

# la problemática de las reformas educativas



Profesor, inspector, director de un gabinete ministerial, experto de la UNESCO en Asia y Latino América, responsable de la división de planificación de esta Organización internacional, autor de varios libros de pedagogía, Jacques BOUSQUET tiene una experiencia excepcional, tan teórica como práctica, de la educación bajo todos sus aspectos y en países muy distintos.

El presente volumen recoge esencialmente conferencias, artículos, estudios del Profesor Jacques Bousquet mientras trabajó en España, una primera vez como asesor técnico del Ministro de Educación de 1954 hasta 1960 y, de nuevo, de 1969 hasta 1973, como Asesor técnico principal de la UNESCO.

# LA PROBLEMATICA DE LAS REFORMAS EDUCATIVAS

*Jacques Bousquet*

I N C I E

---

© SERVICIO DE PUBLICACIONES DEL MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA

EDITA: SERVICIO DE PUBLICACIONES DEL MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA

IMPRIME: GRACOSA - TORREJON DE ARDOZ

DEPOSITO LEGAL: M - 28.432 - 1974 - I. S. B. N. - 369 - 0345 - 5

*Printed in Spain*

## INTRODUCCION

*Los trabajos reunidos en este libro son el testimonio de veinte años de colaboración en la educación de España y países hispanoamericanos. Los primeros artículos fueron escritos en 1954 para la Revista Española de Pedagogía; los últimos han sido preparados en 1973 para los Institutos de Ciencias de la Educación y el CENIDE.*

*Este tipo de colección retrospectiva resulta generalmente peligroso para el autor... menos en educación, donde el progreso es tan lento que escritos viejos de veinte años continúan siendo de vanguardia. La enseñanza mutua, la participación de los escolares en su educación, la clase como microsociedad de jóvenes, los centros de interés práctico, la educación general del trabajo, el aprovechamiento de la tecnología del mundo moderno, la integración de los distintos recursos educativos... son temas de actualidad hoy como en 1954.*

*Si esta inmovilidad de la educación tiene algún sentido es porque los verdaderos problemas no son de concepción, sino de ejecución. Las soluciones las conocemos desde siempre; lo que dicen ahora Illich y los pedagogos radicales lo decía yo hace veinte años; pero Claparède o Dewey lo habían dicho ya a comienzo del siglo, y no hacían sino repetir a Rousseau, Comenio... y San Agustín. Por eso encontrará el lector que los estudios más recientes de este libro no presentan ideas sobre educación, sino que tratan de encontrar procesos para convertir las ideas en hechos. No es difícil hoy día preparar una buena reforma de la educación; la única —pero inmensa— dificultad es ponerla en marcha. Calcular las fuerzas en pro y en contra, programar con precisión y flexibilidad, encontrar técnicas no simbólicas de formación del personal, tales son de momento, en mi opinión, nuestras tareas más exigentes y tal es la preocupación central de este volumen.*

*2 de junio de 1974.*

J. B.



**LA PLANIFICACION  
DE LA  
EDUCACION**



## Replantear el problema de la educación \*

Cuando un sector de actividad humana tiene una sólida base tecnológica —como es el caso, por ejemplo, de los ferrocarriles, de la industria química o de la aviación— es posible progresar a partir de la situación existente; pero cuando una empresa está en su mayor parte basada sobre hábitos adquiridos al azar que vienen a reforzar intereses creados —y éste es el caso de la educación—, el progreso no puede consistir sino en derribar todo este incierto edificio, a fin de encontrar el firme terreno de la realidad sobre el cual sea posible comenzar de nuevo la construcción.

Desgraciadamente, los edificios, incluso los peor contruidos, están habitados. Derribar exige aún mayor prudencia que construir. Hay mucho de inútil, absurdo o nocivo en el sistema de educación del mundo moderno; sin embargo, lo queramos o no, ese absurdo sistema está ligado a nuestra sociedad y sólo lentamente podemos desembrollarlo.

Pero si bien no se trata de entrar a ciegas con la piqueta en el edificio de la educación, por malo que sea, sí es urgente adquirir conciencia de que está mal construido, de que es un heterogéneo conjunto de pasillos sin salida, de salas sin entrada, de escaleras que no conducen a ninguna parte, de columnatas aisladas. No digo aquí que tal o cual detalle sea malo o tal o cual doctrina errónea: pero entiendo que, en conjunto y por lo que respecta al mundo entero, el sistema educativo actual **no es serio**, sino en su mayor parte un enorme «bluff». El problema no consiste en reformar parcelas concretas o en imitar un poco de esto o de lo otro, sino en replantear la educación completamente. Tan sólo a este precio y con esta perspectiva obtendremos la posibilidad de ver claro.

Por de pronto, bueno será recordar que nuestras instituciones educativas no constituyen en absoluto tradiciones que se pierdan en la noche de los tiempos, aunque gusten de tomar este aspecto. La educación del niño por la sociedad ha nacido con la sociedad; pero la forma particular de educación que conocemos —nuestras escuelas, nuestros colegios, nuestras universidades—, tiene, a

---

\* **Revista de Educación.** Vol. XXV, núm. 69, 2.<sup>a</sup> quincena, noviembre, Madrid, 197, pp. 1-4.

lo sumo, un siglo. Sin duda, que hace mucho tiempo existían escuelas, colegios, universidades; pero, tanto por sus programas como por sus funciones y, sobre todo por sus dimensiones, tales instituciones nada tenían en común con las instituciones que hoy día ostentan esos mismos nombres. Ayer tenían a su cargo la instrucción de una minoría (nobles, ricos, clérigos, huérfanos); hoy han asumido la educación de grandes masas. Los nombres son antiguos, pero sociológicamente el fenómeno ante el cual nos encontramos es totalmente joven y nuevo.

De suyo, no hay mal en que una institución sea joven. Los ferrocarriles, el correo, el telégrafo, la industria química, la aviación, etc., también son servicios que no datan sino de un siglo o de menos tiempo todavía y no por ello resultan menos serios. Pero el ferrocarril, el correo, responden a necesidades técnicas que los condicionan en sus menores detalles. Las líneas de ferrocarril no pasan por cualquier parte, sino que vienen establecidas conforme a necesidades regionales, adecuándose a posibilidades geográficas. La densidad de la red, la frecuencia de los trenes, la renovación y modernización del material, el baremo de precios, están más o menos ligados a la oferta y a la demanda de transporte. La sección de los raíles, la forma de las curvas, el ángulo de las pendientes, la suspensión de las ruedas, la resistencia de la caldera, la velocidad de los trenes, los horarios, todo viene íntimamente ligado; más aún, forma un todo en el que nada se deja al azar, porque nada puede ser menospreciado.

Todo lo contrario ocurre con las instituciones educativas. La escuela moderna ha surgido sin duda ante la gran revolución industrial comenzada en el siglo XVIII y cuyos efectos aún sentimos. Hasta entonces, el niño era educado —es decir, introducido en la sociedad— por el conjunto de la sociedad misma, en la comunidad de la aldea. No había escuela, porque toda la aldea era escuela. No se aprendía a leer o a escribir porque todas las relaciones humanas eran de viva voz y por visión directa. El éxodo de la población hacia el anonimato de la gran ciudad, en donde nadie conoce a nadie, ha impuesto la creación de instituciones educativas con que reemplazar la educación comunitaria y natural de antaño. En una civilización cuyas habituales relaciones humanas son el periódico, el anuncio, el rótulo de la calle, el precio fijo, la fecha, la correspondencia, ha llegado a ser indispensable que todos sepan leer, escribir y contar.

Pero la presión de los hechos se detiene aquí. En cuanto al detalle, las instituciones educativas se han desarrollado a su placer. La naturaleza de las cosas no impone de manera evidente la conservación o la supresión del latín, el principio del castigo o el de la autodisciplina, el estudio teórico o el práctico. Prueba de ello es que son temas sobre los que nunca acaba de discutirse. Es evidente que la educación no viene visiblemente dirigida por la realidad exterior, lo cual quiere decir que su desarrollo se ha dejado enteramente al azar de modas del momento, de ideologías en el candelero, de manías de pedantes, de intereses creados, de preocupaciones demagógicas y de afán de prestigio. También la política, los intereses o la moda pueden actuar en los ferrocarriles; pero dentro de determinados límites. La moda puede orientar la decoración de los vagones de viajeros, la política puede desviar el trazado de una línea, los intereses particulares

pueden favorecer tal o cual modelo de locomotora a expensas de otro. Pero no se pueden fijar arbitrariamente, so pena de catástrofe, las características de la locomotora, la aleación de los raíles, el cuadro de horarios. En materia de educación, por el contrario, el arbitrio y el capricho tienen casi libre curso. La educación no ofrece ninguna resistencia. El error en materia de educación tiene quizá consecuencias remotas más graves que el error en el trazado de la línea férrea; aunque aquél no se ve, al menos inmediatamente. En educación, las catástrofes suceden a largo plazo; a menudo, incluso, no se las relaciona con su causa y, ciertamente, tampoco con sus autores. La educación es uno de los raros dominios donde el error queda por lo general impune.

Ahora bien, es casi natural al hombre la impremeditación cuando actúa sin el acicate de la sanción, ya sea el castigo que supone el fracaso en sí o la sanción que impone la ley. Cuando se trata de abrir una nueva línea férrea, de lanzar un nuevo tipo de avión, de poner en el mercado un nuevo antibiótico o una nueva vacuna, se realizan estudios interminables, se verifican una y otra vez los cálculos y los planes, se hacen ensayos de toda especie. Pero cuando se trata de establecer un nuevo plan de educación para la nación, ni siquiera los más concienzudos, inteligentes y trabajadores aportan a la tarea, en cantidad ni en calidad, una atención comparable a la que los ingenieros, los biólogos e incluso los banqueros aportan a la suya. Y no es que forzosamente los especialistas de educación valgan menos que los demás; es que en la industria, en biología o en la banca el error mata o arruina; y en educación, cuando menos de momento, el error ni arruina ni mata. Los partidarios y adversarios de los estudios clásicos pueden discutir hasta el infinito, pueden reemplazarse las escuelas unitarias por graduadas, se puede elegir un sistema escolar de 6-6-4 ó de 8-4-2-2, puede incluirse o eliminarse el latín de los planes de estudios, comenzar el álgebra un año antes o un año después, adoptar el método directo o imponer el estudio de memoria. La realidad no decide quién yerra o quién tiene razón: cuando decida, será demasiado tarde, al tiempo que los partidarios o los adversarios de los estudios clásicos ya no estén allí para asumir la responsabilidad.

El resultado es que el rendimiento de las instituciones educativas es extremadamente bajo. La educación actual cuesta muy cara y rinde muy poco. Los frutos de nuestras instituciones educativas son siempre escasos, con frecuencia nulos y algunas veces negativos, tanto en la práctica como en el campo de la cultura o en el de la moral.

La ineficacia de la enseñanza se ofrece particularmente clara en el Bachillerato. Es un hecho que liceos y colegios rehusan enseñar una multitud de cosas directamente útiles en la vida, como escribir a máquina, cuidar de un automóvil, habérselas con los propios impuestos, escoger una alimentación apropiada para la salud, ejecutar las menudas reparaciones de un hogar moderno. Y también es un hecho que esta enseñanza secundaria se desenvuelve con incompetencia singular en las materias más nobles que se digna abordar. ¿Es normal que después de seis años de estudios intensos el alumno medio de nuestros institutos no pueda leer corrientemente una página de Virgilio, o que sea incapaz de hacerse com-

prender en las calles de Londres? ¿Resulta normal que diez años después del Bachillerato los alumnos hayan olvidado cuanto aprendieron de matemáticas, de física o de cosmografía que se les hizo ingerir, a menos que se hayan especializado en tales materias? ¿Puede asegurarse que la repetición de títulos de obras de Lope de Vega, o de fechas de la vida de Víctor Hugo, constituyan una buena iniciación a las bellas letras o contribuya grandemente al cultivo del sentimiento estético? ¿Es lógico que la escuela desdeñe la educación de la organización, del rendimiento o del trabajo en equipo?

En la enseñanza primaria, aun cuando las cosas no han llegado al extremo que en la enseñanza media, tampoco es muy brillante la situación. Hace algunos años publicó Angel Oliveiro Alonso en la «Revista Española de Pedagogía» (número de abril a junio de 1952) una encuesta realizada sobre un medio rural acerca de la utilidad de la escuela. De 115 campesinos interrogados, 54 opinaban que la enseñanza recibida no les había servido de nada en la vida; 35 creían que les había sido de relativa utilidad, y tan sólo 11 consideraban que les había resultado francamente provechosa. Y es de temer que análoga encuesta, hecha en los medios rurales de América del Sur, de África y de Asia —lo que representa más de la mitad de la Humanidad— daría resultados análogos. Es mala señal que la escuela deba ser gratuita y obligatoria; las cosas realmente útiles y agradables raramente lo son. Cuando Danton proclamaba que la escuela es, después del pan, la primera necesidad del pueblo, negaba paladinamente los hechos. Pocos gobiernos conozco que hayan impuesto la gratuidad del pan y de ninguno sé que haya hecho su consumo obligatorio.

Diréis que es una paradoja. No precisamente. Hace poco leía yo en un interesante artículo del R. P. Vázquez (1), donde resaltaba que los escolares madrileños consagran a la adquisición y lectura de periódicos infantiles una considerable parte de su presupuesto y de su tiempo, llegando algunos a hurtar para poder procurarse la revista ilustrada con que sueñan. El Padre Vázquez se inquietaba justamente por la calidad moral y cultural, con frecuencia dudosa, de estas publicaciones que tan señalado lugar tienen en la vida del niño. Pero, ¿por qué los niños leen con tal pasión este tipo de periódicos? ¿No será porque están técnicamente bien hechos? Y si a los niños les gusta también tanto el cine, cuyas virtudes morales y culturales son asimismo dudosas, ¿no será igualmente porque, en cierto modo, las películas, incluso las más mediocres, están bastante bien hechas, están hechas mucho mejor que la Escuela? Los educadores tienen razón al denunciar el peligro de las malas películas y de los malos tebeos. Pero deberían también extraer la lección de esta atracción que sobre sus alumnos ejercen las películas. Deberían comprender que actualmente la educación —no tal educador, no tal escuela o en tal país, sino la educación en general— está técnicamente en un estadio incomparablemente inferior al de la prensa o el cine.

---

(1) Jesús María Vázquez, O. P.: **Sociología infantil. Encuesta sobre la lectura de los niños de un sector de Madrid**, en «Revista de Educación», 67. Madrid, 2.ª quincena de octubre, 1957, págs. 41-8.

Antes comparaba las instituciones educativas con los ferrocarriles y la aviación; ahora se nos ofrece una confrontación real con el cine y la prensa. Aquí está el núcleo de la cuestión: **técnicamente, la institución educativa está muy por debajo de la mayor parte de las instituciones del mundo moderno.**

Ahora bien, por lamentable que sea la ineficacia de la escuela en materia de instrucción, más grave es su ineficacia en materia de educación. Las escuelas, a las que la sociedad dedica cantidades astronómicas, fallan casi totalmente en lo que debería ser su fin primario: formar la personalidad del niño e insertar al niño en la sociedad. Peor aún, la escuela, al agrupar a los niños fuera de su medio social natural, haciéndoles vivir artificialmente entre ellos solos, contribuye a hacer de la juventud una especie de antisociedad que se opone a la sociedad de los adultos. Obsérvese que los Estados Unidos, que tienen la escolaridad más elevada del mundo —la escuela es obligatoria hasta los dieciséis y los diecisiete años— son también el país con mayor delincuencia juvenil. Es inquietante que, según ha demostrado una encuesta realizada con particular rigor, la cifra de delitos juveniles llega al mínimo durante los meses de vacaciones, en los cuales precisamente los niños son abandonados a sí mismos (2).

Lo menos que se puede decir es que la escuela ha fracasado completamente en la tarea de dar al niño la verdadera educación de base; es decir, la educación personal y social que antaño deparaban la fuerte comunidad rural y la gran familia campesina. Y esto es tan cierto, que sólo hace veinte años que la escuela ha comenzado a adquirir conciencia de su carencia educativa. Entonces, los Ministerios de Instrucción Pública se han convertido en todas partes en Ministerios de Educación Nacional. Tales cambios de nombre nada modifican en realidad, pero representan en todo caso un testimonio significativo.

Suplico en este punto a mis lectores, educadores como yo, que no vean en estas líneas una crítica contra el cuerpo docente. La situación de la educación contemporánea no puede atribuirse a falta de persona determinada, sino a la sociedad en general. Los maestros que desarrollan los planes de enseñanza no son más culpables que los padres que llevan a la escuela a sus hijos; y los mismos dirigentes no son más responsables que la opinión general que expresan. Al nivel en que estamos, el problema no es profesional y mucho menos político, sino sociológico.

¿Qué convendría hacer? Por de pronto, tomar conciencia de la situación real de la educación; esto es, percatarse de que las instituciones creadas en el curso de los cien últimos años son extremadamente ineficaces, tanto desde el punto de vista educativo propiamente dicho, como desde el punto de vista cultural o práctico. Mucho me temo que ya este primer paso resulte muy difícil. Las instituciones educativas son sin duda un inmenso decorado de cartón; pero, tal cual es, esta apariencia ofrece buen aspecto, este decorado de cartón está ricamente pintado y nos

---

(2) W. C. Kvaracens: *Juvenil delinquency and the school*, N. Y., 1945, pág. 151.

sugestionada. Todo el mundo está completamente de acuerdo en que conviene introducir reformas —bien entendido que cada cual propone una reforma diferente—, pero en bien escasa medida, a mi entender, están dispuestos a admitir que las instituciones educativas actuales deben ser no parcialmente modificadas, sino refundidas en su totalidad. Se acepta acaso la supresión de los exámenes, pero no la supresión de los diplomas; se admite la sustitución del latín por una lengua viva, pero no la subordinación de las materias escolares, en general, a la adquisición de la técnica del trabajo, sentido del tiempo, sentido del rendimiento, sentido de la obra cumplida, etc.; puede aceptarse la implantación de métodos revolucionarios en la escuela, a condición de que se conserve la institución «escuela» en el centro mismo de la educación y se rechace que la educación pueda centrarse en torno a otro eje, un «movimiento de juventud», por ejemplo. Llegaría a admitirse una reforma en el reclutamiento de los maestros, pero se retrocedería ante la idea de que éstos puedan no integrar un cuerpo especializado. No digo que la supresión de los diplomas, la educación del trabajo sustituyendo al estudio de determinadas materias, o la abolición del cuerpo docente profesional constituya la solución al problema; digo tan sólo que deberíamos estar dispuestos a enfrentarnos con mutaciones de esta envergadura; es decir, dispuestos a sacrificar incluso la estructura de las instituciones actuales si fuera necesario.

Suponiendo que la opinión pública aceptara la idea de una refundición completa de la educación, no habría evidentemente que precipitarse en cambios arbitrarios. Antes de hacer lo que sea —demoler o reconstruir— habría que realizar un inmenso esfuerzo de reflexión, investigación y experimentación para sacar a la educación del terreno de la opinión y de la superstición y procurar que acceda al plano de la tecnología. Se debe aceptar de antemano que este esfuerzo de reflexión costará por sí solo mucho dinero, necesitará la colaboración de los mejores especialistas en numerosas disciplinas y pedirá, por lo menos, una o dos generaciones. Sobre todo se debe saber que la «ciencia» de la educación está, todavía, en sus comienzos y que todo o casi todo está por hacer. La educación —su organización, sus planes de estudios, sus métodos— está caracterizada por la vanidad; es un enorme perro hinchado, un gran balón lleno de aire. El primer paso consiste en percatarnos de esto, en ver claramente que nuestra educación es un vasto conjunto ritual que aparecerá sin duda ante las generaciones futuras tan fatuo y poco funcional como hoy se nos antojan las danzas africanas de iniciación; en comprender que el sistema actual no es sino el primer esfuerzo de este descubrimiento tan reciente que es la educación institucional. La educación se encuentra actualmente, como en otro tiempo la astrología y la alquimia, en un estadio mágico; conviene hacerla pasar al estadio técnico. El paso desde el estadio mágico al estadio técnico es siempre el paso desde la soberbia a la humildad.

