

UNA CUESTION ACTUAL: SOBRE EL ACADEMICISMO EN LA ENSEÑANZA PREESCOLAR EN EL SIGLO XIX

ANTONIO VIÑAO FRAGO

Universidad de Murcia

Del 28 de mayo al 5 de junio de 1882 tiene lugar en Madrid el primer Congreso Nacional Pedagógico¹. De entre los temas tratados, uno, el cuarto, se refería a las enseñanzas de párvulos, donde, junto a otras cuestiones, debía debatirse la metodología («exponiendo los métodos principales porque se rigen», se indicaba en el título o epígrafe general).

Dejando a un lado el contexto histórico y el ambiente y tensiones que precedieron y afloraron en el debate, estudiados en otro lugar², atrae ahora nuestra atención una de las cuestiones de fondo: si en la enseñanza preescolar debía primar la instrucción intelectual de contenidos, preparatoria para la escuela primaria, o las actividades lúdicas y de estímulo. Esta simplificación, que requiere matizaciones, nos da pie, a su vez, para abordar dos cuestiones plenamente actuales: las relaciones y paso de la enseñanza preescolar a la elemental o básica³ y la persistencia del debate a causa de la oposición entre una determinada teoría pedagógica y una práctica condicionada por fuerzas internas a los sistemas educativos, que desvirtúan dicha teoría.

En el Congreso Pedagógico de 1882, el debate (condicionado por el

¹ Sobre los primeros intentos y fracasos de Congresos Pedagógicos, véanse las aportaciones de ESTEBAN MATEO, L. y RUIZ BERRIO, J.: en *Bordón*, n.º 234, septiembre-octubre 1980, pp. 387-400 y 401-421, así como ALCÁNTARA GARCÍA, P. DE: *Teoría y práctica de la educación y la enseñanza*, tomo II. Madrid, 1879, pp. 218-229. Los debates del Congreso Nacional Pedagógico se recogen en las *Actas*, editadas por la Sociedad «El Fomento de las Artes», en el mismo 1882.

² VIÑAO, A.: *La educación preescolar y su contexto histórico en el Congreso Pedagógico de Madrid de 1882*. Una versión extractada se presentó como ponencia al Congreso Internacional de Historia de la Educación celebrado en Budapest del 7 al 10 de septiembre de 1982. Otra versión más extensa se halla en redacción.

³ Véanse, por ejemplo, MIALARET, G.: *La educación preescolar en el mundo*, UNESCO, 1976, pp. 55-57, y Consejo de Europa: *Les grands priorités de l'éducation préscolaire*, Estrasburgo, 1979, pp. 11-16 y 67-116, donde se recogen los informes y ponencias presentados en los Symposium de Versalles (noviembre, 1975) y Bournemouth (1977) sobre «la relación entre la educación preescolar y la enseñanza primaria».

R. Decreto de 17 de marzo del mismo año, que atribuía las escuelas de párvulos a maestras e imponía los métodos de Froebel) mostró la oposición tensa entre los hombres de o cercanos a la Institución Libre de Enseñanza (Giner de los Ríos, B. de Mingo, J. Sama) y los maestros de escuelas públicas que, en general, seguían los métodos de Montesino (Collado, Redondo, Caldevilla) o López Catalán (Rius). Para estos últimos las teorías y procedimientos de Froebel, eran oscuros, meras elucubraciones y nebulosidades con brillantez exterior y lenguaje místico, extraños a nuestro temperamento, inviábiles por razones financieras, y descuidaban la enseñanza intelectual, el aprendizaje de contenidos preparatorios para la escuela primaria y la enseñanza religiosa. En opinión de Collado no era posible que «plegando, recortando y picando tiritas de papel» pudiera enseñarse «la doctrina cristiana, la lectura, la geografía y las otras cien cosas que por los procedimientos, si se quiere vulgares, pero sencillos y racionales de Montesino, los niños llegan a poseer».

