaciones posibles al seleccionar los contenidos para analizar la «situación actual del mundo»? Cabe imaginarse aquí a un profesor hablando de Polonia y Afganistán mientras otro se ocupa de Turquía, Nicaragua o Granada.

Podría ser que los diseñadores del anteproyecto nos dijese que se han desentendido de los contenidos concretos, precisamente para favorecer la creatividad del profesorado, respetando así su autonomía para seleccionarlos; pretendiendo justificar entonces la formulación del objetivo recurriendo a su valor para plantear aspectos formativos a un nivel más formal que el de los contenidos concretos; por ejemplo: «adquirir la capacidad para la crítica». Pero entonces habría que señalarles el error de pretender separar los aspectos formales de la formación, de los aspectos materiales de los contenidos elegidos. Un proceso de formación no puede darse aislado de la materialidad de los contenidos utilizados que, por otra parte, no pueden ser concebidos como indiferentes axiológicamente. No todos los contenidos poseen el mismo valor en cuanto a su capacidad crítica, ni tampoco en cuanto al sentido de ésta. Las divergencias entre el profesor A y el profesor B no quedan reducidas a meras cuestiones de contenido, sino que comprenden múltiples aspectos que afectan a los objetivos. El hecho de que tales implicaciones queden generalmente relegadas al currículum oculto, no las convierte en deseñables. Podríamos decir que carece de sentido todo objetivo que pretenda situarse al margen de los contenidos implicados en su consecución.

Pudiera ser que los autores del documento sobre la reforma de la segunda etapa de la EGB, nos dijese que también respetan la autonomía de los profesores para establecer el nivel y el sentido de la crítica; que su única pretensión es la de señalar la importancia de que el alumno sea capaz de criticar lo que sea y como sea. Pero entonces si el objetivo que estamos tratando es inútil para seleccionar contenidos; si tampoco establece ni el nivel de la crítica ni su sentido, ¿no hay que declararlo inútil total? Si los autores de este anteproyecto se desentendieron de los contenidos y de las implicaciones que afectan a los objetivos, instalándose en un nivel absolutamente formal —educar para la crítica—, ¿para qué ir por ahí con un documento en el que se habla incluso de objetivos terminales?

Funcionalidad del proyecto

Como ya hemos dicho, nos inclinamos a pensar que resultaría ingenuo el atribuir las contradicciones que hasta aquí hemos señalado, a la torpeza de los reformadores. Tiene que haber razones que expliquen la «movida» que ahora mismo está montada.

Si abandonan la perspectiva que hemos elegido para analizar el documento del que nos venimos ocupando, es decir, el discurso que contiene sobre el profesor, pensamos que se pueden apuntar ciertas funcionalidades que, a nuestro modo de ver, cumpliría este anteproyecto.

En primer lugar, la reforma parece funcional para quienes mantienen posiciones autonomistas desde diferentes territorios del Estado. El proyecto carecería de sentido, como hemos visto, si la pretendida «acomodación a las realidades personales, ambientales y sociales» se entendiese como refe-

Algunos no están 50 de acuerdo con el contenido de este artículo

rida al respeto hacia la pluralidad ideológica de los profesores y a la variedad de situaciones contextuales de sus aulas. Si el proyecto está ahí debe ser porque su sentido no es ese. En efecto, la capacidad de acomodación que proclama podría no estar pensada para resolverse a nivel de pluralismo ideológico, sino a nivel territorial. El proyecto estatal, podría así ser entendido como abierto a desarrollos particulares en las diferentes Comunidades Autónomas. En apoyo de esta interpretación podría recurrirse a la omnipresencia que tienen en el mismo las alusiones al entorno, la realidad circundante, el medio próximo, la comunidad en que se vive, etc.

Para lo que aquí nos interesa, es decir, el concepto de profesor que se sostiene, tenemos que señalar inmediatamente que «venga de donde venga» —Madrid o la capital del Principado—, cuando un documento curricular llega a las aulas para ser aplicado, adaptado o retoolimentado —como ocurre con los currículos abiertos—, se coloca al profesor en segunda instancia, no pudiendo afirmarse que la reforma haya sido realizada por los profesores. De modo que por ahí no habría el cambio que se pretende respecto a proyectos anteriores. Diríamos que el respeto a las autonomías regio-nacionales no lleva consigo necesariamente el respeto de la autonomía de los profesores.