**Los dos polos  
del planeamiento de la  
educación:  
prospectiva a  
largo plazo y  
programación  
de la acción  
inmediata \***

Hoy comprendemos cada vez más claramente que el desarrollo de un país no es principalmente cuestión de recursos naturales, de equipo y de capitales, sino de hombres, de conocimientos prácticos, de actitudes, de entusiasmo y de cohesión. De este modo la educación, en el sentido más amplio de la palabra, aparece como esencial requisito, como la primera, necesaria y más importante de las preinversiones. Y el planeamiento de la educación, que prevé y organiza esa preinversión, constituye uno de los instrumentos decisivos del desarrollo económico, social y cultural.

Pero ocurre con el planeamiento de la educación lo mismo que con el del desarrollo general; también él es, sobre todo, un asunto profundamente humano. Ni el dinero ni siquiera la técnica bastan; las disposiciones mentales, las emociones y las relaciones sociales desempeñan en este punto un papel decisivo. Y si consideramos la historia, todavía bastante breve, del planeamiento de la educación, observamos que las dificultades principales no han sido de índole técnica o financiera sino sociopsicológica. Mucho más que la falta de medios o la imperfección de las técnicas, lo que ha dificultado el planeamiento de la educación han sido las querellas profesionales, los conflictos de atribuciones, las actitudes negativas, las incompreensiones fundamentales y las confusiones de todo tipo.

En la medida en que nos percatamos de ellos, algunos de esos obstáculos comienzan a desaparecer. Por ejemplo, la oposición entre planificadores y administradores tiende a ceder el paso a la concepción sintética de la gestión, es decir, de la administración planificada. Se observa así que el enfoque económico y el pedagógico no se hallan en contradicción sino que se completan, y lo mismo ocurre en lo que respecta al planeamiento cuantitativo y al cualificativo. Por último, muy recientemente, hemos aprendido a distinguir mejor entre las ciencias pedagógicas y la tecnología de la educación y a comprender que el planeamiento no era una ciencia sino una tecnología, no unos

---

\* **Crónica de la UNESCO**, junio 1969, vol. XV, núm. 6, pp. 227-236.

conocimientos sino un método de acción. Sin embargo, aún subsisten muchas confusiones. Aquí quisiéramos tratar de esclarecer una de las más graves: la confusión entre los objetivos lejanos y la acción inmediata, la falta de articulación entre una prospectiva a la que muy naturalmente conviene ser «utópica» y una programación que debe ser cabalmente práctica.

### **Unos objetivos a la vez demasiado temerarios y demasiado tímidos**

Esa confusión corresponde a la diferencia considerable que en la esfera de la planificación existe entre las necesidades y las posibilidades. Por un lado, esas necesidades son inmensas —incluso en los países más desarrollados— y la educación exige con toda evidencia unos cambios radicales; por otro, los medios inmediatamente disponibles son limitados y las resistencias al cambio considerables. Habría pues que proponer unos objetivos lejanos muy audaces y unos objetivos inmediatos muy prudentes (pero en la misma línea de aquéllos). Por desgracia, la mayoría de los planes *no distinguen, o distinguen mal, entre fines lejanos y objetivos inmediatos*. Así, el plan resulta demasiado poco audaz respecto de las aspiraciones de la sociedad o del estado de la sicosociopedagogía, y resulta utópico respecto de la situación actual. Quiere ir demasiado de prisa sin apuntar bastante lejos. De este modo choca con las resistencias de la tradición y con dificultades materiales de todo tipo, sin que logre movilizar las fuerzas del entusiasmo. Así se reúnen las desventajas de políticas contradictorias.

Esta confusión, entre lo que es racionalmente deseable y lo que es posible realizar en el momento actual, resulta particularmente sensible en las reformas (es decir, en los planes «cualitativos») en que las contingencias materiales son relativamente escasas y en cuyo ámbito bastaría aparentemente querer para poder. En efecto, salta a la vista que la escuela en su conjunto se halla escandalosamente inadaptada a lo que ella misma pretende hacer (repeticiones y fracasos en los exámenes son muestra evidente de esa inadaptación) y, aún más, a las necesidades del desarrollo económico (pensemos en el desempleo de los diplomados) o a la formación general del hombre (de donde se deriva, por ejemplo, la inquietud de la juventud). En tales condiciones, no cabe pensar en retoques; lo que se necesita es una reconstrucción desde la base. Ahora bien, los progresos de la psicopedagogía, de la dinámica de grupos y de la microsociología, los experimentos —sin duda aislados, pero que han tenido pleno éxito— de la escuela activa y los proyectos presentados por los reformadores desde hace medio siglo nos permiten hacernos una idea bastante clara de lo que debiera ser nuestra educación. Para apreciar mejor la magnitud del foso que separa lo que sería deseable (y teóricamente posible) de lo que hoy existe, quizá no sea inútil recordar brevemente algunas de las reformas que con mayor frecuencia y más vigorosamente se reclaman.

En primer lugar, la educación ideal —quiero decir la educación con que **sueñan** los educadores de nuestra época— no es sinónimo de escuela. Esa educación sería aquella que movilizará todos los recursos de la sociedad en la esfera educativa: la familia debidamente preparada para continuar su papel educativo en función del mundo actual; la comunidad que se expresa cada vez más por conducto de los grandes medios de información y de la publicidad; la empresa, las asociaciones profesionales, culturales y deportivas y, especialmente, las agrupaciones de jóvenes (institucionalizadas o no), el ejército, la administración, las iglesias, etc. Esta **educación global** sería una educación **permanente**; la enseñanza propiamente dicha no debería acabarse con la llamada edad escolar sino repartirse en el conjunto de la vida activa.

Desde el punto de vista de las estructuras, la educación ideal se basa en dos principios: **tronco común** y **especialización progresiva**. El sistema de las carreras cortas o largas, paralelas y separadas (unas más académicas, otras orientadas hacia la formación profesional) sería sustituido por un sistema en que cada año de enseñanza prepararía simultáneamente para ocupar inmediatamente un empleo y para realizar estudios ulteriores, en que trabajadores manuales e intelectuales, ejecutantes y personal de dirección y de administración se formarían juntos en carreras únicas de las que simplemente saldrían unos antes que otros.

Una colección desordenada de conocimientos enciclopédicos más o menos útiles sería sustituida por programas organizados en torno a **centros prácticos de interés**: comprensión y modo de empleo del medio en el primer ciclo primario, grandes sectores de la actividad humana en el segundo ciclo, opciones preprofesionales en el tronco común del grado secundario, especialización progresiva en el segundo ciclo.

Los programas prácticos dan normalmente como resultado **una cierta producción útil**. Sin ser nunca la finalidad de la enseñanza, la producción escolar (desde la preparación de textos impresos de lectura en la escuela primaria hasta los servicios de reparación, por ejemplo, en las escuelas técnicas) constituiría un incentivo indudable y aun no desdeñable aporte al desarrollo de la educación.

Se utilizarían plenamente los **medios modernos de información** —radio y magnetófono (especialmente para el aprendizaje de las lenguas extranjeras), televisión para todo lo que es visual o explicable por la imagen (geografía, ciencias, matemáticas y técnicas de todo tipo). La enseñanza programada contribuiría a adaptar el ritmo de adquisición de los conocimientos a la personalidad de cada alumno.

Pero, por encima de todo, la escuela ideal establecería nuevas relaciones entre educadores y alumnos; la clase se convertiría en una pequeña sociedad en la que el maestro o profesor desempeñaría un papel muy importante, pero donde cesaría de ser una especie de dictador; en ella se trabajaría en equipo y **todo educando sería también un educador**. Con ello se multiplicaría el efecto multiplicador de la enseñanza; las tensiones desaparecerían; el niño aprendería, sin choques emocionales inútiles, a vivir con los «demás», a conocer concretamente la democracia y la cooperación.

**Los exámenes y la selección** perpetuos no tienen cabida en una educación de este tipo, al menos durante el período de escolaridad obligatoria. El sistema no haría pagar las consecuencias de su ineficacia a los niños. Los mejor dotados (en una materia) tomarían a su cargo a los peor dotados (que no lo son para todo) e incluso a los deficientes; la pequeña sociedad escolar formaría un todo solidario. La orientación no vendría ya de fuera, sino que resultaría de un proceso consciente y toda la educación constituiría una forma no compulsiva de orientación.

No se trata en modo alguno de una utopía válida para el siglo XXI; en todo ello no hay nada que no hayan dicho y repetido los pedagogos de los últimos cincuenta años. Pero lo que se acepta perfectamente en los libros, sin que ni siquiera parezca ya original, resulta escandaloso cuando se pasa a la práctica. Todo el mundo está de acuerdo en lo que toca al «concepto» de educación permanente; la dificultad comienza cuando se traslada un año de educación obligatoria de la adolescencia al período que va de los veinticinco a los treinta y cinco años. Todo el mundo es partidario de la movilidad socioeconómica; pero, si se empieza a formar a los futuros médicos en un tronco común junto con los enfermeros, lo normal es que surjan protestas. Se admite que los programas actuales resultan incoherentes y están sobrecargados, pero de esto a hacer de la aldea o del barrio el centro y, por así decir, la materia única de los tres primeros años de la enseñanza primaria hay un abismo. Y así sucesivamente. En cuanto se intenta aplicar las reformas que todo el mundo reclama, surgen paradójicamente unas resistencias sociopsicológicas que en sí mismas no son seguramente insuperables, pero que, en todo caso, no pueden superarse inmediatamente.

**En la esfera de la educación, lo racional no es realista.**

### **Las razones y las consecuencias de esta contradicción**

Habría pues que caminar muy lentamente y paso a paso, disipar los temores de los grupos profesionales y de los padres, ganarse a la opinión pública informándola honradamente (que es la única forma de propaganda duradera); corregir los errores de los primeros proyectos consultando a los interesados, preparar las condiciones del éxito (perfeccionamiento profesional del personal docente, equipo y libros de texto). Pero salvo en circunstancias excepcionales, todo ello exige mucho tiempo. Ahora bien, lo normal es que las reformas se impongan por razones de índole política, que son razones urgentes. Por el hecho mismo de estar terriblemente inadaptada, la educación provoca de cuando en cuando explosiones (de ello es ejemplo la rebelión actual de los estudiantes) que exigen medidas inmediatas de los gobiernos. Por otro lado, la demanda social de educación es, casi siempre y en todas partes, superior al número de plazas existentes; no satisfacer esa demanda representa uno de los medios más seguros de suscitar el descontento de la población. Tanto si se trata de reformar la educación como de ampliarla, es comprensible que una administración desee poder exhibir los resultados lo antes posible. **La urgencia política es un factor, entre otros, que sería poco razonable no tener en cuenta.**

Oscilando entre la urgencia de reformar la educación y de aumentar el número de plazas, por una parte, y las resistencias sociosicoprofesionales al cambio y las limitaciones materiales de todo tipo, por otra, políticos y técnicos propenden naturalmente a aceptar un compromiso. Se adoptan así medidas insuficientes que no resultan plenamente satisfactorias y se las aplica demasiado de prisa y, por consiguiente, mal. Ello equivale a acumular los inconvenientes de políticas opuestas.

El mal resulta particularmente evidente en lo que respecta a la reforma (estructuras, contenido, métodos). En efecto, un sistema de educación es un todo orgánico: las «innovaciones» que tanto se encomian son en su mayoría complementarias y en general no se puede implantar ninguna de ellas aisladamente.

Por ejemplo, la utilización sistemática de la televisión o la generalización de los centros prácticos de interés resultan imposibles si la clase no se constituye en sociedad. Por ello, no debe hablarse nunca de innovaciones sino de sistemas de innovaciones. Cuando no se considera a la reforma en su conjunto, lo normal es que no tenga éxito.

No obstante, es raro que una innovación, incluso aislada o parcial, pueda ser implantada de buenas a primeras. Hay que obtener la adhesión sin reticencias de los administradores, lo cual exige tiempo. Hay que someter a un período de perfeccionamiento profesional al personal docente y, en primer lugar, a los encargados de ese mismo perfeccionamiento. Hay que preparar el camino a la innovación con todos los recursos materiales posibles: construcciones adecuadas, equipo, libros. Finalmente, hay que prever medidas de transición para el período en que habrán de coexistir lo antiguo y lo nuevo. De ahí que, en general, las reformas preparadas a fines del año escolar para la siguiente apertura de curso estén condenadas al fracaso. Queriendo mejorar la situación, lo que se crea es el caos.

El fracaso no hace más que robustecer las resistencias anteriores y dar argumentos a la rutina; una vez más se confirma que los cambios en materia de educación no son realistas. Y al mismo tiempo, por ser parcial, porque sus objetivos se quedan muy cortos en relación con las concepciones de la pedagogía moderna, la reforma no goza verdaderamente del apoyo de los espíritus innovadores. De ese modo se pierde en toda la línea.

Por otra parte, no son menos graves las consecuencias de una planificación cuantitativa que quiere caminar demasiado de prisa. Los objetivos demasiado ambiciosos no se realizan; o se realizan desigualmente en los distintos grados y sectores de la enseñanza. De hecho, el resultado es un desarrollo desordenado. Un plan que no es realizable en su totalidad no es un plan. Y también aquí la ejecución apresurada puede provocar el descontento de todos, ya que un plan de extensión de la enseñanza, demasiado ambicioso en comparación con los medios movilizados, no lo es a menudo bastante si se toman en consideración los recursos educativos de la sociedad que habrían podido mobilizarse o si se hubiesen adoptado otras soluciones más rentables. También en este punto se peca a la vez por timidez y por imprudencia.

Plantear el problema es ya indicar la solución: habría que preparar el

plan con una visión prospectiva muy audaz, pero enfocando su realización con un gran rigor práctico.

Desde hace unos veinte años, la anticipación, que durante largo tiempo ha sido una forma de novela y de ensayo filosófico, se ha convertido, si no en una ciencia exacta, al menos en una tecnología. La prospectiva, que utiliza técnicas muy diversas (proyecciones, probabilidades, gráficos, confrontación entre disciplinas, encuestas contradictorias continuas, etc.), se emplea hoy normalmente para toda clase de actividades privadas y públicas: industria, investigación científica, comercio, organización del territorio nacional y urbanismo, relaciones exteriores, defensa y otras más. Resulta bastante curioso que la educación no acuda a ella más frecuentemente; porque, efectivamente, la educación es el tipo mismo de actividad cuyos efectos son lentos y que, por consiguiente, requiere una previsión a plazo muy largo (treinta o cuarenta años e incluso más).

Para ser correcto, un estudio prospectivo del desarrollo de la educación debe determinar sucesivamente:

a) El desarrollo general posible y probable en la época considerada (digamos, para tomar una fecha significativa, el año 2000); ese estudio abarca el desarrollo científico, tecnológico, social, político y cultural.

b) Lo conveniente y lo no conveniente dentro de lo probable y lo posible del año 2000.

c) La educación posible en la situación actual.

d) La educación deseable para llegar, en los límites de las posibilidades educativas c), al desarrollo general conveniente b), habida cuenta de la situación probable a).

La prospectiva no es una «predicción» del futuro sino una previsión. El estudio que preconcizamos presentará diversas soluciones, indicará las zonas de mayor incertidumbre y determinará los márgenes de probabilidad. Su valor será pues estrictamente indicativo. Pero, con sus limitaciones, podrá ayudar a comprender mejor la elasticidad del futuro, impedirá que se calque nuestra visión del futuro a partir del presente (o del pasado) y, de ese modo, evitará a la educación una serie de atolladeros.

Los estudios existentes acerca de la prospectiva del desarrollo en general dan una idea a veces bastante alucinante de los instrumentos de que podría disponer la educación en el año 2.000. Los satélites de comunicaciones permitirán transmitir a un continente entero programas televisados para todos los grados y sectores de la enseñanza. El precio de los aparatos receptores de gran pantalla y en color será tan bajo que todas las clases podrán poseer uno como hoy poseen un encerado. Aún más, los alumnos podrían, si lo desearan, recibir una enseñanza completa a domicilio; el precio de coste de máquinas de enseñar muy complicadas que hoy sólo existen en forma de prototipos pondrá esas máquinas al alcance de todas las escuelas e incluso al alcance de los alumnos que quieran trabajar en su casa; las máquinas de enseñar estarán combinadas con diversas calculadoras electrónicas. Los profesionales —médicos, abogados, ingenieros— podrán recibir en su despacho, por medio de un simple teléfono o de un teletipo, los servicios de la calculadora electrónica. Los progresos de la

genética multiplicarán el número de individuos bien dotados y eliminarán los desequilibrios del carácter; existirán toda clase de drogas para aumentar la inteligencia, la memoria y la imaginación o para controlar los instintos considerados peligrosos. Algunos prevén incluso que en 1990 existirá ya un enlace entre el cerebro y la calculadora electrónica y en el segundo decenio del siglo XXI una programación directa entre calculadora y cerebro que permitirá asimilar en unos breves instantes todo el álgebra o los 30.000 caracteres de la escritura china.

Ciertamente, no estaremos obligados a utilizar todos los medios disponibles, como un hombre que tiene en su casa veneno no está obligado a tomarlo o dárselo a sus familiares... para no dejarlo perder. Pero más vale estar prevenidos, tanto para bien como para mal. Por lo demás, los cambios probables no son todos de índole tecnológica. Por ejemplo, cabe perfectamente imaginar que con la disminución de la edad de jubilación, resultado previsible del aumento de la renta por habitante por encima de un cierto límite, un número creciente de hombres y mujeres de más de cincuenta años, provistos ya de medios materiales suficientes, se mostrarán dispuestos a realizar tareas educativas con carácter absolutamente gratuito. Con ello la profesión docente se transformaría por completo. Por otro lado, el aumento de la riqueza nacional y la mecanización acelerada de la agricultura y de la industria liberarán unos recursos cada vez más importantes para el sector de los servicios y, especialmente, para la educación. O bien la edad de ingreso en la escuela se elevará quizá considerablemente y la sociedad podrá pagarse el lujo de dedicar los diez primeros años de la vida a la libertad y al juego. En los límites de este artículo es posible entrar en más detalles; pero cabe afirmar con seriedad que todos los aspectos de la educación —estructuras, programas, métodos, medios materiales— pueden experimentar enormes cambios durante los treinta años próximos.

¡Qué tímida y prudente parece, ante semejantes perspectivas, la educación «ideal» que preconizan los innovadores de nuestra época! ¡Y qué anticuados los planes —algunos de ellos a largo plazo— preparados en el último decenio! Si no tuviera otros resultados, la prospectiva quedaría ya plenamente justificada obligándonos a salir de nuestras rutinas y despertando nuestra imaginación. Pero la prospectiva es algo más que un instrumento de la imaginación y no podemos ignorar las probabilidades que nos muestra. No cabe duda de que hay que actuar con mucha cautela, multiplicar las verificaciones, prever soluciones muy flexibles capaces de cambiar de orientación mientras se llevan a cabo; pero la técnica existe y, por imperfecta que aún sea, resultaría absurdo no utilizarla.

### **La realización práctica**

Así pues, la primera tarea de una planificación racional consiste hoy en trazar las líneas directrices de la educación en los cuarenta o cincuenta años próximos —período que corresponde al alcance efectivo que tiene la enseñanza primaria. Esa tarea no sólo exige estudios prospectivos realizados lo más «científicamente» posible, sino también una amplia información

y consulta del público para que esa imagen lejana de la educación se haga familiar a todos y represente las aspiraciones de la sociedad en su conjunto. A esa distancia, resistencias y prejuicios se atenúan. Quien se opone a los cambios más inofensivos en lo inmediato se muestra a menudo dispuesto a aceptar todo cuando se trata del año 2000. Entre otras ventajas, la prospectiva tiene la de poner claramente de relieve la diferencia entre los fines últimos y la acción inmediata. Para todos resulta evidente que los objetivos correspondientes al año 2000 no son realizables hoy. La prospectiva a largo plazo obliga a meditar sobre el proceso que puede conducir de la situación actual a la utopía futura.

La segunda tarea consiste en definir las grandes etapas sucesivas de la evolución de la educación. La primera de esas grandes etapas será el plan, y el plan mismo deberá dividirse en una serie de programas y de proyectos. Cuanto más audaz y minuciosa sea la prospectiva, tanto más prudente deberá ser la organización práctica.

Una regla esencial a este respecto es comenzar por el comienzo y no tratar de dar un segundo paso antes de haber terminado el primero. Esta recomendación puede parecer un tanto infantil; sin embargo, la experiencia demuestra que siempre se quiere ir demasiado de prisa y saltar etapas, olvidando operaciones intermedias o preparatorias o bien no concediéndoles bastante tiempo. Es ésta una causa importante de fracasos.