Para los institucionistas, por el contrario, no sólo Froebel completaba y perfeccionaba a Montesino, sino que ni siquiera éste reconocería como suyos los métodos y prácticas seguidos en la mayoría de las escuelas. Más defensores de Froebel que críticos de Montesino, caracterizaban los métodos del primero como los más adecuados a la naturaleza y las leyes del desarrollo y necesidades del niño, los adjetivaban de sencillos, naturales y activos y destacaban en ellos la introducción del trabajo manual, el movimiento y juego, la voluntariedad y libertad, el rechazo de la monotonía, formalismo y repetición memorística, la relación amigable entre profesor y alumnos, la búsqueda del estímulo y comprensión racional y la configuración física de la escuela, abierta a la naturaleza, como jardín y hogar a la vez, en oposición a la escuela «antigua» de tipo memorístico, rutinario, pasiva, orientación libresca e intelectual y preeminencia y exclusivismo profesoral. Además, estos principios metodológicos, en su parecer, debían ser extendidos a la enseñanza primaria, a fin de evitar el divorcio entre ambos niveles educativos.

Ambas posturas enfrentadas requieren, sin embargo, matices. Así, por ejemplo, para B. de Mingo, en respuesta quizás a los reproches de los antifroebelianos, el recurso a los juegos, trabajos manuales, etc., tenía un último objetivo instrumental-intelectual: «a pesar de los juegos y con motivo de ellos, la enseñanza no se descuida, antes al contrario esa variedad en los ejercicios, ese continuo manejar objetos, esa atmósfera de cosas que rodea al niño, es un poderoso estímulo que le convida y hace que invisiblemente y con poco trabajo adquiera todo género de conocimientos, no de una manera mecánica, o, como se dice por los buenos pedagogos, de memoria, sino de una manera racional». Retengamos este importante texto: en definitiva los objetivos eran los mismos (la adquisi-

ción de conocimientos), lo que cambiaba eran los medios o instrumentos. La inflexión producida por este razonamiento desposeía de toda su fuerza los argumentos de los defensores de Froebel, reduciendo el debate a una cuestión de eficacia o técnica de adquisición de conocimientos. Lo importante no era el método sino los resultados.

Entre los antifroebelianos, a su vez, se esconden posiciones que también han de ser matizadas. Así, por un lado, entre los que se oponen a Froebel considerándole inviable por razones financieras, se halla el mismo M. Cardedera, difusor en España de las ideas y métodos froebelianos⁴, junto con los hombres de la Institución⁵. Por otro lado, además (y éste es el aspecto que nos interesa ahora destacar), entre los antifroebelianos se halla el maestro de Barcelona, A. Rius, que se declara seguidor de López Catalán, director de la escuela-modelo de párvulos de Barcelona, que unos años más tarde, en 1887, escribiría un libro contra Froebel⁶. Pues bien, es justamente López Catalán, quien, en su obra más conocida, escribe unas páginas críticas, plenamente actuales, contra el excesivo academicismo e intelectualismo en las escuelas de párvulos. En su opinión «es muy común oír, especialmente a los directores de escuelas elementales elogios sobre la bondad de una de párvulos, porque los niños salen de ellas sabiendo silabear y recitar lo escrito, y responder a las veinte o treinta primeras preguntas del libro usado por aquellos profesores como texto en algunas de las materias que tienen a su cargo: precisamente estos elogios son el mayor borrón que se puede echar sobre la aptitud profesional de un maestro de párvulos». Inmediatamente, en nota a pie de página añade: «A tal extremo ha llegado el mal gusto, sobre este punto, que para la mayoría de los padres, y aún para muchas autoridades que de un modo u otro intervienen en las escuelas, no es uno buen maestro si los discípulos no recitan de memoria el contenido de muchas páginas; si no llevan en su cartera muchos libros; si no los leen todos de corrido y gritando; si no escriben (así lo llaman) pronto en papel blanco; si no llevan la correspondiente libreta con cuentas aplicables a los usos particulares de sus respectivas familias; y si no describen aprisa los ríos, montes, provincias y mares de España y del Universo, todo, aunque dejen de comprender lo que es un río, un mar, una provincia, una nación, y aunque no sepan cómo se llama el pueblo más próximo al que

⁴ Véanse su *Diccionario de educación y métodos de enseñanza*, tomo III. Madrid, 1856, pp. 230-235, sus artículos en *Anales de Enseñanza* en 1859 y 1860, y *La pedagogía en la Exposición Universal de Londres de 1862*. Madrid, 1863, pp. 181-193.

⁵ Sobre las relaciones de FROEBEL con KRAUSE y su influencia en la Institución, véase CACHO - VIU, V.: *La Institución Libre de Enseñanza*. Rialp, Madrid, 1962, pp. 442-443 y 495-496.