En segundo lugar, el Anteproyecto para la Reforma de la Segunda Etapa de EGB que se nos ofrece, es funcional para continuar una práctica muy común en los movimientos de renovación pedagógica: la de reducir la creatividad del profesorado a mero metodologismo. Como hemos visto, si se pretendiese que la actividad creativa de los profesores pudiera abarcar aspectos pertenecientes al campo de los objetivos y de los contenidos, el documento que se nos presenta no tendría sentido. Si se le considera válido, es porque se reduce esa creatividad a la experimentación de técnicas y meras curiosidades de aula, asuntos éstos que constituyen un porcentaje elevadísimo de las actividades tradicionalmente realizadas en el ámbito de la renovación.

El proyecto es, por fin, funcional para la administración actual, no sólo porque favorece la imagen de cambio, sino porque reúne los elementos necesarios para «ganarse al personal», mediante una incorporación masiva de todos los lugares comunes, tópicos y hasta errores que se vienen acumulando por unos grupos de renovación demasiado escorados hacia el pragmatismo, la artesanía y el trabajo voluntarista.

Legado este punto podemos concluir que los autores del Anteproyecto para la Reforma de la Segunda Etapa de EGB, no pueden sostener sin riesgo de graves contradicciones, que el documento que nos ofrecen permita realizar plenamente aquello que insistentemente proclama: que los profesores sean los «motores», los «protagonistas» de la reforma; a menos que entiendan como claramente diferenciados los términos motor y protagonista, de los de autor y director. En ese caso, habrán de reconocer que el lugar de los profesores en esta «película» no es distinto al que tuvieron en otras.

Hagámoslo nosotros mismos

En la reflexión actual sobre el docente, se está dando en nuestro país un interés creciente por los estudios —muy desarrollados en otros ámbitos lingüísticos— que abordan el carácter singular de toda acción del profesor en una aula

concreta. En tales trabajos se pone de manifiesto el papel determinante que en la acción de enseñar juegan el pensamiento del profesor y las variables contextuales del aula, diseñándose nuevos paradigmas sobre la investigación educativa y el concepto de docente.

Las nuevas aportaciones reconocen que los profesores piensan, y que su pensamiento es determinante de su comportamiento en el aula y de la práctica que cada uno configura. Esto que, no por olvidado, deja de ser una evidencia vivida por quienes enseñan, tiene consecuencias importantes a la hora de establecer el lugar del profesor en la reforma educativa.

Si admitimos que la práctica concreta de la enseñanza en el aula está mediada de forma decisiva por la concepción —consciente o inconsciente— que el profesor tiene del mundo, de la enseñanza, de la materia que enseña y, en general, de las múltiples variables sobre las que ha de tomar decisiones, debemos admitir también que un cambio curricular no puede ser planteado ni burocráticamente, ni bajo el sueño de un consenso imposible. Pero es más, significa también que la autonomía del profesor no es sólo un derecho en una sociedad pluralista —libertad de cátedra—, sino una situación de hecho en lo que se refiere a la configuración peculiar de su praxis docente.

Quien admite esto, comprende inmediatamente que cualquier reforma curricular tiene que comenzar por el aula y va estrechamente ligada a la figura del profesor concreto. Lo que significa, según creemos, que para poder afirmar que un profesor es protagonista de una elaboración curricular, ésta debe ser diseñada por él mismo.

No podemos abordar aquí todas las consecuencias de una afirmación así; señalaremos simplemente que un tipo de reforma curricular descentralizada hasta el nivel de los profesores, supondría entre otras cosas:

- El abandono de la ingenuidad consistente en tomar a la administración —central o autonómica— como instancia mediadora neutra, capaz de resolver en un proyecto la diversidad de posiciones —en primer lugar ideológicas— que se da en toda sociedad.

- La aceptación plena de una escuela pluralista.

- El máximo desarrollo del concepto de libertad de cátedra.

- Aceptar que la introducción de ciertos cambios en la escuela actual, será tan lenta como lo requiera una adecuada formación del profesorado.