Por ejemplo, la elaboración misma del plan representa un conjunto de operaciones muy complejas que en general exigen varios años y una programación detallada: inventario de las tareas, análisis de las condiciones previas, determinación de la operación más larga («critical path»), calendario, presupuesto de la preparación del plan, etc. Los métodos modernos de previsión operativa —análisis morfológico, «árbol de pertinencia», PERT o CPA\*, juegos de simulación— encuentran aquí su plena utilización.

Pero si sólo la preparación del plan exige ya una organización minuciosa, esa exigencia es aún mayor en lo que se refiere a su realización. Un plan de educación que se limite a indicar objetivos (cuantitativos o cualitativos) y costes tiene toda clase de probabilidades de acabar archivado. En efecto, como decía Napoleón de la guerra, el planeamiento de la educación es esencialmente un **arte de ejecución**. La realización de un plan educativo es una empresa importante y excepcionalmente complicada en que cada aspecto se halla estrechamente relacionado con todos los demás y tiene prolongaciones en el conjunto de la economía, de la sociedad y de la cultura; lanzarse a tal empresa con los medios artesanales de la administración tradicional es condenarse por adelantado al fracaso. Un gran programa de educación requiere métodos de ejecución análogos a los que se utilizan en un programa espacial o para crear una nueva industria.

La organización operativa no se aplica sólo a los problemas de la construcción, del equipo escolar, de la formación del personal docente, de la distribución de la matrícula y de la implantación de los establecimientos

---

\* PERT: Program Evaluation and Review Technique;  
CPA: Critical Path Analysis.

(mapa escolar), es decir, a los programas de índole cuantitativa, sino que resulta también indispensable para llevar a término una reforma de las estructuras, de los programas y de los métodos. La reconversión de una industria en otra no puede llevarse a cabo por simple decisión y de la noche a la mañana. Tampoco puede efectuarse una reforma algo importante de la educación por simple decreto, entre el final de un año escolar y el comienzo del siguiente. No sólo toda reforma importante exige cierta preparación material, sino que entraña cambios de actitud que sólo progresivamente pueden obtenerse. El cambio debe ser planificado. Y si es cierto que el obstáculo principal a las innovaciones lo constituyen las resistencias de carácter sociopsicológico, nada resulta más urgente e importante que organizar de manera práctica la eliminación de esas resistencias y la multiplicación de la convicción. No se trata en modo alguno aquí de una tecnología —particularmente odiosa— del «acondicionamiento». Lo que hay que organizar, con todos los medios que nos ofrecen la gestión moderna de las empresas y los grandes medios de información, es la información de los interesados y su consulta, información y consulta que, para ser eficaces, deben ser perfectamente honradas y sin trampa. De ese modo, lo operativo se confunde en cierta manera con lo utópico, en el sentido de que el primer paso de una acción científicamente organizada, en la esfera del planeamiento de la educación, es un gesto de honradez intelectual y social.

En realidad, prospectiva a largo plazo y programación práctica de la acción inmediata constituyen sólo dos aspectos de un enfoque racional de los problemas de la educación. Hay que empezar por saber a donde se va en fin de cuentas (para no tener que cambiar de dirección constantemente y con grandes gastos); después hay que emprender la realización de manera sistemática, analizando cuidadosamente las acciones sucesivas o concomitantes, dividiendo lo más posible las dificultades y no tratando nunca de saltar las etapas. Prospectiva y programación operativa son complementarias, una va en el sentido de la otra. Pero distinguirlas es el primer paso hacia una gestión moderna: no se puede emprender nada duradero ni culminar nada sólido cuando la acción se mezcla con vagas aspiraciones y cuando los objetivos para el futuro se comprometen en las dificultades del presente. Negarse, so pretexto de realismo, a soñar el porvenir y, como compensación, intentar realizar en lo inmediato algo más de lo que es posible constituye de hecho el colmo del irrealismo. Como en todos los demás sectores del desarrollo, el retraso de la educación se debe esencialmente, mucho más que a los factores técnicos, a una falta de organización —y la organización de la realidad comienza con una organización de la mente.



## **La educación energía primera de la humanidad \***

El auge de la planificación socioeconómica desde la Segunda Guerra Mundial puso en evidencia la dificultad de selección de las inversiones. ¿Cuál es, en una situación determinada, la óptima distribución de las inversiones entre la agricultura y la industria? ¿Entre los trabajos de equipamiento general y la producción de bienes de consumo inmediato? Una larga historia de crisis y rectificaciones demuestra lo delicado del problema de las inversiones económicas; pero mucho más delicado aún es el problema de las inversiones sociales: educación, salud, vivienda. Sin lugar a dudas, desde hace mucho tiempo, los economistas presentan que la educación, por ejemplo, es un factor del desarrollo, pero en el momento de planificar, no era suficiente tener un conocimiento intuitivo y vago. Mientras que las exigencias de los distintos sectores superaban ampliamente los recursos disponibles, era necesario poder justificar, cifras en mano, ante los responsables de tomar decisiones y de la opinión pública, la porción del «sector» de la educación. Esta necesidad práctica de justificación creó una exigencia de investigación acerca la economía de la educación y muy particularmente en todo lo concerniente al rendimiento de la educación y al análisis costo-beneficio.

Toda investigación que no es puramente individual —y por tanto aislada—, toda investigación consecuente, ordenada, sistematizada, es de orden social y, como tal, responde a una exigencia social práctica. En consecuencia no hay que avergonzarse porque la economía de la educación haya nacido de la necesidad de probar la utilidad (o la inutilidad, en algunos casos) de la educación. Todo lo contrario, el aspecto interesado de la economía de la educación es una muestra de vitalidad y de enfoques serios.

La necesidad de justificar las inversiones educativas obligando a presentar pruebas irrefutables y por ende cuantificadas, introdujo en las ciencias de la educación en general, a través de la economía de la educación, exigencias de rigor, cruelmente ausentes hasta entonces. Gracias a esa necesidad, las ciencias de la educación, que antes se

---

\* Publicado en **Educación y Economía**. Jornadas Adriano Olivetti de educación. Ediciones culturales Olivetti. Buenos Aires, 1971, pp. 143-158.

movían en un terreno peligroso e incierto y frecuentemente retórico, quizás entraon en caminos de precisión.

Como era previsible, ese intento de medir la utilización de la educación chocó profundamente a ciertos educadores. Muchos espíritus sinceros se indignaron ante la pretensión de cuantificar en términos monetarios los procesos que ellos consideraban irreductibles a cifras y a dinero. Era previsible tal reacción; la ciencia, en sus comienzos, siempre surge como una desmistificación de los fenómenos que estudia; y como tal, provoca la desconfianza y escepticismo de quienes se inclinan por la tradición. Desconfianza y escepticismo podrían haber parecido aquí más que justificados, ya que los fenómenos estudiados eran particularmente complejos y delicados, y los educadores que se tomaron el trabajo de descifrar los primeros estudios de los econométristas no tuvieron ambages en manifestar las lagunas y paralogismos de esos ensayos iniciales. Está perfectamente claro, por ejemplo, en la relación entre el salario de un individuo y su nivel de instrucción significa muy poco en cuanto al valor económico de la instrucción en sí. En primer lugar, el salario no iguala la productividad; entran en juego cantidad de factores diversos, especialmente de orden social (escala social de oficios y tareas, adelantos por escalafón, etc.), o simplemente aleatorios. Por otra parte, quizás son causas idénticas (nacimiento, inteligencia, arribismo) las que condicionan el hecho de completar estudios (triunfando en los mismos) y de tener una buen situación. Aquí se aplicaría la sentencia: «correlación no es causa». Y si se busca el impacto de la educación, ya no sobre el individuo, sino sobre el conjunto de la sociedad, hay que subrayar hasta qué punto es incierto el cálculo del «producto marginal» y qué difícil es determinar cuál es, en el conjunto, de producto marginal, la parte de la educación.

Pero la importancia de los estudios de rendimiento no reside en los resultados obtenidos; está en la afirmación de una dirección y en la iniciación de un método. Por un lado, aunque no se pudiese calcular aún con exactitud el rendimiento de la educación, sería esencial al intentar ese cálculo, destacar que la educación no sólo es una inversión (o, como se dice actualmente, una preinversión) sino que es la inversión esencial de toda la economía moderna. Por otra parte, si los econométristas a veces se precipitaron en materia de educación mediante fórmulas matemáticas antes de haber conceptualizado suficientemente aquello que estaban considerando, y aunque trabajos juzgados magistrales no sean en realidad más que ejercicios, al menos —por más imperfectos que fueren— abrieron el camino; gracias a ello es posible hoy en día rectificar, atenuar, precisar. Era necesario ese salto en el vacío dentro de la cuantificación para esforzarse a conceptualizar para cuantificar; es decir, hacerlo de manera mucho más rigurosa.

El verdadero y único peligro de una economía de la educación demasiado inquieta por justificar las inversiones escolares sería, teóricamente, dar crédito a la idea de que la educación constituye un «sector» de la economía y en la práctica, reforzar una concepción retrógrada de la educación, según la cual educación es sinónimo de escuela y más exactamente, de la escuela del siglo XIX. Estos son los dos puntos que quisiéramos tratar de aclarar.

## La educación no es un sector de la economía

La educación no es un sector de la economía. Una primera indicación nos está dada por el hecho de que las inversiones permitidas por la educación pueden reemplazar las inversiones en otros sectores. Es lo que destacaba ya Víctor Hugo en el terreno social, al afirmar que cada escuela que se abría permitía cerrar una cárcel. La polivalencia de las inversiones educacionales es más particularmente visible, quizás, en el caso de los países en desarrollo. Cuando la situación sanitaria es mala, la vulgarización de ciertas ideas acerca de la salud (hervir el agua, tapar el agua hervida, cubrir los alimentos, protegerse de algunos insectos, suplir las carencias alimenticias, etc.) es mucho más rentable que la erección de los hospitales o la distribución de medicamentos: me estoy refiriendo a toda una serie de experiencias el sudeste asiático. Asimismo, en agricultura, las campañas de información acerca de la rotación de los cultivos, introducción de otros nuevos, la selección de las semillas, la combinación de agricultura y ganadería, la comercialización de los productos, pueden dar resultados equivalentes a la adquisición masiva de tractores o grandes trabajos de hidráulica.

Pienso en el incremento de la producción resultante de campañas de alfabetización funcional en zonas rurales de la India, Vietnam y China.

Pero cuando miramos más de cerca, la polivalencia de las inversiones educativas es mucho mayor aún en los países desarrollados, donde constituye la base misma de la nueva economía. Las industrias cumbres son las del saber; es una evidencia absoluta en lo que atañe a la información, pero, en grados diversos, es el caso de la electrónica en general, de toda la mecánica de precisión y de la óptica. Asimismo, la creciente extensión y sofisticación de los servicios, se trata de organización (análisis operacional, «marketing»...), servicios de información (prensa, cinematografía, radio, televisión, traducción e interpretación), servicios de salud y asistencia social o de mantenimiento (en la aeronáutica, por ejemplo), se apoya fundamentalmente en el saber. Tenemos la confirmación de tal evolución por las tendencias del mercado del trabajo. Hace unos cuarenta años un matemático, un psicólogo, un sociólogo o un lingüista, casi no tenían otro medio de vida que la enseñanza; actualmente este tipo de competencia abre posibilidades a una creciente cantidad de profesiones.

Se calculó que la producción y distribución del saber —ideas, conocimientos, informaciones— representaron la cuarta parte del producto bruto nacional de los Estados Unidos en 1955 y el tercio en 1965; se prevé que este porcentaje pasará al 50 por 100 para 1980. Pero estas cifras en sí —por más elocuentes que sean— no indican más que un hecho general, que es el nacimiento de lo que Peter Drucker llama «La economía del saber». Antes, las profesiones intelectuales se reducían a la medicina, el derecho, la enseñanza y el clero; ahora **todas las profesiones tienden a ser intelectuales**. En todos los campos, la productividad es función directa de los conocimientos y de la organización. Es en consecuencia dentro de una perspectiva totalmente nueva como hay que analizar las relaciones de la educación y de la economía.

## **El saber es una forma de energía económica**

Es necesario abandonar pues la idea de que la educación constituye entre otros más, un sector de la economía. La educación —definida provisoriamente como la producción y difusión del saber y de la cultura—, es un factor común a todos los sectores económicos. Más que a otros sectores como la agricultura, industria, comercio, salud, se emparenta con factores económicos muy generales, del tipo del equipamiento, del capital, de los recursos naturales y de la población. La educación es una forma de energía económica.

Tratemos de llegar más lejos y definir con mayor precisión la naturaleza de esa particular forma de energía, de determinar las relaciones que tiene con otras formas de energía económica, ver si es reducible a alguna de entre ellas y en consecuencia, puede ser expresada en términos ya conocidos. En primer lugar es necesario observar que el saber, base de la economía moderna, no es ni conocimiento anecdótico gratuito ni simple habilidad repetitiva, sino información aplicable (conocer para hacer) y aptitud para resolver problemas por medio de la información. Esa es, en suma, la idea que se encuentra detrás de la noción de cultura general científica, que pretende aportar no una especialización determinada sino la capacidad de adaptar un conjunto de conocimientos básicos a situaciones diversas. Si se quiere meditar profundamente en ello, allí está la característica propia del hombre en su acción sobre la naturaleza. Todo el progreso humano, desde las invenciones de la prehistoria hasta la eclosión de la industria es, en realidad, la historia de la economía del saber, capacidad de aplicar la información a la transformación del medio y a la organización de los grupos humanos. La evolución a que asistimos en la actualidad no es más que una generalización de aquello que, anteriormente, era excepcional. La economía del saber es simplemente la economía humana; significa una plena utilización de las posibilidades del hombre en su trabajo; su advenimiento probablemente corresponde a una evolución social global y no tan sólo económica.

El lector habrá notado seguramente aquí que vuelven siempre, cuando hablamos de educación, de información o saber, las mismas palabras de adaptación, movilidad, polivalencia; es que el progreso humano, opuesto al inmovilismo relativo de las otras sociedades animales, ha sido constante adaptación a las situaciones y posibilidades nuevas; la educación general es la preparación para la movilidad socio-económica; las inversiones en educación son polivalentes y pueden, hasta cierto punto, reemplazar inversiones en otros sectores. Todo ello nos lleva a considerar que educación, información, saber, constituyen un tipo privilegiado de energía económica. Una analogía con las leyes de degradación de la energía física permitirá precisar nuestra idea. Se sabe que si el movimiento puede transformarse integralmente en calor, la recíproca no es verdad y que la transformación de calor en movimiento supone una pérdida de calor en el medio ambiente; en otros términos, la transformación de la energía no es totalmente reversible y la entropía (o grado de desorden estadístico) de un sistema aislado tiende siempre a crecer; la energía se degrada. Así pasa

en economía también. Las inversiones en educación producen una energía «noble» —la información y la aptitud para utilizarla— que puede aplicarse a cualquier sector de la economía. Por el contrario, una inversión en una fábrica de bienes de consumo es casi irreversible: permitirá la producción de productos bien definidos pero en general, una reconversión será muy difícil y, en todo caso, los grandes trabajos de hidráulica y de comunicación, industrias básicas, los grandes trabajos de hidráulica y de comunicación, presentan un caso intermedio; pueden hallar aplicaciones mucho más variadas que una industria de bienes de consumo; su flexibilidad es sin embargo muy inferior a la de la producción del saber.

Repetimos que sólo se trata de una analogía, pero la misma ayuda a destacar un punto muy importante, y es que existen tal vez distintas formas de energías económicas y que estas formas no son totalmente reducibles unas a otras. Decir que las inversiones educacionales tienen mayor flexibilidad que cualquiera otra, no significa que en el detalle de la vida económica sea necesario sistemáticamente dar prioridad a una inversión educacional sobre otra de distinta naturaleza, que sería absurdo; pero, si se considera un sistema económico en su conjunto, entonces es perfectamente válido que la información y la cultura constituyen la energía madre y que conviene acordar a la producción y difusión de dicha energía primera prioridad absoluta. Así la noción ya clásica de preinversión educacional tiene todo su sentido.

Estos subrayados nos conducen además a utilizar con un máximo de precauciones las unidades monetarias para comprender las relaciones de rendimiento entre la educación y el resto del sistema económico.

La unidad monetaria es cómoda y, por el momento, no tenemos otra. Pero hay que tomar conciencia de que no es absolutamente rigurosa y que reduciendo diferentes tipos de energía económica a una medida única, ésta hace desaparecer ciertas propiedades de los distintos tipos de energía y especialmente, el grado de entropía.

Es demasiado evidente que el autor de estas líneas no es un profesional de la economía, y algunos especialistas podrían tomar como pretexto este flagrante amateurismo para no tomar en cuenta el problema. Creo que se equivocarían. La investigación interdisciplinaria supone que los especialistas entren en un campo donde forzosamente son aficionados. En el transcurso de los últimos años eminentes economistas se ocuparon del problema de la educación, campo en el cual eran aficionados. Se les reprochó vivamente eso y, sin embargo, hicieron realizar progresos decisivos a las ciencias de la educación. Puede ser que haya llegado el momento en la actualidad, para que los educadores se mezclen activamente con la economía.

### **Peligros de una excesiva simplificación de los estudios económicos**

Las condiciones que preceden quedan en el campo de la teoría. Los estudios de rendimiento, la planificación, la utilización de modelos matemáticos y generalmente, la asociación de la economía y de las ciencias de

la educación, proponen también otros problemas, de orden práctico, a la vez más urgentes y más graves. En efecto, el deseo de calcular la educación y, de ser ello posible, en términos monetarios, conduce muy naturalmente a tomar en consideración en un primer momento, exclusivamente, los elementos y aspectos de la educación que pueden expresarse más fácilmente en forma cuantitativa y reducirse a unidades monetarias. El tratamiento económico puede de este modo, si no se toma el cuidado necesario, falsear la realidad; y efectivamente, la economía de la educación en sus comienzos trabajó con una visión mutilada de la realidad y al hacerlo, contribuyó tal vez a perpetuar una pedagogía caduca.

En primer término la economía sintió la tentación de estudiar sobre todo o exclusivamente, los tipos de educación más fáciles de contabilizar, es decir los tipos de educación escolar. Ahora bien, si es cierto que la educación no es un sector sino una energía fundamental de la economía, si la energía educacional está presente en todos los sectores económicos (como lo son los recursos naturales, la mano de obra bruta, el equipamiento), recíprocamente todos los negocios de la vida social son susceptibles de contribuir a la educación. Ello es evidente para los medios de comunicación masivos (prensa, radio, televisión, cine), pero no lo es menos para el ámbito de una gran ciudad (escaparates, publicidad, urbanismo), para la moda, instituciones culturales, objetos ofrecidos al consumo, medio profesional, asociaciones de todo tipo, legislación... y la familia. Reducir la educación a la escuela es renunciar a organizar de manera coherente los recursos educativos muy diversos y muy poderosos de la sociedad. Seguramente es mucho más fácil calcular el costo y el rendimiento aparente de la escuela solamente, pero la facilidad no es una excusa para deformar el problema. El problema, por otra parte, de ningún modo es insoluble. A partir del momento en que hemos identificado los diferentes sectores que producen y difunden información y cultura, es posible construir un sistema que dé cuenta, aunque sea en forma grosera, de los aportes de cada sector y del juego de sus relaciones. Pero para llevar a feliz término tal objetivo, es conveniente no precipitarse desde el comienzo hacia las cifras (número de aparatos de radio, entradas en los cines y museos); se debe conceptualizar con cuidado antes de hacer aritmética.

En momentos en que se vive la educación permanente y cuando el desarrollo real del sub-sistema escolar mismo exige romper el monopolio actual de la escuela sobre educación y reconocer la función educativa de otras instituciones de la sociedad, los estudios económicos deben ayudar a la evolución y no frenarla.

En el plano del rendimiento interno de la educación, el deseo de cuantificar rápidamente, arriesga reforzar enojosas costumbres pedagógicas. Asimismo por necesidades de simplificación, el rendimiento con el porcentaje de alumnos que aprueban los exámenes o que pasan al grado superior, sólo puede confirmar la peligrosa manía de «pesar» constantemente el conocimiento de los alumnos en lugar de tratar de aumentar verdaderamente ese saber. No es inofensivo calcular la «cualidad» (la palabra es ambigua y habría que hallar otra) de la educación a partir del porcentaje alumnos-maestros, los años de estudios del maestro o el precio del equipamiento;

tales prácticas descartan la atención de los verdaderos problemas pedagógicos de nuestro tiempo: las relaciones maestro-alumno, las estructuras sociales de la clase, el valor de las informaciones y su coherencia, la individualización de la enseñanza, la adaptación de los equipos a las finalidades que se persiga lograr, etc. Seguramente es difícil medir seriamente la calidad de la educación, pero ello no es una razón para lanzarse en una aritmética fantasiosa que, a través del respeto que fija en los estudios económicos, sólo puede favorecer hábitos pedagógicos superados.