⁶ LÓPEZ CATALÁN, J.: *El Froebelinismo puro y neto. Breve historia de dos arrepentidos escrita antaño por Zelón Fullaciga y, publicada hogaño para evitar nuevos desatinos*. Barcelona, 1887.

tienen su residencia. En exámenes lo que se quiere (por casi todos) es muchas planas, muchas definiciones, muchos versos y discursitos; que la bondad del corazón y el despejo verdadero es para ellos poca cosa. Sensible es confesarlo; pero ésta es la opinión de la mayoría de las gentes»⁷.

La crítica de López Catalán a la consideración de las escuelas de párvulos como «escuelas elementales de niños pequeños», «dependencias inmediatas a las escuelas elementales» o «secciones inferiores de éstas», implica, sin embargo, un divorcio entre ambas: en las escuelas de párvulos la «bondad» se mide «por el aumento de potencia intelectual» o «cognoscitiva» y «por el mejoramiento del estado religioso, moral y físico» y no por la «instrucción» en unas materias determinadas, y en las escuelas elementales la «instrucción... constituye uno de los fines, el principal quizá, que con sus tareas se proponen los maestros».

¿Cuál era la práctica pedagógica habitual en las escuelas de párvulos? Sin entrar ahora en el examen de la experiencia froebeliana, reducida a Madrid, y estudiada por María A. Dorado⁸, todo parece indicar la persistencia de una realidad acorde con la negativamente descrita por López Catalán y los institucionistas.

Así, por ejemplo, en 1841, en un acto público de inauguración de una escuela de párvulos en Madrid, a cargo de la «Sociedad para propagar y mejorar la educación del pueblo», el cronista expresa el «placer» que se siente «al contemplar niños de cuatro a seis años de edad... contar hasta ciento, multiplicar las cuatro y cinco primeras cifras, sumar, restar; y lo que es más, descubrir algún error que para probarles supone el maestro, y dar la razón de las operaciones que verifican»⁹. Asimismo, en la escuela de párvulos creada en Cáceres por la misma Sociedad local, tiene lugar un examen público en el que los niños «contaron hasta 100 por las bolas del tablero, de una en una y de dos en dos; ejecutaron operaciones de sumar y restar, y dijeron perfectamente toda la tabla de multiplicación de números dígitos. Contestaron satisfactoriamente a varias preguntas sobre el tiempo, pesas y medidas, sus divisiones y subdivisiones; designaron las estaciones del año con distinción del principio y fin de cada una. ...Dieron razón de los sentidos y del uso de cada uno, y nombraron y designaron los puntos cardinales de la esfera. Leyeron varias

⁷ LÓPEZ CATALÁN, J.: *El arte de educar. Curso completo de pedagogía teórico-práctica, aplicada a las escuelas de párvulos*. Barcelona, 1864, pp. 34-37.

⁸ DORADO, M.^a A.: En *La educación preescolar en España de 1876 a 1900*, tesina de licenciatura, Facultad de Filosofía y Letras, Madrid, 1976, ha examinado y estudiado a fondo la obra de ALCÁNTARA GARCÍA, P. de: (*Manual teórico práctico de educación de párvulos, según el método de Jardines de la Infancia de Froebel*. Madrid, 1879 —hay sucesivas ediciones, revisadas y aumentadas, en 1883, 1889 y 1913—) y el Jardín de la Infancia madrileño, creado en 1876.

⁹ *Boletín Oficial de Instrucción Pública*, tomo II. 1841, p. 363.

palabras escritas en el encerado, explicando la naturaleza del objeto que representan, dieron noticia de las partes de la oración, definieron el nombre sustantivo y adjetivo, y distinguieron perfectamente con ejemplos su declinación, números y géneros»¹⁰.

Puede objetarse que éstas eran escuelas atípicas y que muchas de las existentes no responderían al cuadro descrito. Sin embargo, en 1850, sólo había 95 escuelas de párvulos en España¹¹ y éste era justamente el modelo mantenido y difundido de hecho en las escuelas creadas en estos años por las Sociedades «para propagar y mejorar la educación del pueblo». La situación descrita era, significativamente, el modelo que despertaba admiración y placer en las personas con influencia social y en los padres: formalismo, uniformidad y la mayor cantidad posible de contenidos o disciplinas al modo académico. Todo ello, por supuesto, en contradicción con lo propugnado por Montesino, como destacaron Giner de los Ríos, en relación con la enseñanza de párvulos, al recoger y comentar el informe del Inspector F. Merino Ballesteros sobre la escuela de Virio en 1850¹², y J. Sama, en relación con la paralela evolución experimentada en la enseñanza primaria, al comparar con la realidad posterior los textos de Montesino, publicados en 1842-44 en el Boletín Oficial de Instrucción Pública¹³.