En relación con este último punto, y sin perjuicio de un análisis más profundo que no podemos abordar aquí, valoramos positivamente el Proyecto de Reforma de la Formación del Profesorado. Los Centros de Profesores —CEP— destinados a la formación de éstos, podrían ser piezas claves en un trabajo a medio y largo plazo, destinado a reformar en profundidad la profesión docente, y simultáneamente, sólo simultáneamente, abordar los problemas de la renovación curricular.

Crear las condiciones

Por fin, y para que la crítica sea constructiva, como suele demandarse —sobre todo cuando no gusta—, apuntaremos algunas medidas que nos parecerían útiles tanto para corregir ciertos males que hemos señalado, como para desarrollar algunas de las ideas expuestas en relación con la reforma curricular y el profesorado.

1º) Retirada del Anteproyecto para la Reforma de la Segunda Etapa de EGB, y abandono de las prisas por elaborar cualquier otro.

Ciertamente, nadie puede sentirse frustrado por una medida así —a no ser la administración—, toda vez que en la actualidad los profesores podemos modificar los programas a nuestro antojo, y quienes no lo hacen, padecen un mal que no se cura con unos programas nuevos.

2º) Poner en marcha una amplia red de CEP.

3º) Preparar a un número adecuado de compañeros para llevar adelante proyectos de investigación en el aula y de renovación curricular simultánea, de modo que puedan incorporarse a los CEP para fomentar estas actividades, orientando la formación de los profesores hacia la capacitación para un desarrollo profesional autónomo.

4º) Promover y financiar investigaciones sobre el desarrollo curricular en las didácticas especiales, de modo que los profesores puedan disponer de modelos que les orienten en las decisiones que ellos mismos han de tomar en ese campo.

5º) Promover y financiar proyectos de investigación educativa realizados por los profesores. Aquí habría que corregir la orientación actual a financiar o premiar preferentemente trabajos prácticos, contemplando también otro tipo de actividades más reflexivas y menos empiristas y artesanales.

6º) Potenciar la «nueva inspección» con un fuerte contenido pedagógico, vinculándola al conocimiento y valoración del trabajo en los CEP y en los centros, de manera que la aplicación del criterio «experiencia», sea algo más que la antigüedad en el puesto.

7º) Vincular estrictamente la carrera docente y el establecimiento de plantillas a las competencias profesionales demostradas. Punto éste en el que sería necesario revisar ciertas posiciones sindicales favorecedoras de los criterios de antigüedad sobre los de titulación y competencia.

8º) Desarrollar con carácter de

urgencia lo proyectado sobre la formación inicial de los profesores. Aquí habría muchas cosas que plantear, tales como la conexión con los CEP, o la participación de los profesores de EGB en los Departamentos relacionados con la formación del profesorado, inexplicablemente restringida en el proyecto actual a los profesores de secundaria.

9º) Abordar los cambios estructurales del sistema educativo —plantillas, horario, etc.— que se recogen en el Anteproyecto para la Reforma de la Segunda Etapa de EGB; pero no a remolque de la reforma curricular, sino por delante de ésta, de modo que se creen las condiciones que hagan posible su surgimiento a partir de las aulas.

José María ROZADA

MARTINEZ

HACIA UN TRONCO COMUN 12 - 16 AÑOS

Declaraciones de Jaime Naranjo, director general de Básica.

De COMUNIDAD ESCOLAR
15/30 de septiembre de 1984

«Tenemos unos programas escolares escasamente motivadores y que están basados en unos contenidos ajenos a la realidad que rodea al alumno», afirma Jaime Naranjo, cacereño, cuarenta y un años y director general de Educación Básica desde hace seis meses. Para intentar solucionar estas carencias se ha elaborado un proyecto para la reforma de la segunda etapa de EGB, que este mismo curso empieza a experimentarse. Esta reforma se extenderá previsiblemente a toda la Básica, afectando incluso a su misma estructuración, ya que, según Jaime Naranjo, «en su actual configuración no se ajusta al desarrollo madurativo del niño».