También puede resultar peligroso emprender estudios numéricos acerca del rendimiento externo de la educación y su productividad para el conjunto del sistema socio-económico cuando no se dispone aún ni de datos suficientes, ni de un cuadro conceptual satisfactorio. Calcular el nivel de instrucción de una población por el número de los años de escolaridad tiene muy poco sentido; aún habría que saber qué se enseña y cómo se enseña. Pero, al menos, tales cálculos son inofensivos. En cambio, no lo es proyectar al porvenir el rendimiento de la educación pasada, lo que es, desgraciadamente, la práctica más habitual. Tal práctica, en efecto, puede alentar la perpetuación de sistemas educacionales permitidos. Es interesante por cierto saber cuál fue la productividad de la educación en el pasado; pero mucho más interesante resulta imaginar y realizar para el porvenir un sistema de educación, tal vez muy distinto del anterior, con vista a una productividad económica y social máximas. Habría que elaborar métodos prospectivos que permitan calcular o en todo caso estimar el rendimiento de los tipos educacionales nuevos que queremos promover; así, en lugar de conducir hacia el pasado, los estudios de rendimiento ayudarían al advenimiento de un futuro deseable.

Asimismo —y muchos economistas lo han destacado— sería peligroso limitar los estudios de rendimiento en los aspectos más superficiales y a menudo puramente simbólicos, de las necesidades de mano de obra. Con seguridad es necesario proporcionar a los jóvenes los conocimientos técnicos y habilidades profesionales que corresponden precisamente a las distintas profesiones; pero ello no es bastante: no sólo se reconoce que, cada vez más, una educación general del trabajo (utilización del tiempo, sentido de la organización, cooperación, etc.) es tan importante como la especialización, sino que también la moderna «economía del saber» exige que todos los trabajadores posean una masa de maniobra de conocimientos y la aptitud para utilizar conocimientos tales con respecto a situaciones nuevas. Finalmente, la formación del carácter, el equilibrio del individuo, sus relaciones con los demás, su inserción en el conjunto de la sociedad no interesan en menor cuantía a la economía que su estricta preparación profesional; un hombre que no colabora consigo mismo, con su familia y su comunidad, no puede ser un trabajador muy eficaz. Así el desarrollo armonioso del niño, la evolución de las relaciones humanas en el interior de las aulas, la reforma general de las instituciones educacionales —sin hablar de su crucial importancia en el desarrollo y, tal vez, en la supervivencia misma de la sociedad— se refieren muy directamente a la economía.

## Una tarea interdisciplinaria

Es cierto, una vez más, que todo esto: tomar en cuenta el conjunto de los recursos educativos de la sociedad y no solamente la escuela, descubrir los índices reales del rendimiento interno de un sistema educativo, evaluar la productividad socio-económica de las nuevas fuerzas de educación como las repercusiones económicas de los aspectos culturales o morales de la educación, es muy difícil. Pero esos son los datos del problema y no serviría de nada ignorarlos.

Una de las razones de la insuficiencia de los primeros estudios de economía de la educación es que los economistas estuvieron, sobre todo, relacionados con el mundo oficial de la educación; en el futuro, tendrían que frecuentar mejor a los educadores mismos y particularmente a los que se da en llamar de vanguardia y que son los portadores de las preocupaciones del mañana. Un economista de la educación debe estar familiarizado con la corriente de la educación general, la pedagogía institucional, los métodos de enseñanza mutua, la epistemología genética, las posibilidades muy flexibles de utilización de la televisión y de las computadoras... Cito al azar algunos de los títulos más importantes de la pedagogía actual. Si lo hiciera de otro modo, trabajaría sobre una idea mutilada de la realidad.

Aún más: sin duda no se puede conservar la economía de la educación como una disciplina independiente, por mucho tiempo. El porvenir de las ciencias de la educación está en un acercamiento interdisciplinario y en el trabajo en equipo de especialistas muy diversos, para poder abordar y resolver científicamente los problemas de las relaciones educación-economía.

En primer lugar hay que aprender y completar una complejidad de estudios interdisciplinarios sobre la prospectiva de la educación en el marco de la prospectiva general, el rendimiento real de la educación escolar (qué retuvo un individuo diez años después de haber dejado la escuela, y qué utiliza efectivamente en su vida), el aporte exacto de los recursos de información no escolar, la descripción detallada de los conocimientos y aptitudes necesarios en cada ocupación y familia de ocupación, el costo-beneficio comparado de diferentes sistemas y métodos de educación, la simulación de sistemas nuevos, etc.

Parece indispensable, asimismo, para medir los fenómenos educacionales en términos de economía clásica, disponer de una medida intermedia, la medida de energía-conocimiento. Tal vez sea imposible elaborar dicha medida; pero no se sabrá esto sino ensayando, probando.

Generalmente hay que tomar plena conciencia de que la economía de la educación está aún en sus comienzos, que todo o casi todo está por hacerse, que el camino es muy largo y difícil, que las soluciones no vendrán de tal o cual técnica particular sino que se hallan, al parecer, en el punto de reunión de la exigencia moderna de cuantificación y de la necesidad universal de encontrar fórmulas completamente nuevas para la educación de la humanidad.

## La Tipología \*

La tipología consiste en una clasificación de países, regiones, sociedades o culturas en grupos que presentan características semejantes y estructuras similares. La tipología tiene dos funciones distintas:

I) **Científicamente**, puede dar lugar a investigaciones comparativas sobre el desarrollo.

II) **Prácticamente**, cuando un país desea planificar su desarrollo, permite hacerse una idea general sobre su situación relativa. Desde luego, no existen dos países que sean exactamente de un mismo tipo; pero la tipología permite precisamente que cada uno de ellos perciba sus puntos de semejanza y sus diferencias con el tipo medio y haga así más fácilmente su propio análisis o estimación.

La tipología no indica la política o la estrategia que debe adoptarse; sólo es un instrumento de análisis y una ayuda para formular hipótesis de trabajo:

- **en la encuesta sobre la situación** socioeconómica y cultural, facilita un campo de investigación que permite evitar olvidos y enlazar mejor entre sí las observaciones de detalle;
- **para la preparación simultánea de los diversos capítulos del plan de desarrollo**, ofrece la posibilidad de formular una primera hipótesis muy general que facilite la integración de los diferentes sectores;
- **cuando no hay ni plan general ni encuesta sobre el desarrollo**, permite establecer un esquema sencillo que resume la situación, las tendencias y las posibilidades de desarrollo del país. Este esquema permitirá, a su vez, a los especialistas del plan de educación tener constantemente en cuenta las necesidades más evidentes del desarrollo; por otra parte, ayudará a los no especialistas (los funcionarios del Ministerio de Educación, los de los otros ministerios interesados, el personal docente y el público en general) a percartarse de las exigencias del desarrollo y les predispondrá así a participar en la política necesaria de innovación en la esfera de la educación.

---

\* Documento UNESCO, 1968.

No hay pensamiento ni acción que no presupongan en cierta medida una clasificación. Cuando se habla, por ejemplo, de «países subdesarrollados», de «países en vías de desarrollo» y de «países desarrollados», o de «países africanos» y de «países asiáticos», se hace una clasificación, pero en términos muy poco precisos y, por ello, de escasa utilidad. La tipología es, sencillamente, una clasificación menos vaga, que por eso mismo puede ser más eficaz.

Las técnicas de tipología son ya numerosas. En algunas sólo se tienen en cuenta los factores económicos; en otras se añaden a ellos los factores socioculturales. Los factores pueden estar o no cuantificados y, en las tipologías cuantificadas, los métodos de ponderación y de correlación son muy diversos (1).

### Los problemas de la tipología

La tipología del desarrollo choca con varias dificultades de orden metodológico.

1) La mayor parte de las tipologías, y en especial las que atribuyen a cada país un índice compuesto único, parecen una **lista de premios del desarrollo**. Aunque en tales casos se trata del desarrollo económico y no se tienen en cuenta los valores culturales, los interesados no pueden por menos de reaccionar ante estas clasificaciones; así, por ejemplo, en la Conferencia de Abidján (1964), varios delegados pusieron en tela de juicio la exactitud de los datos y el valor de algunos de los criterios utilizados en la tipología que había sido sometida a la Conferencia (2). Estas reacciones son muy comprensibles porque los datos estadísticos son inciertos y raramente comparables y los métodos de clasificación todavía muy discutidos entre los especialistas.

---

(1) Tipologías basadas en el PNB por habitante, combinando eventualmente con la tasa de crecimiento demográfico: Escott Reid, **The future of the World Bank. An Essay**, Washington, IBRD, sept. 1965; Ives Lacoste, **La géographie active**, Presses Universitaires de France, París, 1964. Tipologías con mayor número de indicadores cifrados: L. J. Lebrét, **Dynamique concrète du développement**, Economie et Humanisme, Les Editions Ouvrières, 1961; Brian J. L. Berry, **An introductory approach to the regionalisation of economic development**, in «Geography and economic development», publicado por Norton Ginsburg, Universidad de Chicago, 1960. Tipologías basadas en criterios históricos: W. W. Rostow, **Les étapes de la croissance économique**. Tipologías basadas en una clasificación «genética»: L. Lacoste, **Les pays sousdéveloppés**, Presses Universitaires de France, París, 1962. Tipologías basadas en el nivel global de instrucción: F. Harbison y C. A. Meyers, **Education, Manpower and Economic Growth**, McGraw-Hill Co., 1964. Tipologías basadas en el PNB por habitante combinado con otros indicadores, entre los cuales figuran indicadores relativos a la educación: Bruce M. Russett, **World Handbook of political and social indicators**, Yale University Press, 1964. Tipologías regionales: IEDES, **Perspectivas del desarrollo de la educación en diecinueve países latinoamericanos**, Unión Panamericana, 1963; **Aspectos sociales del desarrollo económico en América Latina**, Unesco, 1962, tomo II, págs. 72-100; **Situación demográfica, económica, social y educativa de América Latina**, Santiago, 1962, pág. 51 y siguientes; IEDES, **Typologie socio-économique**, París, 1963; CEA, **Outlines and selected indicators of African development plans**, 1965; **Modèle de développement pour l'Asie**, Unesco, 1967; **An Asian Model of Educational development**, Unesco, 1966.

(2) **Rapport final** (UNESCO/ED/205, 31 de agosto de 1964), página 22.

II) Los «retratos robot» permiten evitar las dificultades que presenta una clasificación de los países. Por otra parte, tienen la ventaja de ser más fácilmente comprensibles para los no especialistas y dar, desde un principio, una idea clara de cierto número de situaciones tipo. Sin embargo, presentan el inconveniente de tener demasiado en cuenta el juicio subjetivo y carecen del rigor científico introducido por la cuantificación. Desde luego, los etnógrafos utilizan desde hace tiempo, y con éxito, métodos de tipología cualitativa (escala de Guthman, etc.); pero cuando se trata de sociedades muy complejas (como lo son las sociedades modernas), no parece posible aumentar mucho la selectividad del método cualitativo. En efecto, para definir claramente un número considerable de categorías, es necesario precisar bastante la definición de las normas que, para cada criterio, corresponden a las categorías tipo. Parece difícil lograrlo sin recurrir a las cifras, pues de otro modo se condena uno a expresiones forzosamente vagas.

III) Sin embargo, las tipologías cuantitativas no presentan menos dificultades. Cuando la tipología cuantitativa se reduce a un solo indicador, por ejemplo el producto nacional bruto por habitante, da por resultado una clasificación tan tosca que es absolutamente inutilizable en la práctica; las cifras del PNB no incluyen, por ejemplo, ninguna evaluación de los ingresos reales de quienes participan en la economía de subsistencia, no ponen de manifiesto en modo alguno las enormes diferencias económicas y culturales que pueden existir en un mismo país y, en general, se prestan muy mal para las comparaciones internacionales a causa de la incertidumbre de los cambios.

Pero cuando se quiere introducir más indicadores numéricos, surgen otras dificultades. No se puede sumar sencillamente el ingreso nacional por habitante, el coeficiente de escolarización primaria, el número de kilómetros de vía férrea o el de automóviles, el porcentaje de mano de obra industrial en la población activa, etc.; es preciso dar a cada factor un coeficiente de ponderación. Después hay que encontrar la manera de integrar todos los datos que definen una situación de progreso en una cifra o en un índice que permita situar tal situación en una escala. Ahora bien: quizá no exista una escala única de desarrollo económico, lo que viene a complicar aún más el problema. En la práctica las diferencias considerables que existen entre las clasificaciones obtenidas mediante tipologías diversas nos indican que los métodos actuales necesitan ser perfeccionados (3).

IV) También se reprocha a numerosas tipologías el presentar tipos estáticos en lugar de poner de manifiesto las tendencias de cada país, que tienen mucho mayor interés para el pronóstico del desarrollo futuro. Si esta crítica parece justificada para la mayoría de las tipologías existentes, es fácil imaginar una tipología que incluyera entre los factores el índice de aumento del producto nacional bruto, el índice de incremento demográfico, el índice de extensión de la escolarización, etc. Para el retrato robot se

---

(3) Aquí ya conviene mencionar un método nuevo, la taxonomía, de la que se habla detalladamente en el presente documento.

utilizan ampliamente los elementos dinámicos al mismo tiempo que los estáticos.

Para ser de utilidad desde el punto de vista estratégico, la tipología deberá presentar cada vez más un **aspecto dinámico**. Dos situaciones idénticas en cuanto a los ingresos, la estructura social y el nivel cultural, deberían quedar clasificadas en dos categorías distintas si, por motivos ya perceptibles, su evolución tendiera a ser diferente. La introducción de ese elemento dinámico permitiría evitar errores fundamentales de planeamiento como, por ejemplo, la construcción de gran número de escuelas nuevas en zonas rurales cuyo próximo abandono podía preverse o en las pequeñas ciudades condenadas a decaer por razones de geografía económica, como, por ejemplo, la pobreza de las zonas rurales que las rodean (4).

V) **Tipos nacionales y tipos de espacios geográficos.**—Las tipologías actuales se refieren en la mayoría de los casos a conjuntos nacionales. Ahora bien: ocurre muchas veces, y en particular en los países en vías de desarrollo, que la situación varía considerablemente según las diversas partes del país. En las zonas urbanas puede ser totalmente distinta que en las zonas rurales; por añadidura, las condiciones existentes en las grandes ciudades industriales son muy distintas de las que prevalecen en las pequeñas ciudades situadas en las zonas agrícolas y los problemas de los horticultores no tienen prácticamente casi nada que ver con los de los colonos que roturan las inmediaciones de la selva virgen. La tipología por países sigue siendo necesaria para mostrar las interacciones socio-económicas en un Estado que constituye un todo político, económico y social; pero puede ser útil referirse, por otra parte, a tipos de espacios geográficos que se aplicarían igualmente a regiones similares de diferentes países.

## TIPOLOGIA DE LA EDUCACION

En la mayor parte de las tipologías del desarrollo general se tienen en cuenta ciertos indicadores de educación. Sin embargo, los elementos tomados en consideración son necesariamente pocos y el esbozo del desarrollo general no pone siempre de manifiesto las características del desarrollo de la educación. Por ello, junto a la tipología general, conviene disponer de una tipología de la educación que nos aporte elementos más precisos, tanto para las comparaciones internacionales como para un primer análisis de conjunto de la situación y de las posibilidades del país en lo que atañe a la educación (5).

---

(4) Véase G. A. Pensioen, *The Analysis of social changes reconsidered*, 1965.

(5) Se puede citar como ejemplo de clasificación únicamente relativa a la educación la tipología de J. H. Laska, *The Stages of Education Development*, «Comparative Education Review» (diciembre de 1964).

a) **Correlaciones entre los indicadores del desarrollo de la educación y los indicadores del desarrollo económico.**

La correlación indica la frecuencia con la que dos fenómenos se producen a la vez. Esa mera comprobación **no significa, en modo alguno, que exista una relación de causa a efecto entre los dos fenómenos**, aunque puede poner de manifiesto una interacción dinámica (e incluso dialéctica) y una interdependencia.

I) Los cálculos existentes dan resultados muy distintos según los métodos utilizados:

- el informe sobre la situación social mundial preparado en 1961 por las Naciones Unidas muestra una correlación neta entre el coeficiente combinado de escolarización primaria y secundaria, por un lado, y diversos indicadores económicos —PNB (0,48), consumo de energía (0,76), distribución de la mano de obra (0,81)— por otro;
- las correlaciones calculadas por el Institut d'Etudes du Développement Economique et Social (IEDES) respecto a 19 países de América latina, en 1960, ponen de manifiesto una diferencia considerable según se trate de la alfabetización, de la enseñanza primaria o de la enseñanza secundaria; la correlación del PNB es de 0,41 con la alfabetización, 0,45 con la enseñanza primaria, 0,61 con la secundaria (estas cifras se elevan, respectivamente, a 0,62, 0,54 y 0,85 si se excluye a Venezuela, que por sus recursos petrolíferos constituye un caso especial);
- los cálculos de J. Bowman y C. A. Anderson sobre 55 países dan una correlación de 0,432 entre el coeficiente de alfabetización y el logaritmo del PNB.

II) De por sí, esos resultados muestran ya que la correlación es mucho más alta con la enseñanza secundaria que con la primaria, pues, en lo que a ésta se refiere, decisiones políticas diferentes pueden crear en la esfera de la educación situaciones muy diversas en contextos económicos análogos. La observación confirma estos resultados: algunos países realizan un esfuerzo especial en materia de enseñanza y su situación a ese respecto está sensiblemente desfasada en relación con su nivel de desarrollo (así sucede, por ejemplo, en el Gabón o en la India). Una tipología de la educación, separadamente de la tipología del desarrollo general, es, pues, de gran utilidad.

b) **Agrupación de los países.**

En la escala del PNB existen diferencias bastante claras, y así pueden distinguirse, en función de uno de los datos esenciales del desarrollo económico, grupo de países. En cambio, cuando se examinan los países del mundo clasificados a base del coeficiente combinado de escolarización primaria y secundaria («Anuaire statistique de l'Unesco-Unesco Statistical Yearbook», Unesco, 1965), se percibe inmediatamente que no existen esos peldaños: se pasa del índice más bajo, 5 por 100, al de 154 por 100 en una línea de aumento ininterrumpido. La introducción de datos suplementarios

combinados en un «coeficiente compuesto» (como en la tipología de Harbison y Meyers) no da resultados muy distintos. A primera vista parece, pues, difícil que pueda obtenerse, con los métodos hasta ahora utilizados, una tipología cuantitativa de la educación que no sea arbitraria, y esto ha llevado a buscar un método automático nuevo que destaque más claramente las diferencias entre los países. La reunión de expertos convocada por la Unesco en Varsovia, en diciembre de 1967, para estudiar la metodología de los indicadores de recursos humanos, evaluó y recomendó un método llamado taxonómico.

El método taxonómico, expuesto por el profesor Hellwig («Procedures of evaluation high level manpower data and typology of countries by means of taxonomic method»), puede resumirse como sigue: se determinan las «distancias» entre cada uno de los países considerados y todos los demás; cada una de estas distancias expresa, de manera sintética, diversas distancias concretas que corresponden a dimensiones distintas. El número de tales dimensiones puede ser muy elevado; la única limitación es la capacidad del ordenador. En lo que atañe a la educación, por ejemplo, los factores considerados pueden ser los coeficientes de escolarización en cada uno de los tres grados de enseñanza. En los métodos estadísticos tradicionales, para establecer una tipología sobre más de una dimensión al mismo tiempo, es preciso calcular previamente un índice compuesto (como lo hacen, por ejemplo, Harbison y Meyers, que **añaden** el índice de escolarización de segundo con el tercer grado precedido de un coeficiente 5 de ponderación); el método taxonómico evita la introducción de ese índice compuesto, que siempre es más o menos arbitrario, y permite colocar directamente a los países en un espacio de tres dimensiones en el que aparecen claramente «nubes» o aglomeraciones de países. Estas nubes o aglomeraciones constituyen determinado número de «grupos naturales». Cuando uno o varios países se apartan claramente de todos los demás, la utilización de la norma llamada de la «doble sigma» («distancia crítica») permite identificarlos como grupos tipológicos distintos; se obtiene así una tipología muy desequilibrada, en la que la mayoría de los países se halla en un solo grupo. Después, dentro de ese grupo, se pueden establecer subgrupos ateniéndose al orden de concentración; de ese modo cabe distinguir subgrupos de 1.º, 2.º y 3.º orden, y así sucesivamente.