Y aquí es donde el historiador atento y sensible a la realidad presente (al fin y al cabo la historia es una reinterpretación del pasado desde un presente determinado), observa la tenaz persistencia en el tiempo de este desfase entre teoría y práctica y del no resuelto problema de las relaciones entre la enseñanza preescolar y la primaria-básica. ¿Cuál es esa

¹⁰ *Boletín Oficial de Instrucción Pública*, tomo V. 1843, p. 340. La creación de esta escuela y noticia del acto de apertura puede verse en el tomo III, 1842, pp. 420-427, junto con otra similar en Alcoy, también a cargo de la Sociedad local (pp. 427-437). El relato del examen, así como otro similar en la Escuela de Virio (tomo IV, 1843, pp. 363) nos revelan un alto grado de formalismo, uniformidad, disciplina y simultaneidad (movimientos y cantos), así como su larga duración (dos o tres horas) y semejanza con otros ritos académicos habituales en la enseñanza primaria y secundaria.

¹¹ *Anales de Primera enseñanza*, tomo I, n.º 28-2—1959, p. 487.

¹² GINER DE LOS RÍOS, F.: «Las reformas del Sr. Pidal en las enseñanzas de los maestros», texto de 1885, recogido en *Obras completas*, Espasa-Calpe, Madrid, 1927, pp. 23-29.

¹³ SAMA, J.: *Montesino y sus doctrinas pedagógicas*. Barcelona, 1888, pp. 58 y ss.

Curiosamente, este mismo reproche sería realizado, en 1911, por G. STANLEY HALL, en relación con los Kindergarten froebelianos estadounidenses, introducidos y difundidos en la segunda mitad del XIX. Para G. STANLEY HALL, «un verdadero discípulo de FROEBEL», según se autodefinía, el movimiento froebeliano estaba «muy dominado por escribas y sofistas» que desvirtuaban el pensamiento y método originales de FROEBEL (*Educational Problems*, vol. I, New York, 1911, pp. 10 y 27, citado por LEEB-LUNDBERG, K. en *The Abandonment of the Froebelian Kindergarten in the USA. Causes and Effects*, ponencia presentada al Congreso Internacional de Historia de la Educación celebrado en Budapest del 7 al 10 de septiembre de 1982). En el fondo, el tema subyacente es el de la difusión de las teorías y técnicas pedagógicas y su interpretación, aplicación, adaptación y modificación por instituciones y personas en contextos diferentes en el tiempo y espacio.

realidad con la que se topa a poco que converse, oiga, lea y vea? He aquí unas muestras de carácter general. Una directora de Instituto dice: «Horario monstruoso. El alumno cumplidor de su deber está sometido a una jornada media de 10 horas (7 horas de clase y unas 3 de estudio en casa), jornada de trabajo superior a la laboral ordinaria»¹⁴. Una conocida periodista y escritora ataca duramente la inflación de los «deberes en casa»¹⁵. La esposa de un no menos conocido futbolista extranjero dice de su hija (tres años): «No, todavía no va al colegio..., ahora quiero que tan sólo se dedique a jugar... De todos modos, quisiera que Camille fuera al colegio en Dinamarca, porque en España los niños pasan muchas horas en la escuela. Allí no. Van por la mañana a clase y por la tarde se dedican a hacer deporte»¹⁶. Declaraciones de un médico sobre las «principales enfermedades del español de 1982»: «Yo estoy asombrado por el aumento de afasias... esto se produce mucho más en los niños que en los adultos... Si se me preguntan los motivos, diría que, sin duda alguna, los niños están mucho más traumatizados en el colegio. Para empezar, las evaluaciones, que trataron de ser una alternativa a los exámenes trimestrales, se han convertido ellas mismas en exámenes y el niño español, hoy en día, es el más suspendido del mundo. Y esto es muy grave. Esto crea una patología muy grave»¹⁷. Los testimonios podrían multiplicarse hasta el infinito. En cuanto a la enseñanza preescolar, en un cuestionario contestado por profesores y directores de centros de este nivel, se lee: «los padres y el colegio nos empeñamos en que aprendan (a leer) antes de tiempo, porque para conseguir plaza en los colegios de E.G.B. se les exige saber leer, escribir, sumar y restar... Todo este sistema les perjudica mucho... No se comprende que se diga que los niños tienen que aprender a leer a los seis años y que luego los textos que tienen que utilizar en primer año sean tan complejos». Asimismo, denuncian las consecuencias de esta situación en los niños: angustia, tensión, sentimientos de culpabilidad, ansiedad, traumas, deficiencias irreparables en el aprendizaje y en el desarrollo psicológico, etc¹⁸. Manifestaciones similares a ésta pueden oírse por doquier; son signos particulares de fenómenos y procesos más generales que el historiador puede detectar fácilmente al observar su existencia en situaciones y contextos diferentes.