Madrid. MENCHU REY

Pregunta.— Ahora que comienza el curso, muchos padres que han oído hablar repetidamente del fracaso escolar temen que la educación que van a recibir sus hijos no sea la más adecuada ni alcance un nivel suficiente de calidad. ¿Qué fundamento tienen esos temores?

Respuesta.— Hay que reconocer, efectivamente, que tenemos unos programas escolares que están basados principalmente en contenidos que le hacen aprender al niño, que tiene una falta de relación con la realidad y un elemento motivador muy bajo y que, por tanto, llevan al alumno generalmente a considerar la educación como algo sumamente forzado.

Para solucionar esos problemas se planteó en una época aún reciente la necesidad de un cambio, del que surgieron los programas renovados, y cuya implantación en la segunda etapa la suspendió el nuevo equipo socialista de Educación. Y precisamente ahora estamos planteando una reforma que inicialmente se referirá a los programas de esa segunda etapa. Ya hemos elaborado una hipótesis de trabajo sobre cuáles pueden ser sus características. Partimos precisamente de evitar los elementos que implicaron el rechazo de aquellos programas renovados, que se organizaban todavía en torno a los contenidos, que se habían hecho con una técnica de gabinete, que prácticamente no habían sido experimentados y en los que no había habido apenas participación del profesorado.

P.— ¿Qué va a cambiar en la escuela con esta reforma?

R.— La reforma supone la definición de unas líneas básicas para cada uno de los elementos de decisión: el Estado y las comunidades autónomas. Para el profesorado y los alumnos supondrá ir desarrollando un nuevo modelo de escuela que organiza sus propios programas a partir de unas directrices generales que se dan desde cada uno de los ámbitos citados. Eso exige que sea participativa, que los consejos escolares funcionen, que los claustros programen y los equipos docen-

tes realicen una valoración y un análisis didáctico. Y todo eso dentro de una escuela en donde se van a desarrollar unos programas que se adapten a su entorno y a la realidad que la rodea. Intentamos así llegar a un modelo de enseñanza que no sea igualitaria, sino que se ajuste a las necesidades de los escolares de cada zona.

Por otra parte, y por medio de la experimentación del nuevo currículo, tratamos de fomentar por parte del profesorado el trabajo en equipo y el enfoque modular del conjunto de conocimientos y habilidades que se desarrollan, facilitándoles para ello un mayor soporte material. Al mismo tiempo vamos a intentar que los mismos equipos de profesores elaboren materiales didácticos con la participación de los propios alumnos.

Cambios en cadena

P.— Cuando el año pasado se esbozó la posible reforma de la EGB se habló de un proyecto consistente en establecer un tronco común entre la EGB y el Bachillerato. Pero ahora que se plantea experimentalmente esa reforma, no se ha vuelto a mencionar. ¿Es que se ha abandonado aquel proyecto?

R.— En las Enseñanzas Medias se está experimentando una reforma que se refiere fundamentalmente a los dos primeros años de lo que ahora es el BUP, y efectivamente estamos pensando ya en la armonización de la última etapa de la EGB y la primera de Bachillerato. Posiblemente esa armonización resulte un tronco común, pero no lo hemos concretado todavía. Aunque hay algo que sí parece evidente y es que la EGB, en su configuración actual, tal vez no se ajuste al desarrollo madurativo del niño. Me atrevería a aventurar, a título de ejemplo, que los niños de once años deberían estar en el ciclo medio, y que la segunda etapa debería referirse a los dos últimos años actuales. Pero insisto en que posiblemente sería mucho más coherente ir a un ciclo que acogiera a los chicos de doce a dieciséis años, principalmente a efectos de un desarrollo madurativo.

Si este tronco común se llevara a la práctica, junto con otros proyectos como el de Ley de Escuelas Infantiles y la Reforma de las Enseñanzas Medias, conseguiríamos adecuar las distintas etapas de la enseñanza a los niveles madurativos del alumno. Tendríamos así una educación infantil, con un desarrollo armónico del niño; una prebásica que estaría configurada por los actuales ciclos inicial y medio —tal vez con unos años más—, y luego una verdadera educación básica de doce a dieciséis años, que facilitase una formación realmente acorde con los conocimientos que como ciudadano va a necesitar el alumno.