## INDICADORES DEL DESARROLLO DE LA EDUCACION

Una tipología significativa y utilizable exigiría evidentemente que se tomara en consideración un número mucho mayor de indicadores con la consiguiente complicación en los cálculos.

a) El seminario sobre el planeamiento de la educación, reunido en Banyuls (septiembre y octubre de 1967), señaló algunos indicadores que puede incluirse en una tipología de la educación:

1. **Escolarización por grupo de edad o edad típica**, en los tres grados: primario, secundario y superior.

2. **Rendimiento** (cohortes).
  3. **Relación entre el número de maestros y profesores y el de alumnos.**
  4. **Proporción de la matrícula:**
    - entre el último año de enseñanza primaria y el primer año de secundaria;
    - entre el primer año de enseñanza técnica y el primer año de secundaria en todas sus formas;
    - entre el último año de enseñanza secundaria y el primer año de enseñanza superior.
  5. **Promedio de edad** de ingreso en la enseñanza primaria, de terminación de la primaria, de ingreso en la secundaria y de terminación de la secundaria.
  6. **Gastos públicos:** relación entre el total de gastos públicos y el total de gastos con destino a la educación, y entre los gastos públicos con destino a la enseñanza primaria y el número de niños escolarizados en la enseñanza primaria pública.
  7. **Costo del metro cuadrado de construcción en la enseñanza primaria, técnica y secundaria.**
  8. **Personal docente:** proporción de personal docente capacitado en la enseñanza primaria sobre el total del personal docente, de profesores capacitados en la secundaria sobre el total y de profesores que enseñan a jornada parcial en la secundaria sobre el total.
  9. **Alfabetización:** proporción de la población rural alfabetizada sobre la población rural total y de la población alfabetizada sobre la población total.
  10. **Distribución entre la ciudad y el campo:** proporción de escuelas rurales primarias sobre la totalidad de las escuelas primarias, de la escolarización rural primaria sobre el total de la escolarización primaria, de la escolarización rural secundaria sobre el total de la escolarización secundaria.
- b) A estos indicadores, que corresponden a los aspectos cuantificados más usuales de la enseñanza tradicional, deberían agregarse indicadores cifrados relativos a los aspectos más problemáticos que son también, sin duda alguna, los de mayor interés para el futuro:
- **Educación extraescolar y educación permanente:** jóvenes que participan en los movimientos de la juventud, formación en las empresas, porcentaje de antiguos trabajadores en la enseñanza universitaria, perfeccionamiento, etc.
  - **Utilización en la escuela de técnicas nuevas, televisión, radio, instrucción programada, etc.**
  - **Vida cultural:** tirada de los diarios, edición de libros, número de receptores de radio y televisión, número de entradas en los cinematógrafos, teatros, conciertos y museos; tiempo libre.

- **Lugar asignado a la enseñanza de las ciencias en el conjunto de los programas.**
- **Adaptación de la educación al desarrollo:** porcentaje de ingenieros, de personal directivo, de obreros calificados, correlación entre los ingresos y el nivel de educación, desempleo entre los diplomados, éxodo de personas competentes.
- **Igualdad de acceso a la educación:** porcentaje de niñas, porcentaje de las diversas clases sociales en la enseñanza superior.
- **Demanda social en lo que se refiere a la educación.**
- **Porcentaje del presupuesto dedicado a los servicios logísticos de la educación** (investigación, experimentación, redacción y validación de libros de textos, etc.)
- **Volumen de la ayuda recibida del exterior:**

La selección de los indicadores, su cuantificación y el establecimiento de las correlaciones representarían un trabajo considerable; pero los resultados podrían ser sumamente interesantes.

## **TIPOLOGIA ESTATICA Y TIPOLOGIA DINAMICA**

Como en la tipología del desarrollo, no debería considerarse la situación en un momento dado, sino las tendencias existentes. Al coeficiente de escolaridad (que continúa siendo fundamental) debería agregarse el índice de aumento del coeficiente de escolaridad durante los cinco últimos años sobre los que disponga de datos, etc.

1) Al tomar en consideración el dinamismo de la educación, se puede modificar considerablemente la agrupación de los países.

Durante la preparación de la Conferencia de Ministros de Educación y Economía de Asia (Bangkok, 1965) se había pensado, en un principio, en clasificar los países con arreglo al coeficiente de escolarización; el resultado que se obtenía no correspondía en absoluto a la realidad y no ponía de manifiesto la vitalidad de los diferentes sistemas de educación nacionales. Se adoptó, pues, finalmente, una clasificación dinámica: el «modelo asiático» comprende tres grupos de países clasificados, no por su situación actual, sino por la fecha probable en que lograrán que la escolaridad obligatoria dure un mínimo de siete años. El grupo A llega a ese resultado después de 1980; el grupo B, alrededor de 1980, y el grupo C, antes de 1980. Esta distribución «permite comprobar que a cada uno de los grupos corresponde un ritmo que está en correlación estrecha, cuando no automática o constante, con los indicadores del desarrollo socioeconómico general (ingresos por habitante, distribución de la mano de obra por sectores, coeficiente de mortalidad, etc.) (6).

---

(6) Véase *Modèle de développement de l'éducation - Perspectives pour l'Asie, 1965-1980*, Unesco, 1967, pág. 42. *An Asian Model of educational development - Perspectives for 1965-1968*, Unesco, 1966, página 39.

II) Análogamente, es muy interesante medir la carga relativa que representa el esfuerzo de educación en los diversos países (7).

III) Hasta aquí nos hemos ocupado fundamentalmente de los aspectos relativos a la extensión de la educación. Ahora bien: la naturaleza de la educación —contenido, métodos, calidad— puede cambiar considerablemente de uno a otro país, y en un mismo país, con el transcurso del tiempo. No menos importante que una tipología de los coeficientes de escolarización sería una tipología de los «estilos» de educación (8).

Tal tipología de «estilos» podría completarse eficazmente mediante indicaciones sobre la administración de la educación, por un lado, y sobre las resistencias con que tropiezan las innovaciones por parte del personal docente, de los padres, de los niños y de los diferentes grupos sociales, por otro.

Estas tipologías cualitativas serían sobre todo muy útiles porque señalarían las dificultades que probablemente supondría una reforma en una situación determinada. No queda excluida la posibilidad de saltar etapas, pero entonces hay que prever los problemas que pueden surgir, a fin de elegir la estrategia adecuada para resolverlos.

---

(7) H. Correa indicó el método en su libro *The economics of Human Resources* (Amsterdam, 1963) y Botti lo aplicó en sus *Recherches sur les coûts de l'enseignement primaire à Madagascar et dans huit pays francophones d'Afrique* (Cedes, 1967, tomo I, página 77 y siguientes).

Para calcular el potencial escolar de un país, el señor Botti utiliza la fórmula  $\frac{y}{p \times c}$  en que *y* es el PNB por habitante, *p* el porcentaje de la población en edad escolar (6-13 años) sobre la población total y *c* la relación entre los gastos con destino a la enseñanza primaria y la población escolarizada a ese nivel. La fórmula permite comprobar que existen diferencias considerables entre los países; si se atribuye el índice 100 al Gabón (el país más favorecido), resultan 73 para el Camerún Oriental, 37 para Madagascar, 26 para Senegal y Togo, 17 para Dahomey, 12 para Malí, 10 para Níger y 7 para Mauritania; «esto significa que una escolarización a un coeficiente del 7 por 100 representa para Mauritania un esfuerzo idéntico que el que representaría para Gabón la escolarización total». La evolución probable de ese potencial escolar en lo futuro es, evidentemente, un factor esencial, puesto que indica las dimensiones y posibilidades del esfuerzo.

(8) De esta índole es la tipología esbozada por C. E. Beeby en *The quality of education in developping countries* (Harvard University Press, 1960). El autor distingue cuatro etapas de evolución:

- La primera etapa se caracteriza por un personal docente no profesional; el programa se reduce prácticamente a la lectura, escritura y nociones de aritmética; se aprende de memoria sin intentar comprender.
- En la segunda etapa, el maestro tiene una cierta formación profesional, pero su cultura general es limitada; no tiene seguridad en sí mismo, es formalista y da una enseñanza que se ajusta estrechamente al programa oficial; la disciplina es estricta, se deja de lado la vida afectiva del niño.
- La tercera etapa es la de transición; los programas son más flexibles, pero esa flexibilidad está limitada por los exámenes finales, que dominan toda la educación; ésta es fundamentalmente intelectual; la escuela sigue siendo un mundo aparte.
- En la cuarta etapa, la significación tiene mayor importancia que la memoria; métodos más activos favorecen el trabajo creador; la enseñanza se personaliza; en lugar de las prohibiciones, se aplica una disciplina positiva; la vida afectiva y estética del niño es objeto de igual atención que su vida intelectual; la escuela establece el contacto con la comunidad.



**Un ejemplo  
de Tipología:  
Tres  
categorías  
de países en  
vías de  
desarrollo\***

La mayoría de los países en vía de desarrollo se pueden clasificar en tres categorías:

**Categoría I.** Países donde predomina claramente la economía de subsistencia.

**Categoría II.** Países donde coexisten la economía de subsistencia y la producción moderna.

**Categoría III.** Países en que comienza a dominar la producción moderna, pero no permitiendo aún la competición con los países más desarrollados (Categoría IV).

Todavía no parece posible clasificar a un país en tal o cual categoría según un sistema de cifras exactas (por ejemplo, la clasificación por índice de F. Harbison y Ch. A. Mayers, en **Education manpower and economic growth**, N. Y. 1964), pero en términos generales, se pueden delimitar los problemas propios de cada categoría, como sigue:

---

\* Extracto de **La Pratique de la planification éducative dans les pays en voie de développement**, Document UNESCO, 1964.

	CATEGORIA I	CATEGORIA II	CATEGORIA III
P. N. B. per cápita ... ..	Inferior a US \$100.	De 75 a 250.	De 150 a 500.
Estructura social ... ..	Familiar, comunitaria.	Enormes desigualdades.	Nacimiento de una clase media.
Estructura demográfica ... ..	Estable (alta natalidad y alta mortalidad).	En aumento (baja tasa de mortalidad).	En aumento, pero más lentamente.
Implantación de la población ...	Casi enteramente rural.	Comienzo de la inmigración hacia las ciudades.	Acentuación de la urbanización.
Infraestructura (carreteras, ferrocarriles, presas) ... ..	Más o menos inexistentes.	Reducida al servicio de las ciudades.	Servicios públicos generalizados.
Producción moderna y salariado.	Más o menos inexistentes.	Reducidos y aislados.	Se van haciendo frecuentes.
Comercio ... ..	Autarquía, importación sólo para las ciudades. Casi ninguna exportación.	Importación para las ciudades, exportaciones reducidas a uno o dos productos naturales.	Participación del campo en el consumo de productos industriales.
Servicio doméstico ... ..	Excepcional.	Abundante y barato.	Todavía abundante y barato.
Servicios sociales ... ..	Más o menos inexistentes.	Esporádicos.	Generalizados entre los asalariados.
Analfabetismo ... ..	Generalizado.	Superior al 50 %.	En continua baja.
Lengua ... ..	A menudo coexisten: una lengua nacional, dialectos y una lengua extranjera para la enseñanza.	A menudo dos lenguas (indígenas en el campo y colonial en las ciudades y la Administración).	Se impone la lengua nacional.
Cultura ... ..	Cultura popular dominante.	Se impone la cultura internacional urbana (doble cultura).	Se ha impuesto la cultura internacional urbana (cine, radio).
Plan general ... ..	Mejora de la salud, mejora de la producción agrícola y artesana, mejora de las comunicaciones, formación de cuadros, prospección.	Reforma agraria, colonización de tierras vírgenes, infraestructura, promoción de cooperativas, creación de industrias claves y de industrias de transformación, diversificación de exportaciones, prospección.	Grandes trabajos de acondicionamiento (irrigación, electricidad), modernización de la agricultura, industrialización (autos, maquinaria diversa y demás bienes de consumo), pleno empleo, seguridad social, cultura para todos, investigación.

a) Existen, además, otras variantes que deben tomarse en consideración.

Así las siguientes:

- I) Superpoblación o subpoblación.
- II) Abundancia o escasez de recursos naturales.
- III) Comunicaciones naturales (vías navegables, orografía, acceso al mar, etc.).
- IV) Economía liberal o socialista.
- V) Movilidad o inmovilidad de la situación en el curso de los últimos años.

b) El producto nacional bruto (P.N.B.) no debe tomar en cuenta los recursos extraordinarios (petróleo, minas) mientras no se hallen integradas en la economía nacional.

Si otros elementos cuantitativos (consumo de energía mecánica, consumo de papel, porcentaje de médicos, ingenieros, etc.) son incluidos en la tipología, convendría consignar no las medias sino los mínimos y los máximos.

c) Los países muy extensos que posean regiones muy diferentes (por ejemplo, Brasil e India) pertenecen evidentemente, a la vez, a varias categorías.



## La práctica de la Planificación educativa en los países en vía de desarrollo\*

### 1. Las distintas modalidades de planificación

a) La planificación puede considerar únicamente la **extensión cuantitativa** de la educación.

En este caso, el plan tiene como metas esenciales:

I) Prever la población en edad escolar dentro de un período de equis años.

II) Determinar, siguiendo los objetivos del plan (tasa de escolarización), los efectivos a escolarizar en cada nivel, ciclo y clase.

III) Calcular el número de escuelas que hay que construir y equipar, los maestros que hay que formar, etc., los gastos de capital y de funcionamiento correspondientes a esos objetivos, las implicaciones presupuestarias.

b) La planificación puede buscar la mejora de **rendimiento cuantitativo** (reducción de las tasas de pérdidas), **económico** (coste poco elevado por diplomado) y **cualitativo** (naturaleza y nivel de los conocimientos, eficacia de la formación moral, social, física, etc...) En este caso, el plan apunta especialmente:

i) Al personal docente (número de alumnos por maestro, y de maestros por inspector, formación y mejora del profesorado, estructura de la administración).

ii) A los programas (porcentaje de materias integración de los programas en una clase dada y en la continuación de los estudios, adaptación de los programas a la situación actual de la ciencia y de la cultura).

III) A los métodos, los instrumentos (desde los edificios a las ayudas audiovisuales y a los libros de texto), a las posibles alternativas.

IV) A los servicios auxiliares (becas, transportes, servicios sociales, asociaciones de jóvenes...).

c) La planificación puede tener en cuenta no sólo la escuela, sino también tender a movilizar, coordinar e integrar todos los recursos educativos de la sociedad, tanto escolares como no escolares: familia, comunidades, empresas, prensa, ediciones, radio, museos, actividades de los Ministerios económicos y sociales, aso-

\* Extracto de un documento UNESCO, 1964

ciaciones profesionales, culturales y deportivas, cooperativas, ejército, iglesias, etc.

- d) En fin, la planificación puede tender a adaptar e integrar el conjunto de los recursos educativos a la situación económica, social y cultural del país y a su Plan General de Desarrollo.

En tal caso, el plan considerará especialmente:

I) la reestructuración de la enseñanza con vistas al máximo de movilidad económica y social;

II) la distribución de los efectivos entre las diferentes ramas de la enseñanza y en los diferentes niveles, siguiendo las previsiones de las necesidades de mano de obra;

III) la distribución de los efectivos entre las diferentes ramas de la todos a los objetivos perseguidos;

IV) la adaptación de la educación a las posibilidades financieras (búsqueda de alternativas menos costosas).

Es posible que, en un momento determinado, resulte obligado considerar más particularmente tal o cual aspecto de la planificación. Sin embargo, ningún aspecto puede ser aislado completamente de los demás. Los problemas de cantidad plantean problemas de calidad (rendimiento); la extensión de la escuela a las zonas rurales exige una reforma de los programas que fueron concebidos para la ciudad; la extensión de la educación del segundo grado de la élite a las masas, fuerza a reconsiderar sus metas y objetivos; etc...

Por consiguiente se tiende cada vez más a orientarse hacia una **planificación integral** que considere el conjunto de los problemas educativos en el conjunto del contexto económico, social y cultural.

De ello se sigue que:

I) El plan educativo no puede aislarse del plan general. Cada sector de la actividad nacional plantea problemas de educación que deben ser tomados en consideración en el plan educativo, y de ahí surge la necesidad de una colaboración permanente entre economistas y educadores;

II) los aspectos económicos del plan no pueden ser aislados de los aspectos pedagógicos.

## 2. La planificación es una técnica

La planificación de la educación es un empeño que todavía está en sus comienzos; no obstante, se basa en disciplinas consagradas (economía, sociología, antropología, demografía, historia de la educación, psicología del niño, pedagogía), utiliza técnicas imperfectas, sin duda, pero en perfeccionamiento constante (previsión de necesidades de mano de obra, cálculo de costes unitarios, mapa escolar...) y empieza a disponer de un cierto número de experiencias en países muy diversos.

Es decir, que los tiempos en que cada planificador de la educación debía reinventar la planificación para cada plan ya han terminado. La primera cualidad del planificador es poseer un conocimiento, al menos general, de las ciencias básicas de la planificación y dominar las técnicas existentes. Su primera tarea consiste en ponerse al corriente de las experiencias que ya se han realizado.

### 3. La planificación no es sólo una técnica

Sin embargo, la técnica no basta, y sería desastroso sustituir la rutina pedagógica (que ha dominado durante demasiado tiempo a la educación) por una rutina de la planificación.

Planificar no es más que la forma moderna de «pensar antes de actuar». No se trata de planificar cualquier cosa, sino de planificar la felicidad de los hombres y el porvenir de la Humanidad. La planificación no es, pues, pura técnica, sino que supone ciertas actitudes intelectuales y morales, como son las siguientes:

- a) **Previsión**, que aborda los problemas antes de que se vuelvan apremiantes.
- b) **Capacidad de pensar conjuntos**, de conservar, en suspenso, en la mente, las soluciones de detalle para una solución de conjunto en la que cada problema ayuda a resolver el problema próximo;
- c) **Visión permanente de las metas perseguidas**, clara distinción entre los medios de la educación (estructura de la enseñanza, programas, métodos) y los objetivos de la educación (formación profesional y humana).
- d) **Imaginación**, que no se atiene a soluciones tradicionales, sino que permite encontrar soluciones de recambio, adaptadas a la situación y a las posibilidades de cada país en un momento determinado;
- e) **Prudencia**, en un ámbito (la educación) donde el error resulta especialmente fácil y preñado de consecuencias.
- f) **Sentido de lo real**. El mejor plan educativo no es un plan ideal sino un plan realizable material y humanamente;
- g) **Sentido de lo humano**. Preocupación por los problemas del país (hambre, enfermedad, ignorancia), comprensión de su cultura, fe en su porvenir;
- h) Renunciación a las ideas y a las teorías personales, conciencia de que un plan es **una obra colectiva** y no sólo de un equipo sino de todo el país;
- i) **Continuidad**. Todo cambio cuesta dinero y esfuerzos de adaptación; un buen plan no realiza más que los cambios indispensables.

### 4. La planificación es un proceso continuo

La planificación no ha terminado cuando el plan está aprobado e impreso. Un plan es una hipótesis de trabajo para un período de tiempo deter-

minado. Por eso, esta hipótesis debe ser evaluada y revisada constantemente en el curso de la experimentación y de la ejecución.

Planificar es también seguir el plan y beneficiarse de la experiencia que aporta la realización del plan para la planificación ulterior. No debe haber solución de continuidad entre el plan y el siguiente.

## 5. Matemáticas y emoción

a) La planificación, en su fase final, desemboca en cifras; pero esto no significa que la planificación pueda y deba ser una tarea desprovista de emoción. La base de una clara percepción de los problemas educativos es la conciencia de las situaciones que la educación debe mejorar. El **peligro** de toda planificación es siempre el de tomar los medios (técnica de la planificación, objetivo del plan escolar, etc.) como fines (mejora de la condición humana mediante la educación). Solamente una meditación sobre el hambre, los sufrimientos, la humillación, la ignorancia, de los hombres y las mujeres de un país subdesarrollado, sobre el encanto que, pese a todo, la vida le reserva, sobre sus esperanzas y su cultura, sólo una meditación semejante, constantemente ejercida, permite no perder nunca de vista los objetivos por causa de la complejidad de los medios. La elaboración de un plan eficaz de verdad es un difícil ejercicio intelectual. Prever los problemas futuros, integrar las soluciones de detalle en una solución general, imaginar soluciones de recambio, pensar sin prejuicios científicos e ideológicos, pensar en equipo: todo eso supone un esfuerzo mental y moral que nadie está dispuesto a hacer sin una profunda base emocional. Los problemas con que se enfrenta el planificador son problemas graves y reales, y quien no está un poco obsesionado por ellos, apenas si tiene alguna posibilidad de comprenderlos en su realidad y, menos todavía, de hallarles una solución apropiada.