A nuestro juicio y sin extendernos ahora sobre el tema, la persistencia

¹⁴ *Diario de Murcia*, 24. noviembre 1981. En igual sentido, la carta de un alumno de B.U.P. en *El País*, 22 enero 1982.

¹⁵ FIGUEROA, N.: En *ABC* (noviembre de 1981 —no consta fecha en el recorte consultado—).

¹⁶ *Diario de Murcia*, 15 junio 1981.

¹⁷ *Triunfo*, n.º 18, abril 1982.

¹⁸ *La escuela en acción*, n.º 10.419, mayo 1981, pp. 24-28. Obsérvese la similitud de estos párrafos con los de LÓPEZ CATALÁN antes citados.

de este fenómeno es consecuencia de un doble e interrelacionado proceso.

Por un lado, es consecuencia de la creciente formalización, burocratización y normalización, proceso del que son causa-efecto tres subprocesos. Uno es la progresiva apropiación del niño por la escuela, cuyo ejemplo más significativo, en la enseñanza preescolar, es el curriculum y distribución de tiempos fijados oficialmente, en 1976, en la U.R.S.S., que regula todas las actividades del niño de 4 a 5 años en la escuela y el hogar, desde que se levanta hasta que se acuesta¹⁹. Otro, es consecuencia de la función de clasificación y selección que corresponde a los sistemas educativos, facilitada por determinados «avances» en determinadas orientaciones de la pedagogía y psicología experimentales, que exige una progresiva desagregación en los objetivos y contenidos a alcanzar o programas a cubrir, una regulación de tiempos y un control de la eficacia de los estímulos y métodos empleados y del rendimiento individual en relación con los objetivos y programas desagregados. Aún siendo obvio que esta tendencia presenta un evidente paralelismo con las corrientes del fayolismo y taylorismo en la organización empresarial (medición de tiempos y fijación de tiempos standard, control y desagregación de los procesos y actividades, establecimiento de sistemas de programación-asignación de tiempos a cada movimiento— que permiten en cada momento conocer las «desviaciones» que pasan a considerarse anómalas, etc.), sus orígenes en el sistema educativo se hallan en la aplicación a la escuela —conscientemente o no— de los modelos proporcionados por la industria²⁰ y hoy encuentra apoyo en determinadas corrientes psicológicas, extendiéndose no sólo al control de los conocimientos sobre unos contenidos determinados, sino incluso al desarrollo y orientación personal²¹. El

¹⁹ Véase ZAJDA, J. I.: *Education in the U.R.S.S.*, Pergamon Press, Oxford, 1980, pp. 57-65. Como advierte este autor, en la U.R.S.S. el niño permanece en los jardines de infancia más tiempo que ningún otro niño en el mundo; la educación preescolar en dicho país constituye «el más elaborado programa de educación colectiva en la historia de la humanidad».

²⁰ En LEÓN, A.: *Introduction à l'histoire des faits éducatifs*. PUF, París, 1980, se halla una excelente síntesis de la enseñanza mutua como antecedente de la pedagogía experimental y de la enseñanza programada (pp. 86-88), así como del encuentro, nacimiento y evolución histórica de la psicología científica y la pedagogía experimental (pp. 92-98), de la noción de aptitud y de la orientación escolar y profesional (pp. 149-183).