Prácticamente esto significa:

- que los funcionarios de la planificación no deben ser sólo especialistas (economistas, educadores...) sino especialistas conscientes de los problemas humanos en juego y anhelantes de resolverlos;
- que, en un servicio de planificación ya existente, la primera tarea del nuevo jefe consiste en suscitar en su personal esta conciencia y este anhelo.

b) Por importantes que sean los factores emocionales en la elaboración de un plan, mucho más lo son en su ejecución. Con demasiada frecuencia los planificadores olvidan que el éxito de un plan (especialmente de un plan educativo) depende tanto del entusiasmo como de los medios financieros.

Prácticamente esto significa:

- que el plan mismo debe suscitar el entusiasmo y para ello debe resumirse en algunas ideas-fuerza fácilmente comprensibles;
- que el plan debe ser aceptado por todos los sectores interesados (especialmente por los administradores, profesores, alumnos, pa-

- dres, grupos económicos y culturales) y para esto debe ser preparado en colaboración con ellos; la continuidad del plan exige la unanimidad desde sus comienzos;
- que la realización de todo lo que necesita del entusiasmo (campaña nacional de alfabetización, construcción de escuelas por las comunidades, establecimiento de un tronco común en la enseñanza media...) debe, sin sacrificar la prudencia, ser lo suficientemente rápida para poder aprovecharse de los primeros fervores;
  - que el plan mismo debe contener un calendario y un presupuesto de la información, las encuestas y las reuniones que proporcionarán al cuerpo docente y a la nación en general, la comprensión del plan, y que mantendrán a los organismos realizadores en contacto con la opinión pública. Hay que tener presente que un eficaz servicio de información es una piedra angular de una buena administración porque ahorrará a los dirigentes las graves preocupaciones y las pérdidas de tiempo que provocan los malentendidos.

## 6. Originalidad de los problemas educativos de cada país

Por ser la educación **la función de reproducción de una sociedad**, es evidente que un mismo tipo de educación no puede ser válido para todas las sociedades. En cuestión de planificación educativa no hay nada de «confección»: todo plan debe hacerse a la medida.

Especialmente conviene recordar:

- a) que la educación escolar moderna no es nunca más que un suplemento para una cultura ya existente; es un injerto sobre una planta que se quiere mejorar y hacer más productiva; pero, sin la planta que le aporta la savia, el injerto de nada vale. Que todo sistema de educación, por suponer una cultura viva, debe promover la cultura nacional, insertarse en la cultura nacional.
- b) que la escuela europea (la primera de las escuelas modernas, cronológicamente) corresponde a un cierto clima, a ciertos datos geográficos y económicos, a ciertas tradiciones, a cierta estética. Que la situación de un país asiático, africano o andino puede ser muy diferente y exigir un tipo de escuela completamente distinto. Que, por tanto, hay que estar dispuestos a imaginar, para los países en curso de desarrollo económico, soluciones educativas originales, y esto en todos los terrenos (estructura, construcciones, profesorado, programas, métodos...);
- c) Que los problemas educativos son completamente diferentes en un país que ha llegado al nivel de la sociedad de consumo que en un país en vía de desarrollo; y que, en este último caso, no se trata de seguir una evolución en una relativa continuidad, sino de promover verdaderas mutaciones. Que esta planificación del movimiento tiene necesariamente un mecanismo bastante distinto del de la planificación de la continuidad;

- d) que la metodología de la planificación (estadística, proyectos, previsión de necesidades de mano de obra, cálculo de costos) debe adaptarse en los países en curso de desarrollo económico, a la incertidumbre de los datos, a la fluidez de la situación, al nivel técnico de los usuarios. Que esta metodología debe, por tanto, ser lo más sencillo posible, excluyendo todo aparato de matemática y de teoría económica cuando no sea absolutamente necesario, pues sólo serviría para complicar inútilmente las operaciones y confundir los espíritus.

## **7. ¿Quién debe planificar la educación?**

Todo lo anterior indica claramente que la planificación de la educación no puede ser el monopolio de una sección del Ministerio de Educación, ni siquiera monopolio del Ministerio mismo. La planificación educativa está ligada directamente al plan de desarrollo y concierne, por consiguiente, al Ministerio del plan, a todos los Ministerios económicos y sociales y, finalmente, a la sociedad entera. Un plan educativo no podrá ser completo ni tendrá posibilidades de poder ser realizado si no es elaborado en colaboración con el conjunto de los interesados, educadores y «clientes» de la educación.

## La formación de especialistas en planificación educativa \*

Hace diez años la planificación educativa constituía para la mayoría de los países una tarea completamente nueva. El primer paso era, por tanto, la formación de especialistas; pero, para formar especialistas de planificación se necesitaban profesores con larga experiencia en planificación educativa, y tales hombres eran extremadamente escasos. Por ello se reclutaron economistas, estadísticos, administradores educativos, con otras palabras, especialistas vinculados con materias relacionadas con la planificación educativa, pero que, en general, no habían participado nunca de la preparación de un plan. Y, naturalmente, los primeros cursos sobre planificación educativa se presentaron como una serie de cursos más o menos ligados entre sí, abarcando las variadas especializaciones de los profesores: economía, finanzas, estadística, administración, pedagogía, etc.; pero la planificación educativa misma, esto es, la práctica en la preparación de un plan, estaba ausente de estos cursos.

Naturalmente la enseñanza de materias relacionadas con la planificación no es inútil del todo; pero es sólo un paso preliminar, completamente insuficiente cuando se trata de preparar gentes para una tarea precisa e inmediata, dentro de un equipo de planificación educativa.

Los cuatro centros regionales de planificación de la UNESCO han sido, desde hace tiempo, conscientes de este problema y, hoy día, se da cada vez más crédito a la idea de que la enseñanza de la planificación educativa, para ser eficaz, debe ser **principalmente práctica, siguiendo las etapas de la preparación de un plan en condiciones lo más cercanas posibles a la realidad.** Parece llegado el tiempo de exponer los principios que constituyen la base de este método y de presentar unos pocos ejemplos de ejercicios globales de planificación educativa, a la luz de las experiencias ya realizadas en los centros.

### **Distinción entre planificación educativa y ciencias de la educación**

La vaguedad y vacilaciones experimentadas en los comienzos de la enseñanza de la planificación

---

\* Documento preparado para el Centro Regional de Planificación de los Países Arabes. Beirut, 1968.

educativa se debía a la confusión frecuente entre las ciencias de la educación por una parte y la planificación educativa por la otra.

La economía de la educación, la sociología de la educación, la psicología del niño, la educación comparada, la historia de la educación, etc., son ciencias aplicadas a la educación y constituyen una rama de las ciencias humanas.

La planificación educativa, que consiste en una suma de procedimientos y de métodos para preparar y confeccionar un plan, no es una ciencia sino una tecnología.

Entre planificación educativa y las ciencias de la educación existe la misma diferencia que entre la metalurgia y la química de los metales, entre el arte pictórico y la historia de la pintura, entre arte culinario y dietética.

El objetivo de la tecnología es operar sobre la realidad; el objetivo de la ciencia es conocer la realidad. Naturalmente, la ciencia es una de las bases de la tecnología y una de las condiciones para su progreso. Sin embargo, ciencia y tecnología no son la misma cosa. Es verdad que la ciencia guía a la acción, pero ésta no es una función primaria y necesaria. Viceversa, el hombre no espera a que surja la química de los metales para practicar la metalurgia. Lo mismo sucede con las ciencias de la educación y la planificación educativa: están vinculadas entre sí, pero son distintas.

Mostremos a continuación unos pocos ejemplos. El análisis del coste-beneficio de la educación, la dinámica de grupos en el aula, el estudio de las actitudes de los diferentes sectores de la sociedad hacia la educación, el desarrollo de la inteligencia según la edad del niño, el coste de la educación en Africa, la evolución de la estructura de la educación en Francia o incluso una monografía sobre educación en tal o cual país son temas de las ciencias de la educación.

Por el contrario, el diagnóstico funcional de una situación, las proyecciones, el cálculo de coste por unidad, el mapa escolar, las técnicas de previsión operativa, la traducción de las necesidades de mano de obra en términos de educación, la armonización de estructuras, programas, métodos y medios, son parte de la planificación educativa.

Es verdad que existen vínculos y transiciones entre la ciencia pura y la pura técnica. Estudios sobre el rendimiento comparado de la televisión y de los métodos tradicionales están evidentemente más cerca de la aplicación tecnológica que, por ejemplo, el análisis del financiamiento de la educación en Europa en el siglo XIX. Pero incluso cuando la investigación aplicada es útil o incluso necesaria a la planificación, ella no debe confundirse con la planificación, que es un conjunto de operaciones específicas. Esto no es una distinción académica, pues la confusión entre ciencia y tecnología suele conducir a descuidar los aspectos operativos, que son la base operante para la preparación del plan educativo.

## **Distinción entre las diferentes categorías de personal que interviene en el plan educativo**

Es importante precisar aquí el significado de la frase «especialista en planificación» y repetir, una vez más, que un especialista en planificación no es el «planificador».

Planificar es una tarea extremadamente compleja que finalmente exige la colaboración de toda la sociedad, y desde esta perspectiva no tiene sentido hablar de un «planificador». Pero incluso si nos referimos sólo a los funcionarios que intervienen de modo profesional en la preparación de un plan, debemos distinguir varias categorías que requieren diferentes tipos y niveles de formación.

I) En primer lugar, existe el **Estado Mayor General** del plan (el Ministro y sus más próximos colaboradores, directores de los diferentes Departamentos, incluido el Departamento de Planificación) que decide sobre la **estrategia** de la educación. Lógicamente, para esta categoría se necesitaría una preparación muy general, tanto teórica como práctica, en todos los aspectos de la educación (pedagogía, economía, sociología, cultura, derecho, etc.) que sería una formación similar a la de los oficiales de Estado Mayor en el Ejército, proporcionada por altas escuelas y colegios militares. A nuestro entender, este tipo de preparación no ha sido institucionalizado todavía, pero podemos esperar que el progreso de la educación permanente haga esto posible.

II) Después vienen los **administradores** centrales y locales, que necesitan una formación general en educación, a un nivel más bajo, poniendo el énfasis en la **moderna administración de empresas**, lo que incluye conocimientos sobre planificación.

III) La planificación también requiere **especialistas** (estadísticas, programas escolares, edificios, medios audiovisuales, etc.) que necesitan una formación especializada además de unos conocimientos generales sobre educación.

IV) Finalmente, vienen los **especialistas en planificación educativa** que, partiendo de la estrategia decidida por medio de decisiones políticas, se encargan de la preparación técnica del plan y de su programación.

Si se sigue una lógica operativa sana y con el objetivo de obtener el máximo efecto multiplicador, los primeros esfuerzos deben concentrarse en la formación de personal del más alto nivel (I). Pero las instituciones que podrían proporcionar tal formación («Escuela de Estado Mayor General de la Educación») no existen todavía, y todo lo que se puede hacer, por el momento, es fomentar un movimiento de opinión para la creación de dichos Institutos.

La formación e información de los administradores (II) y de los varios especialistas que intervienen en el proceso de planificación (III) es muy importante; pero esta formación corresponde a institutos de administración, estadística, economía, pedagogía, etc.

La tarea esencial de los Institutos de planificación educativa, por tanto, es la formación y el perfeccionamiento de los especialistas en planifica-

ción educativa (IV). Los candidatos deben seleccionarse entre personas con formación universitaria en uno de los campos relevantes (educación, desarrollo económico, estadística, sociología, etc.) y con experiencia profesional (antiguos inspectores o administradores, maestros, funcionarios de los departamentos de planificación socioeconómica...). El problema, entonces, estriba en añadir a estos conocimientos indispensables y a esta experiencia básica, los conocimientos y las prácticas requeridas para la preparación de un plan.

### **Principios del ejercicio práctico global**

En este campo, como en toda la educación, la mejor manera de aprender es hacer. Los principios generales de la pedagogía (educación activa, aprender cómo aprender, aprender para descubrir, aprender haciendo, trabajo en equipo) pueden ser aplicados aquí igual que en la escuela primaria. Sería impensable que planificadores que tanto insisten en la importancia de las innovaciones pedagógicas para el desarrollo de la educación se aferren, ellos mismos, a una enseñanza académica, directiva y teórica.

Los futuros especialistas en planificación educativa sólo pueden formarse trabajando en un plan educativo. La base de su aprendizaje será, por tanto, **un ejercicio global simulando la preparación de un plan educativo.**

a) Con este fin, el profesorado debería preparar los datos geográficos, demográficos, sociales, culturales, económicos y escolares del **país hipotético** que va a servir de base para el ejercicio de planificación. Un caso hipotético es preferible a un caso real, porque es más libre y más típico. Si las provincias del país hipotético son lo suficientemente variadas, podría presentar una síntesis de características y problemas de los países de la región.

b) El ejercicio global práctico debe seguir las fases de preparación de un plan, tales como se indica en el documento titulado: «Ejemplo de un CALENDARIO para la preparación de un plan de reforma educativa». Las principales fases son: la preparación (diagnóstico, revisión de estadísticas con vista a la planificación, previsión de necesidades de mano de obra, etc.), el cálculo de una primera hipótesis, la revisión de esta hipótesis, la elaboración de un plan final, la experimentación, la programación de la realización...

Debido a la limitación del tiempo, las operaciones que en la realidad exigen varios años deben ser condensadas en unos pocos meses. Esta condensación es posible gracias a que algunas operaciones, que son muy largas en la realidad, apenas requieren tiempo cuando son simuladas; tal es el caso, por ejemplo, de la construcción de escuelas, de la preparación e impresión de libros escolares, etc.

c) El ejercicio no se enfocará solamente hacia los aspectos más técnicos de la preparación del plan (proyecciones, costes por unidad, planos escolares...) sino que incluirá, también, operaciones muy concretas, como son la preparación de solicitudes de ayuda exterior, la preparación del

presupuesto de la misma unidad de planificación, la preparación de encuestas al cuerpo docente, la elaboración del calendario de preparación del plan, etc.: No deberían excluirse tareas extremadamente modestas como la redacción de «memorandums», cartas, circulares, etc. Con otras palabras, se debe tratar de acercarse lo más posible a la vida cotidiana de una unidad de planificación educativa.

d) Este trabajo debe ser realizado en equipos; cada uno de ellos estará compuesto por un determinado número de alumnos y dirigido por un profesor. Para seguir el ejemplo del calendario adjunto se necesitarían cinco equipos (coordinación-dirección, pedagogía, costes, estadísticas y problemas económicos).

La interacción entre los equipos, las solicitudes recíprocas, las diferencias de puntos de vista, serán el motor del ejercicio. Particularmente instructiva es la sincronización del trabajo de los equipos que constituye la mejor iniciación al método PERT (Análisis del Camino Crítico).

Los alumnos deben ser colocados al comienzo del ejercicio en el grupo que corresponda a su especialidad original; pero hacia la mitad del curso (por ejemplo, en el momento de revisar la primera hipótesis del plan) deben ser incorporados a otro grupo, de manera que cada alumno tenga alguna experiencia en todos los aspectos de la planificación.

e) El trabajo en equipo con un ejercicio global práctico tiene, entre otras ventajas, la de permitir un sólo curso para dos niveles de alumnos, de modo que los alumnos avanzados sean utilizados como jefes de equipo o dentro del equipo de coordinación.

Dada la extrema complejidad de las operaciones que constituyen la preparación del plan, es ventajoso participar dos o incluso más veces en un ejercicio global práctico que, dentro de un sistema de enseñanza activa, nunca será el mismo. Un verdadero especialista en planificación educativa no es nada más que una persona que ha participado en un gran número de ejercicios reales de preparación de un plan desde el principio hasta el fin.

Por tanto, sería beneficioso para un ex alumno del primer nivel repetir un ejercicio práctico en su formación de segundo nivel.

Los alumnos avanzados, si son utilizados como ayudantes de los profesores, enriquecerán y reforzarán sus conocimientos mientras los enseñan a otros alumnos. Esto constituiría la aplicación de ideas pedagógicas bien conocidas (ejemplo, el Plan de éna para escuelas de un solo maestro, en las que los alumnos más avanzados enseñan a los principiantes.)

f) Conjuntamente con los ejercicios técnicos de simulación, el curso incluirá ejercicios psico-sociológicos de simulación. Para estos ejercicios se organizarán regularmente «forums» en los que se discutirán los problemas políticos planteados por el plan: tronco común, porcentaje de las diferentes disciplinas, educación permanente, auto-gobierno, coste del plan en relación con los recursos financieros del país y con las demandas de otros sectores, elección entre escuelas privadas y públicas, arbitraje entre provincias, etc.

En esos «forums» los alumnos no se deben dividir en grupos técnicos sino en «grupos de presión» (profesorado, estudiantes, padres, emplea-

dores, sindicatos, grupos religiosos, grupos lingüísticos) o según las responsabilidades administrativas (distintos departamentos del Ministerio de Educación, otros Ministerios, Departamento del plan socio-económico, Ministerio de Hacienda, etc.).

Este tipo de ejercicio permitirá a los alumnos entender mejor las dificultades políticas o financieras, así como las resistencias socio-psico-profesionales, que son tan importantes en la realización de los planes educativos; y, como es sabido, las técnicas de simulación son utilizadas desde hace mucho tiempo por la investigación operativa en los campos de la guerra, la política exterior, la planificación general, la previsión del mercado, etc.

g) No se deberá excluir necesariamente conferencias teóricas, pero se reducirán a un mínimo y estarán siempre vinculadas al ejercicio práctico. Estas conferencias estarán relacionadas con los problemas que se plantean en el ejercicio práctico y contribuirán a esclarecer dichos problemas.

En consecuencia, no es posible un programa preestablecido de tales conferencias. Naturalmente, es más o menos posible predecir los problemas que surgirán durante el ejercicio práctico, pero la fijación del calendario de dichas conferencias deberá ser extremadamente flexible. Para evitar el academicismo y los cursos pedantes, la conferencia debe subordinarse estrictamente al ejercicio y darse solamente durante o después de él, nunca antes. La acción viene antes que el discurso.

Una vez más, no hacemos, así, sino aplicar los principios de la moderna pedagogía. El ejercicio global práctico es el centro de interés alrededor del cual la enseñanza formal se organiza de una manera espontánea y creadora.

Hay, sin embargo, una excepción: los primeros días o las primeras semanas del curso deben dedicarse a una **introducción (problemática, no escolástica)** a la planificación educativa.

h) Para compensar la reducción de la enseñanza profesoral teórica, se debería confiar más en la lectura individual, guiada y supervisada por los profesores.

i) Durante los primeros meses del curso, se organizarán cursos reparadores para asegurar que todo los alumnos, cualquiera que sea su especialidad básica, estén familiarizados con todas las disciplinas básicas (economía, estadística, matemáticas, pedagogía, sociología, técnicas modernas de administración).

Para estos cursos reparadores se sugiere utilizar las técnicas de enseñanza programada que es recomendable en este caso particular, ya que se aplica a estudiantes de niveles muy diferentes de conocimientos.

### **Ejemplo de un ejercicio global práctico para un curso de formación de nueve meses**

#### **— 1.º y 2.º mes.**

a) Las tres primeras semanas se dedicarán a una introducción (conferencias y discusiones) sobre planificación educativa. Esta introducción puede abarcar los siguientes temas:

- qué es y qué no es una planificación educativa;
- planificación educativa y planificación general: definición del desarrollo;
- planificación educativa y pedagogía;
- dificultades prácticas: errores corrientes en la preparación y en la puesta en marcha de un plan;
- resistencias psico-sociológicas;
- los dos polos de la planificación: previsión y organización operativa;
- vocabulario de la planificación;
- bibliografía.

b) A partir de la segunda semana comenzarán varios cursos reparadores intensivos de economía y estadística para los maestros y de pedagogía para los economistas y estadísticos. Estos cursos continuarán hasta el final del segundo mes.

c) Durante la cuarta semana se constituyen los cinco equipos especializados:

- I) coordinación (equipo A);
- II) estructura del sistema escolar, planes de estudios y métodos (equipo B);
- III) cálculo de costes (equipo C);
- IV) estadística (equipo D);
- V) relación entre economía y educación (equipo E).

En esta etapa (en la que los cursos reparadores todavía no han surtido efectos) se forman los equipos de acuerdo con las especialidades originales de los que van a integrarlos.

Esta cuarta semana podría también estudiar los problemas generales de la creación de una unidad de planificación, su lugar en el Ministerio, sus vínculos con los servicios de la planificación general, etc.

d) Desde la cuarta semana, comienza el ejercicio global práctico, ocupándose durante todo el mes en las operaciones de la fase preparatoria (Años —2 y —1 del «Calendario para la preparación de un plan de reforma educativa»).

e) Desde la semana séptima comenzarán los «forums» semanales de política educativa; las dos primeras reuniones (semanas 7 y 8) podrían dedicarse a la discusión de la primera hipótesis de trabajo (objetivos y líneas fundamentales del plan).

### **3.º, 4.º y 5.º mes**

Estos tres meses se dedicarán a la preparación del primer borrador del plan, de acuerdo con la hipótesis de trabajo adoptada.

Los ejercicios de simulación corresponderán a las tareas reales previstas para los meses desde enero hasta mayo del año 0 en el «Calendario para la preparación de un plan de reforma educativa».

La preparación de este borrador abarca todas las operaciones de preparación de un plan: proyecciones de las estadísticas, clasificación por categorías de la demanda de empleo correspondiente a las necesidades del desarrollo económico, estructura del sistema escolar, planes de estudios, demanda de profesores, costes unitarios, costes totales.

Esta preparación reforzará la intervención entre los diferentes equipos y fomentará la organización operativa del trabajo (PERT o CPA), para evitar retrasos.

### **6.º mes**

Este mes corresponde a la revisión del primer borrador del plan de acuerdo con los recursos financieros. Se prepara y calcula una segunda hipótesis; el trabajo simulado corresponde, más o menos al trabajo real durante los meses de junio hasta agosto del año 0 del «Calendario».

Durante este mes los equipos se cambiarán de modo que todos los alumnos se familiaricen con todas las operaciones; se tiene la esperanza de que, en esta etapa del curso, los alumnos con diferentes tipos de formación básica tendrán, gracias a los cursos reparadores, un conocimiento suficiente de todos los problemas y técnicas y serán entonces capaces de trabajar en cualquier equipo.

### **7.º, 8.º y 9.º mes**

Esta última parte del ejercicio corresponde al final del año 0 y al total del año +1 del «Calendario», es decir a la preparación del proyecto final del plan y a la programación de su ejecución. Comprende operaciones como: distribución de la matrícula por provincias, mapa escolar, preparación de los «currículum», experimentación, perfeccionamiento de los profesores, programación detallada de la primera etapa...

El plan y la ejecución de programas incluyen, naturalmente, la totalidad de la educación escolar en los tres niveles y en todas las disciplinas, así como también la educación extra-escolar, la educación pre-escolar y educación de adultos y la movilización de todos los recursos educativos del país.

Se consideran, tal como lo hemos indicado, no solamente los aspectos técnicos de la preparación del plan, sino también a través de los «forums», los aspectos socio-políticos (resistencias y presiones de los distintos grupos). El estudiante no es un observador pasivo, sino que vive este proceso complejo y opera sobre una casi-realidad; es decir, que no saca del ejercicio de simulación meros conocimientos, sino lo que más se aproxima a la experiencia.

**PROGRAMAS**

**Y**

**METODOS**



**Una  
enseñanza  
primaria  
centrada en la  
vida y en el  
medio del  
niño \***

I. PRINCIPIOS Y PROGRAMAS  
DE LA ENSEÑANZA CENTRADA

**Lo absurdo de una enseñanza que parte de lo desconocido para ir a lo conocido**

La instrucción moderna «enajena» el espíritu del niño. Bien se trate de un chino de Singapur, de un americano de Chicago o de un francés de Auvernia, la instrucción sueña, al parecer, con hacer del niño un pequeño enciclopedista abstracto. Los escolares de mis tiempos aprendían, en Francia, los nombres de los ríos de Siberia; conozco una escuela elemental de Bangkok donde se enseña el tonelaje de mate exportado por el Perú. A título de reciprocidad, los niños españoles aprenden que el río que pasa por Bangkok se llama Menam Chao Phya. Se insiste en que los niños tengan una idea general de las edades geológicas, de las dinastías egipcias y de las invasiones bárbaras; y, en el fondo de las pobres cabecitas, los faraones se confunden con el séquito de los reyes visigodos que luchaban valientemente contra los plesiosauros. Más sutil, y por tanto más nefasta, es la enajenación que afecta incluso a la manera de pensar y de ver. Los temas de las composiciones propuestas a los alumnos se sitúan fuera del círculo de sensibilidad de un niño y exigen la sumisión a una estética o a una moral abstractas propias para los mayores; «describid una puesta de sol», «el cumplimiento del deber es el placer mayor». ...Y el propio cálculo se aplica a un mundo abstracto lleno de bañeras que se vacían y se llenan al mismo tiempo, o cosas por el estilo.

Parece que nos hemos juramentado para embotar la inteligencia del niño y para empañar su joven memoria forzando en su espíritu una enseñanza sin relación alguna con él y que, incluso en las cosas más sencillas, tiene siempre un aspecto extraño. En lugar de partir del pequeño mundo donde él vive —tan rico y diverso— se le arrastra, aturdido, a través del tiempo, del espacio y de las

---

\* Extracto de «Proyecto de una Enseñanza Primaria centrada en la vida, y en el medio del niño», en **Revista Española de Pedagogía**, núm. 54, abril-junio, 1956, pp. 149-163; y de «Métodos y organización de la Enseñanza Centrada», en **Revista Española de Pedagogía**, núm. 56, octubre-diciembre, 1956, pp. 353-371.

grandes frases. En lugar de enseñarle a comprender un trozo de Universo en que él se desarrolla, se le aturde a fuerza de conocimientos incoherentes y además poco seguros. En lugar de centrarle, se le descentra.

### **El niño olvida la enseñanza que no está ligada a la vida**

En primer lugar, este sistema se distingue por una inutilidad excepcional. Por una parte las materias enseñadas son grandemente inútiles en sí misma: un escolar de Europa, en nuestros tiempos, no tiene nada que ver con los nombres de los ríos de Asia, de las montañas de Africa o de algunos reyes bárbaros. Esto no es más que una ficción de cultura general. Los nombres por sí solos no son nada; son meras referencias y no tienen utilidad ni sentido más que para aquél que penetra más profundamente en la ciencia; pero de esto no se trata en la Escuela primaria. Por otra parte estas nociones inútiles, debido a su propia inutilidad, son de tal naturaleza que pasan a través del cerebro infantil sin conseguir asentarse en él. No es necesario ser un psicólogo especializado para observar el extraordinario poder de olvido que tiene el niño. Los maestros saben bien que hasta los trece o catorce años el niño lo olvida casi todo de un año para otro. Toda enseñanza de conocimientos que no se hallen vinculados entre sí y con la vida, es decir, toda enseñanza incoherente, está condenada a la ineficacia. El niño olvida la lección de ayer al aprender la de hoy; a medida que entran en su espíritu los nombres de los ríos siberianos, se escapan los de las montañas americanas. Interrogad a un hombre que haya pasado por la escuela primaria si, aparte de leer, escribir y calcular, sabe una palabra de historia, geografía o lecciones de cosas. No hay que censurar su torpeza o su desidia, porque el mismo hombre que ha olvidado las lecciones de la escuela se acuerda de las de casa, de los remedios caseros de su madre, de las ideas de su padre y generalmente de todas las pequeñas cosas, creencias e ideas del círculo familiar. Ello es debido a que la enseñanza familiar procede naturalmente; se sedimenta sobre el niño en forma de sucesivas capas homogéneas, lo mismo que la madera todos los años alrededor del tronco de un árbol. En la familia el niño aprende cosas que se asemejan entre sí y que se asemejan a su propia vida; su inteligencia y su memoria están dispuestas a acogerlas; pero no hay el menor espacio para los ríos de Siberia o los reyes del siglo VIII, que son conocimientos dispares y que no tienen nada de común con él; el niño no sabe cómo captarlos y su memoria no sabe dónde colocarlos (1).

---

(1) Angel Oliveros Alonso publicó en la «Revista Española de Pedagogía» de abril-junio 1952 (págs. 249-268) un artículo titulado «Acercamiento sociológico al programa de la Escuela rural», donde daba las respuestas de 115 trabajadores rurales de cuatro aldeas a un Cuestionario sobre la instrucción que habían recibido. Las cifras son elo-cuentes: 54 piensan que la enseñanza recibida no les ha servido en la vida; 35, que les ha sido más o menos útil y 11 que les ha sido útil (pág. 252). A una pregunta sobre la oportunidad de dar en la Escuela rural una enseñanza agrícola, sólo 32 respondieron que sí y 64 que no (pág. 257).

Si evoco mis propios recuerdos, la impresión dominante de los primeros días de escuela es la siguiente: «¿Qué es lo que se quiere de mí?». Las cosas de que habla el maestro parecen pertenecer a otro mundo; no se relacionan con la vida del niño, o por lo menos no están presentadas de manera que se relacionen fácilmente; el niño no ve ningún camino natural que se dirija a ellas. Cuando bajo la presión social de la clase el niño se resigna a soportar este mundo distinto, no lo logra sin una abdicación de su personalidad primera, abdicación que falsea su espíritu y su sensibilidad. Y ahora podemos preguntar si el mal escolar, el que no atiende y lo olvida todo en seguida, no muestra en el fondo buen sentido al rechazar una enseñanza peligrosa para su equilibrio.

### **La enseñanza inútil no equivale a la enseñanza inofensiva**

Por tanto, una enseñanza inútil no es desgraciadamente una enseñanza inofensiva. En la enseñanza ocurre como en la alimentación. Para cualquier organismo no sólo importa la cantidad, sino también la calidad. Así, un «conocimiento» no es de un modo automático conveniente para todo el mundo; es una de las ilusiones de la ideología económica moderna que cuanto más adquiere el espíritu —fuere lo que fuere— más se cultiva uno. Como hemos visto, esto no es cierto: el espíritu rechaza los conocimientos incoherentes; lo mismo que un estómago se fatiga por exceso de comida, el cerebro sufre con el ir y venir de conocimientos vanos. Los nombres, las ideas, los sentimientos inútiles dejan siempre algunos rastros en el espíritu; forman asociaciones intempestivas, recargan la memoria, embarazan el camino de los conocimientos útiles. Un saber que no entre naturalmente en el espíritu, un saber que no eleve el espíritu, un saber que cae de la luna y avanza a la fuerza en la comprensión del niño, es un saber peligroso mentalmente; falsea necesariamente la inteligencia; es, indiscutiblemente, peor que la ignorancia.

### **Peligros de una enseñanza «enajenante» para la personalidad del niño**

A pesar del mal que causa la instrucción moderna al ser inteligente, si lo comparamos con el que causa al ser moral y social, es pequeño.

La instrucción moderna no ayuda en absoluto al niño a insertarse en el medio material y humano donde vive o donde tiene oportunidades de vivir, por lo menos durante la adolescencia; más bien lo aparta —aunque no de manera intencionada— de ese medio real, al hacerle participar, de un modo exagerado y artificial, en otro mundo. Enseñar los ríos de Siberia, enseñar el Duero y el Ebro a un muchacho que no está familiarizado con los riachuelos del lugar donde vive, le lleva a despreciar en cierto modo estos riachuelos. Convendría que durante algún tiempo, por lo menos, no hubiese en su espíritu y en su corazón ninguna otra corriente de agua que el arroyuelo que baña la colina; convendría que conociese perfectamente su origen, sus particularidades y su fin, antes de pasar a los ríos de su patria y a los ríos del mundo.

De la misma manera, los reyes de la Edad Media le borran el pasado reciente de su aldea, de su barrio y de su familia; la historia un tanto artificial reconstituida por los sabios en los archivos borra y mata el pequeño pasado real que era el pasado del niño y que habría debido ser, en su espíritu, el camino sólido hacia el gran pasado.

Más sutilmente, pero de modo más grave, la sensibilidad y el buen sentido artificiales de las máximas de lecturas y de las composiciones nublan la sensibilidad y el buen sentido auténticos.

De esta manera, la instrucción se convierte en un instrumento de dislocación moral. El niño es separado de un modo imprudente de su pasado próximo, de los espectáculos de su barrio y de su aldea, de su sabiduría natural. Es dejado a la deriva. Según su carácter, se convierte en escéptico y cínico con respecto a toda cultura o a todo bien, o, por el contrario, se pierde en espejismos y se vuelve descontento del mundo en que vive. Casi me atrevería a decir que nuestra enseñanza «enajenante» tiene algo que ver con la multiplicación de los casos de locura en el transcurso de los últimos cien años. Es notable que las psicosis sin origen traumático ataquen preferentemente a las personas que tienen una enseñanza superior o media.

### **Es preciso ir de lo conocido a lo desconocido**

Es evidente que la instrucción no es ni la única ni la primera responsable del descentramiento del hombre de hoy. La instrucción moderna que fabrica individuos intercambiables se corresponde con cierta economía, que exige que los individuos sean intercambiables y puedan acudir de un punto a otro del territorio, de un sector a otro de la economía, según la curva de las demandas del empleo. En dicha economía, donde las oportunidades están tan pronto aquí como allí, donde la virtud principal es la empresa, es provechoso para un individuo estar disponible, no sentirse unido a una cierta forma de vida, ni a un cierto lugar de residencia. Que esto esté bien o mal se halla fuera de nuestro propósito; la cosa es así, al menos por el momento. Ahora bien, es muy importante que el pedagogo sea primordialmente un técnico y se dedique a resolver, no los problemas de la sociedad que él desea o anhela, sino los de la sociedad para la que trabaja; sin esta objetividad corre el riesgo de graves malentendidos, puesto que el pedagogo elaborará en una sociedad determinada métodos destinados a otra sociedad que no existe todavía.

No se trata de elevar, mediante una «hábil» educación, al niño a que se arraigue en el medio donde nació, de encerrarle por fuerza en su aldea o barrio y convertirle en un aldeano o en un artesano de la Edad Media. Tampoco se trata de ponerle cortapisas, de impedirle respirar los aires del mundo y sentir la solidaridad de los hombres alrededor del globo y a lo largo del tiempo. No se trata de mantenerle en la ignorancia respecto del progreso y de las modas. Acepto que incluso se le enseñen los nombres de algunos ríos asiáticos y de algunos monarcas de la antigüedad (aunque me parece esto muy pueril); pero nada impide que se haga esto

con buen sentido, es decir, partiendo del niño, del pasado próximo de su medio y de los lugares donde vive, ve y siente. Es muy importante presentar al niño el espectáculo de la diversidad y la unidad del Universo y del hombre; pero ante todo es preciso hacerle asentarse en alguna parte para que así contemple mejor el espectáculo. No tengo nada contra una enseñanza que fuese una introducción del niño en el amplio mundo. Contra lo que me sublevo es contra el método —técnicamente absurdo— que obliga al niño a dar un salto en el vacío para alcanzar conocimientos desparramados en la vida. Incluso si más tarde debe el niño, bajo presión de la economía o en beneficio suyo, abandonar su primer medio, es preciso partir de este primer medio para instruirle, es decir, del medio donde ha nacido y ha desarrollado su personalidad y que es el único punto posible de referencia.

### **La enseñanza centrada y «la escuela nueva»**

Conviene sin duda para evitar confusiones, decir aquí que los principios de lo que yo llamo enseñanza centrada difieren bastante de los principios de la «escuela nueva» (pienso particularmente en el método Decroly), aunque, bajo la presión de la época, el vocabulario sea casi el mismo.

La llamada «escuela nueva» está centrada en el niño. Claparède definía la idea de la misma como sigue: «Los métodos y los programas gravitan alrededor del niño, y ya no es el niño el que gira a la fuerza alrededor de un programa atrasado. Tal es la revolución «copernicana» a la que la psicología invita al educador» (2). Los métodos y los programas ¡...no estoy de acuerdo en eso! Que los métodos se deben adaptar al niño es evidente. ¿Pero qué es lo que se quiere decir con eso de que los programas graviten alrededor del niño? El niño es el sujeto de la enseñanza (y debe ser tomado en consideración como tal sujeto), pero no es el fin último de la misma. El fin de la enseñanza es el hombre. Hacer gravitar los programas alrededor del niño sólo puede conducir a encerrar al niño en la infancia. Ahora bien, el fin de la educación es precisamente hacer salir de la infancia al niño y hacerle entrar en el mundo de los adultos. Es preciso tener en cuenta la psicología del niño, pero no hay que hacer de ello un nuevo fetiche. La enseñanza no puede ser solamente un juego; es un aprendizaje.

Cuando hablo de enseñanza centrada, no se trata de enseñanza centrada alrededor del niño, sino de enseñanza centrada alrededor del mundo adulto donde vive el niño y en el cual llegará a ser hombre.

### **Programas de la enseñanza «centrada»**

A primera vista parece paradójico hablar de programas de una enseñanza «centrada». ¿El programa de una enseñanza «centrada» no es preci-

---

(2) Claparède: *Les nouvelles conceptions éducatives et leur vérification par l'expérience*, apud: *Scientia*, février, 1919.

samente aquello sobre lo cual se centra la enseñanza y que, por definición, es susceptible de variar hasta el infinito? Esta es la teoría, es cierto; pero —como pasa con todas las cosas— la enseñanza «centrada», llevada al extremo, caería en el absurdo y sería más nefasta que los males que pretende corregir. Si es malo —por razones esencialmente pedagógicas— olvidar la realidad del medio particular del niño, sería peor dejar de lado la realidad del medio más amplio: la Patria, la Humanidad, el Universo. Quiérase o no, el lenguaje, por ejemplo, no está centrado en la aldea, como no lo están la aritmética ni la religión. Por lo que afecta a la lectura, escritura y cálculo, lo mismo que en lo que afecta a la religión —es decir, en lo esencial— los programas de una enseñanza centrada serán exactamente los mismos que los de la enseñanza primaria actual.

## — HISTORIA

En Historia, el principio de la enseñanza centrada consistirá en partir no de los iberos, sino de la historia local reciente. En lugar de comenzar en la noche de los tiempos, se comenzará la historia ahora y aquí para remontarse y extenderse en el espacio y en el tiempo.

Una objeción que se presenta es que el estudio del pasado reciente de la aldea puede ser peligroso y reanudar inútilmente odios y disensiones dormidos. Por una parte esta objeción es aplicable a toda la historia; pero sobre todo parte de la idea de que el pasado es esencialmente político. En realidad la historia política de la aldea debe ser un mero detalle. La investigación histórica de la escuela recaerá sobre temas más sencillos:

- Historia material de la aldea: fecha de construcción de las casas, nacimiento de las calles nuevas, plano de la aldea hace diez, veinte, cincuenta años; fecha de la instalación del ferrocarril, del correo, de la electricidad; situación de la aldea antes de estas innovaciones; cambios de la cifra de población.
- Historia de la escuela (si se tienen elementos para hacerla), historia de la Iglesia (ésta permitirá, en general, remontarse mucho más al pasado).
- Historia de la familia hecha por cada niño.

El fin es dar al niño el sentido del pasado. El tema con el que el niño adquiere este sentido del pasado es relativamente indiferente. Si se interesa verdaderamente por el estado de las calles de su aldea en 1920 o por los cambios prácticos que introdujo la instalación de la electricidad —conocimientos que están todavía a nuestro alcance—, habremos alcanzado plenamente nuestro fin, porque enseguida, el niño será capaz de interesarse, en clase o por sí mismo, por todo el pasado.

Por este método nos podemos remontar a cuatro o cinco generaciones como máximo; pero en mi opinión sería enojoso ascender más en el pasado de la aldea (salvo en puntos precisos: la iglesia u otro monumento). Esencialmente la encuesta debe recaer sobre las dos generaciones anteriores. En efecto, si el pasado reciente para el niño es el pasado del medio próximo, a partir de cien o ciento cincuenta años antes, el pasado habitual

se convierte en el pasado de la patria. Por consiguiente, después de haber ascendido en la vida de la aldea hasta principios del siglo XIX (en España hasta la guerra de la Independencia..., pero esta fecha se podría modificar para otros países), convendría volver a descender, en la vida de la patria, desde el principio del siglo XIX hasta nuestros días. El alumno volvería a ver así, en sentido inverso y a otra escala, el tiempo con que se habría familiarizado anteriormente, remontándose desde nuestro tiempo hasta el pasado de las cosas conocidas.