²¹ Como ha expresado GARCÍA HOZ, V.: «Que se tengan en cuenta, en primer lugar, objetivos de aprendizaje específico, aprender tales o cuales cosas, memorizar. Pero también los objetivos de desarrollo personal y otra idea importante: tener objetivos comunes e individuales para llegar a una auténtica programación personal... y en ese sentido, de alguna manera, puedo atribuirme la paternidad del concepto y de las técnicas para confeccionar tablas bidimensionales de predicción de rendimiento. Y estamos ahora en las tablas de medición de tiempo. Con estas tablas, puramente objetivas, rápidamente se puede predecir el rendimiento que se puede esperar del niño. Y puede predecir el tiempo que necesitará para tales o cuales objetivos. Si los profesores tienen cabeza suficiente para saberlo utilizar, no tiene ninguna dificultad, es una tabla de doble entrada, se puede llegar a

tercer sub-proceso, el crecimiento de los contenidos y su progresiva academización, guarda una estrecha relación (al fin y al cabo es consecuencia directa del mismo) con el segundo proceso general que seguidamente se describe.

Dicho segundo proceso general, la especial tensión interna, inherente a los mismos sistemas educativos, que genera una presión de los niveles «superiores» sobre los «inferiores», está a su vez relacionado con la función ya indicada de clasificación, selección y orientación «objetivas» y la existencia de una cadena sucesiva de obstáculos a superar. El signo externo de esta fuerza interna es la configuración de cada nivel educativo en función del subsiguiente. Si se ha dicho que la enseñanza primaria es un bachillerato a pequeña escala, lo mismo puede decirse del bachillerato en relación con la enseñanza superior o de la enseñanza preescolar en relación con la primaria²². En este sentido el niño desde que entra en el sistema educativo está presionado para reproducir el modelo académico de la enseñanza superior. Todo el sistema educativo opera como un doble mecanismo de absorción de aspiraciones y objetivos desde arriba e introducción y difusión sutil y aparentemente natural de unos contenidos, objetivos, reglas, valores, actitudes, etc., con arreglo al modelo o ideal que el mismo sistema produce: el profesor universitario, es decir, como si todos debieran o fueran a ser reabsorbidos como profesores para su perpetuación infinita. En estas condiciones, el profesor de enseñanza universitaria culpa al de bachillerato de la deficiente preparación de los alumnos que recibe, éste al de primera/básica y éste a su vez presiona al de preescolar quejándose de que los niños no llegan en las debidas condiciones para iniciar cuanto antes un aprendizaje de contenidos lo más intenso y extenso posible. Esto origina, a su vez, un proceso de inflación de contenidos, pretendiéndose el aprendizaje de más cosas a edades cada vez más tempranas. La competición-selección, las necesidades de la orientación y del examen «objetivos» y el juicio posterior que el profesor espera de los profesores de los niveles o cursos posteriores hacen el resto.

A la vista de estas tendencias y fuerzas consustanciales a nuestros sistemas educativos, la perplejidad del historiador surge no cuando observa la persistencia en el tiempo de sus consecuencias, sino cuando aprecia la repetición tenaz de unas teorías educativas que pretenden modificarlas. ¿No será, acaso, la parcial y siempre cuantitativamente irrelevante y dis-

conocer el tiempo que necesita para aprender y qué otro tiempo necesita para conocer otro tipo de cosas» (entrevista recogida en *El Magisterio Español* 24 abril 1981).

²² Sobre las relaciones al respecto entre la E.G.B., Formación Profesional y B.U.P. véase VIÑAO, A.: «La formación profesional como enseñanza secundaria (un análisis general a partir del caso murciano)» (en *Formación profesional y recursos humanos en la provincia de Murcia*), ICE, Murcia, 1978, pp. 72-105, especialmente los cuadros 24, 33 y 38.

persa aplicación de estas teorías (en relación con la totalidad del sistema que permanece impenetrable), expresión o resultado de un intento de salvar la «mala conciencia» producida por esa discordancia entre una realidad inapelable y un nunca perdido ideal que permanece en la mente humana más allá de un tiempo y un espacio concreto? ¿No es, acaso, dicha discordancia una muestra más de la irresoluble tensión entre la sociedad y el individuo, entre las exigencias de la cantidad y las de la calidad, entre el reino de la necesidad y el de la libertad, entre el principio del placer y el de la realidad? En todo caso, aún dando por ciertas estas tendencias generales a los sistemas educativos de nuestro tiempo ¿cómo explicar las diferencias en el espacio y el tiempo, en su intensidad o las formas y rasgos externos de dichas tendencias? He aquí un debate abierto a historiadores y comparativistas de la educación.