Para el resto de la historia, aconsejaría utilizar los centros de interés, siguiendo los monumentos y las tradiciones del país. De esta manera se pueden realizar centros de interés de una a cuatro semanas sobre la época romana, la Edad Media, la dominación árabe, la reconquista y el siglo de oro. Pero es preciso convencerse de que no se debe enseñar al niño toda la historia. Por tanto, hay que mostrarse satisfecho si el niño tiene, a través del tiempo, algunos jalones sólidos que le sean familiares. Sería completamente inútil amontonar en el niño conocimientos que nada tienen que ver con su medio ambiente. Así, en Altamira, podemos extendernos un poco sobre la prehistoria, porque de un modo incesante, debido al movimiento turístico, al paso de sabios, a los anuncios de la prensa local, la existencia de la prehistoria interesa al espíritu del niño, y más tarde, si continúa en el país, conviene que tenga ideas claras sobre esta cuestión y que pueda organizar sobre una base sólida lo que verá u oirá sobre este tema. Igualmente, las escuelas primarias de Granada pueden consagrar mucho tiempo a la dominación árabe y a la reconquista, porque gracias a los recuerdos y monumentos que subsisten y a la muchedumbre de turistas que acuden, este pasado tiene una singular actualidad. Asimismo, Toledo evocará la época imperial, y Zaragoza y Madrid, la guerra de la Independencia. Pero carecería de sentido insistir sobre la dominación árabe en Altamira o en Madrid, sobre la prehistoria en Granada o en Zaragoza, o sobre el siglo XVIII en Toledo.

## — GEOGRAFIA

Es en Geografía donde el principio de la enseñanza centrada encuentra su más sencilla aplicación.

Nuestro programa de geografía centrada comprenderá el estudio de las realidades geográficas locales (llanura, colinas, río, mar o montaña, según sea el caso), plano de la aldea (o del barrio) carreteras, orientación, aldeas y ciudades próximas, provincia, ferrocarril que conduce a la capital.

Para lo demás se procederá por medio de los centros de interés. Estos podrán referirse a naciones o a continentes, o a grandes hechos geográficos (el mar, el bosque, el río, la ciudad, la montaña). Hay que tener en cuenta que si bien la realidad geográfica local debe ser la base de la enseñanza, hay oportunidades de interesar mucho a los niños presentándoles, a título de distracción, centros de interés muy alejados de ellos: la aldea a los niños de la ciudad y la ciudad a los niños del campo.

En las grandes ciudades se insistirá menos en la geografía local y más en el conjunto del país con el cual la gran ciudad está en relaciones habituales. En Madrid, por ejemplo, se impone hacer un estudio sistemático de toda España (como se hace actualmente), porque en la capital la centralización es un hecho vivo. En las regiones fronterizas, se hará un centro de interés sobre el país vecino (Francia o Portugal); en los grandes puertos, se podrán estudiar los países de donde vienen o donde van los barcos, etcétera.

## — LECCIONES DE COSAS

Había en otros tiempos libros de «lecciones de cosas» con imágenes ingenuas donde se aprendían cosas tan variadas como la fabricación de la cal, la clasificación de los insectos, el origen de las perlas, del marfil y la concha, las hazañas de los perros de San Bernardo, las diferentes especies de cuero y los detalles del descubrimiento del pararrayos.

Las imágenes de los libros de hoy son menos ingenuas, pero el fondo sigue siendo aproximadamente el mismo.

Es notable que, según la encuesta de Angel Oliveros Alonso, en un medio rural, la Historia Natural sea la asignatura que menos interesa a los aldeanos. De 115 campesinos, 37 consideran que las ciencias de la Naturaleza, o sea, el conocimiento de las plantas y los animales no tiene ninguna utilidad; 30 que es poco útil; 17 que es útil y 11 solamente que es muy útil (3).

Esta paradoja es muy explicable. Es natural que los aldeanos, que viven cerca de la Naturaleza y la conocen, encuentren ridícula una enseñanza de las Ciencias Naturales tan abstracta como la actual. No hay que deducir de esto que las «lecciones de cosas» se deban suprimir, sino que deben ser radicalmente modificadas a la realidad del medio.

Para mayor facilidad en la exposición, distinguiré en las «lecciones de cosas» los siguientes temas: Historia Natural, higiene, estudio de la casa, industrias, sociología de la aldea o del barrio, modo de empleo de la aldea o del barrio.

## — HISTORIA NATURAL

La Historia Natural debe ser exclusivamente la del medio del niño en el período en que él estudia. Esto quiere decir que en la ciudad será muy reducida y en el campo muy especializada.

Queda mucho por hacer en este sentido. Algunos programas de Historia Natural prescriben «conocimientos suficientes sobre los animales,

---

(3) Angel Oliveros Alonso: **Acercamiento sociológico al programa en la Escuela rural.** «Revista Española de Pedagogía», núm. 38, abril-junio, 1952, página 254.

vegetales y minerales más usuales». ¿Los más usuales para quién? Sin duda para un geólogo, un zoólogo o un botánico abstracto. Ahora bien no se trata de instruir a los niños acerca de los animales, vegetales o minerales más usuales en general, sino los de la aldea. Es inútil hablar del yeso en un país de granito, de la viña en un país de bosques, de peces en la montaña. La lección de cosas es la explicación de las cosas que están ya bajo los ojos del niño.

Nos abstendremos de toda clasificación zoológica, botánica o geológica que pase con mucho el nivel de la escuela primaria y nos lleve a hablar de cosas que el niño jamás ha visto.

#### — HIGIENE

Teóricamente, la enseñanza de la higiene es obligatoria en 34 de los 39 países que respondieron en 1945, a la encuesta de la Oficina Internacional de Educación (4); pero, por regla general, esta enseñanza es vaga y abstracta. Los teóricos no pueden hacer recomendaciones, en el plano internacional, sobre el vestido, el alimento, la calefacción o la limpieza. Hay que tener en cuenta las realidades locales, lo que es posible hacer para dar consejos poco numerosos, pero claros, sobre lo que conviene o no conviene comer, sobre el peligro eventual de algunos métodos de calefacción del país, sobre las mejoras a introducir en el vestido habitual, etcétera. Estos consejos variarán evidentemente por completo, según se trate de una aldea de Andalucía, o de Castilla, del campo o de la ciudad.

Acaso ningún tema sea más importante ni a la vez más incierto. Las reglas de alimentación, de vestido, calefacción y deporte proclamadas generalmente por los manuales son, con frecuencia, muy dudosas. Sería preciso que en una cuestión tan grave un Congreso internacional de los más grandes especialistas estudiase recomendaciones básicas que, después, los Congresos nacionales y los regionales adaptarían a las condiciones locales. En el estado actual, tanto valdría no decir como decir cosas que parecen vaciedades.

#### — ESTUDIO DE LA CASA

Los diferentes tipos de casas de la aldea y del barrio. Construcción de la casa (problemas matemáticos que intervienen en la construcción); el equipo de la casa, calefacción, agua, instalaciones sanitarias, luz. El estudio de la casa es la mejor introducción a gran cantidad de cuestiones de física, geología (los materiales) y de higiene.

#### — INDUSTRIAS

Aquí tampoco se trata de presentar las industrias humanas «más usuales» en general, sino las industrias que el niño tiene a la vista, que puede

---

(4) *L'Enseignement de l'hygiène dans les écoles primaires et secondaires*. Publication du Bureau International d'Education, núm. 91, pág. 9.

visitar y de las que oye hablar en casa porque su padre trabaja allí o porque acaso el propio niño trabajará en ellas. En Cataluña y en Salamanca se estudiará el tejido, en Galicia la industria de las conservas, en Asturias las minas, etc. En muchos lugares no habrá nada que estudiar... y no se estudiará nada.

## — SOCIOLOGÍA DE LA ALDEA Y DEL BARRIO

La palabra «sociología» acaso parezca demasiado para la escuela primaria. Se trata, sin embargo, de dar al niño una idea de la vida del grupo humano en que se encuentra:

- Población: censo, evolución (excelente tema para el cálculo y los diagramas).
- Economía de la aldea: de qué viven en la aldea; los diferentes oficios (en relación con la Historia Natural y la industria).
- Administración de la aldea: el Ayuntamiento, registro de nacimientos, matrimonios y defunciones; las finanzas públicas: ingresos y gastos; servicios sociales.
- Cultura: tradiciones, cantos y danzas, trajes.
- Religión: organización, culto, calendario de fiestas.

El problema es más difícil para la Escuela Primaria urbana. Un barrio de Madrid se separa mal de los barrios vecinos: los hechos se confunden, las cifras escapan a la percepción infantil. Sin embargo, se podría insistir en lo siguiente:

- Densidad de la población en el barrio (con relación a los barrios vecinos y a las calles...)
- Estudio del inmueble en que vive.
- De qué viven las gentes del barrio.
- Servicios sociales, deportes, distracciones (toros, cine).
- Vida religiosa, culto, calendario de fiestas.

Es claro que el camino de esta investigación está sembrado de escollos. La comparación de los medios de existencia y de habitación, especialmente, puede dar lugar a revelaciones crueles y a crear en el niño complejos de vanidad, inferioridad o envidia igualmente indeseables. Corresponde al maestro renunciar prudentemente a los puntos de la encuesta que, dadas las condiciones locales o temporales, pueden ser perjudiciales a la tranquilidad moral del niño o a la unidad de la clase.

## **Modo de empleo de la aldea o del barrio**

Es muy necesario enseñar al niño a utilizar los diferentes servicios de la sociedad. Así se estudiará:

- El correo: cómo franquear una carta, cómo redactar un telegrama, cómo telefonar, cómo enviar un giro postal.

- Los transportes: diferentes tipos de trenes, los coches; horarios; el talón de transporte.
- La administración: los actos del estado civil, el reclutamiento para los servicios militares, los impuestos, cumplimentación de una declaración escrita tributaria (otro excelente ejercicio de Aritmética).
- El comercio: la compra, la venta, el provecho, la compra al por mayor, las cooperativas de compra-venta.
- El Derecho rural: nociones sobre los contratos de compra-venta, en particular para los terrenos; cálculo de la superficie; servidumbres; registro. Contratos de arriendo y arquería.
- La encuesta de Angel Oliveros Alonso en los medios rurales muestra que el derecho es un tema que interesa muchísimo a los aldeanos: 74 de 115 son partidarios de una enseñanza del derecho rural en la Escuela Primaria (5).
- Cómo escribir una carta. Fórmulas prácticas corrientes.

### **Un programa que es una ausencia de programa**

Hay además otras sugerencias y ejemplos. Aparte de la lengua, el cálculo y la religión, todo lo demás es facultativo y debe seguir las posibilidades del lugar y del tiempo. En mi opinión, la adaptación del programa a las circunstancias puede llegar incluso a la supresión completa de tal o cual materia. Por ejemplo, la Historia Natural en la gran ciudad, la industria en una aldea perdida, materias ambas que no deben ser abordadas más que a título de recreo o de diversión.

En las localidades nuevas o en las que el pasado ha dejado poco rastro, se podrán reducir los centros de estudios históricos a poca cosa. Por el contrario, en una ciudad como Toledo, la Historia tendrá un desarrollo considerable e incluso se puede añadir que también lo tendrá el estudio de las obras de artes a partir de la Escuela Primaria. Igualmente, en Madrid, un maestro que ame la Pintura puede interesar a sus alumnos en ella y hacerles visitar frecuentemente el Museo del Prado. Todo es aquí cuestión de ocasión. Hay que saber aprovecharse de las ocasiones pedagógicas. La enseñanza, como la política, es el arte de lo posible.

Sin embargo, la gran reforma debe hacerse en el espíritu de los maestros: consiste en renunciar, desde el fondo del corazón, a intentar que el niño lo sepa todo. Ningún sabio lo sabe todo; uno es matemático, el otro filósofo; pero no hay ningún sabio enciclopédico. Con mayor razón es ridículo querer hacer del alumno de la Escuela Primaria un pequeño diccionario, aunque se trate de un diccionario muy pequeño. A riesgo de chocar con algunos lectores, no me parece en absoluto trágico que un niño de diez años ignore, por ejemplo, toda la Historia Natural, si, por otra parte, tiene conocimientos vivos —aunque simples— sobre la vida

---

(5) **Acercamiento sociológico al programa en la Escuela rural.** «Revista Española de Pedagogía», núm. 38, abril-junio 1952, págs. 257.

práctica en su barrio. Sin duda sería maravilloso que el niño tuviese conocimientos equilibrados sobre las diferentes materias; pero, cabalmente, por ser maravilloso, constituye un sueño teórico. El verdadero conocimiento está rodeado de ignorancia, la verdadera ciencia en todos sus grados es parcial.

Pero ya que sólo vamos a estudiar una parte de la ciencia, deberemos ser exigentes en ello. No es que vayamos a exigir un saber muy profundo, sino un saber muy seguro. Ahora bien, para que sea seguro, el saber debe ser inmediato. Con demasiada frecuencia los conocimientos que se inculcan por la fuerza en el espíritu del niño continúan siendo demasiado elevados para él. Es preciso que el conocimiento le sea familiar al escolar, de modo que esté en pie de igualdad con su pequeña ciencia.

Para ello es indispensable que la enseñanza no se aleje demasiado del círculo de visión del niño. El conocimiento adquirido en la escuela debe poder ser refrescado, sin cesar, por la realidad ambiente, modelado por la vida cotidiana. Solamente con esta condición podrá arraigar en el espíritu y llegará a ser una cosa viva.

## II. METODOS Y ORGANIZACION DE LA ENSEÑANZA CENTRADA

La pedagogía no es una ciencia; es más bien un arte en el sentido antiguo de esta palabra, es decir, un conjunto de instrucciones comprobadas por la experiencia. Los progresos son lentos y poco espectaculares; en pedagogía no hay ni bomba atómica ni revolución copernicana. Los métodos que preconizo aquí —centros de interés, trabajo por equipo, participación de la aldea en la escuela— no son nuevos; únicamente el agrupamiento, la dosificación y la utilización acaso sean originales. Pero, sobre todo, estos métodos no son los únicos posibles; y me guardaría muy bien, si pudiera hacerlo, de imponerlos a todo un país. En un sistema de enseñanza centrada en las realidades del lugar y del momento, en el que los programas varían según las circunstancias, es natural que los métodos no deban ser siempre y para todos los casos los mismos. Los métodos están subordinados a muchos factores particulares: al local escolar, a las disposiciones de los alumnos, a la colaboración que la aldea esté dispuesta a prestar y en fin, especialmente, al carácter y a los principios de los maestros. Un maestro que triunfara con un método tradicional, acaso fracasaría en la práctica de la escuela activa; por tanto, sería estúpido imponerle una pedagogía contraria a su genio. Lo que sigue tiene solamente el valor de un ejemplo.

### **El trabajo penoso**

Hay que fijar primero los límites de los nuevos métodos. Así como los programas de religión, lectura, escritura y cálculo siguen siendo los mismos en la enseñanza centrada que en la actual, los métodos nuevos de centros de interés y de trabajo por equipos no pueden, en mi opinión, sustituir plenamente a los antiguos.

Es cierto que la cantidad de enojo, imposición y esfuerzos de atención exigidos por la escuela de hoy son desproporcionados en relación con los resultados obtenidos. Es preciso reducirlos al mínimo; se trata de una cuestión de economía del dolor y de buen rendimiento técnico. Pero sería utópico creer que ello se puede reducir a la nada y que, gracias a métodos milagrosos, se convertiría la enseñanza en una alegre reunión placentera.

El trabajo penoso e irreductible, claro está que intervendrá más o menos en la adquisición de las técnicas elementales: leer, escribir, contar; pero lo encontraremos también a lo largo de los estudios en la sistematización de los conocimientos dados por los centros de interés y en la recapitulación periódica de todos los conocimientos adquiridos.

Los conocimientos seleccionados para la sistematización serán poco numerosos. Pero se exigirá su conocimiento impecable, sin la menor duda o vacilación. Y se exigirá que se prosigan no un día o una semana, sino desde el principio de un año al otro, de una clase a la otra, desde el principio hasta el fin de los estudios. La memorización momentánea, que es la regla absurda de la escuela actual, no tiene ningún sentido; si se decide que un conocimiento debe ser retenido, es preciso que lo sea de una manera perfecta y definitiva.

Precisamente para que el esfuerzo del niño se reduzca lo más posible, conviene no ocultarle el esfuerzo que tiene que hacer. Lejos de «dorarle la píldora», hay que convencerle de que habrá, tanto en el estudio como en la vida, una parte de trabajo penoso, que el niño, como el hombre, debe mirar cara a cara.

De esta manera el esfuerzo necesario para la instrucción adquirirá, además, un valor educativo; pero para esto es preciso que la necesidad del esfuerzo sea indiscutible y que éste sea breve. Hacer aprender de memoria largas páginas, imponiendo enojosos deberes que malogran el tiempo libre, exigiendo durante horas de clase monótonas una atención imposible, sirve solamente para crear en el escolar una gran desconfianza en el esfuerzo. Por tanto, reduciremos a lo estrictamente necesario la enseñanza sistemática tradicional y en lo posible centraremos el estudio en un centro de interés: la aldea o el barrio.

### **La técnica de la maqueta**

Para materializar el centro de interés es muy útil, si se dispone de un local suficiente (una clase amplia, una granja, un granero), construir una maqueta de la aldea o del barrio, hacia la cual convergirá toda la actividad de la escuela.

En primer lugar los niños deberán hacer el mapa de la aldea y de sus alrededores, limitándose al trazado de las calles, caminos, corrientes de agua y a señalar la posición respectiva de los puntos principales de referencia. De este mapa se derivarán toda clase de ejercicios interesantes:

- Medida de distancias por el número de pasos.
- Elementos muy sencillos y prácticos de geometría para reconocer las formas.
- Dibujo.

Cada uno de los alumnos ejecutará sin ayuda uno o varios mapas; des-

pués se compararán los resultados, se corregirán entre sí y todos juntos colaborarán a la confección del mapa definitivo.

Hecho esto, se pasará al relieve —tarea difícil y que deberá reservarse a los «especialistas» del equipo de cartógrafos agrimensores—; después se dibujará el mapa sobre una mesa del mayor tamaño posible (planchas dispuestas sobre caballetes), destinada a sostener la maqueta, indicando las cotas importantes de altitud por medio de palitos o de trozos de cartón de alturas proporcionales a las altitudes.

Se pueden hacer los primeros ensayos de modelo en arena; luego se pasa a la arcilla o al yeso. El yeso se utilizará a condición de que se adicione antes de hacer la pasta un 5 por 100 de polvo de malvavisco bien mezclado y puesto a secar muy lentamente; así se le podrá modelar como la arcilla y tiene la ventaja de que se puede pintar mejor.

Mientras tanto el equipo de «geólogos» habrá reconocido los tipos de terreno de la aldea y estudiado el subsuelo en las canteras, en las trincheras del ferrocarril y en los cortes naturales. Insertarán sus observaciones en el borde de la maqueta indicando las diferentes capas de terreno en los cortes de dichos bordes mediante un color diferente. Ocasionalmente, podrán hacer una maqueta pequeña para un determinado detalle que sea característico de la geología de la región. Sobre todo colocarán en la sala de la maqueta una colección de muestras de rocas y de suelos indicando con un número de referencia en la maqueta el lugar de donde proviene cada uno.

Asimismo, los «naturalistas» harán el inventario de la flora, natural y cultivada, de la aldea, comparando plantas y suelos; realizarán en el jardín de la escuela experimentos de cultivo con los diferentes suelos de la aldea; estudiarán el mundo de los insectos de la aldea en relación con las diferentes flores. Y, es claro, formarán un herbario para la sala de la maqueta. Opino, por el contrario, que no son aconsejables las colecciones de insectos; su valor «científico» muy incierto no compensa la crueldad y sus consiguientes inconvenientes educativos que encuentran en ellas los niños.

El equipo de «urbanistas» se ocupará, en colaboración con los «geólogos», del problema del agua en la aldea; investigará de dónde viene la electricidad de la aldea, cómo se colocan los cables del teléfono y la línea del telégrafo; estudiará la construcción de carreteras, calles y de la vía férrea. De la misma manera que los «naturalistas» reproducen en la maqueta la vegetación de la aldea, los «urbanistas» deberán modelar y colocar en su lugar las casas y los monumentos. Además podrán hacer maquetas particulares de las casas características de la aldea y de sus instalaciones.

El equipo de «concejales», completando la labor de los «urbanistas», se interesa por la población (número y variaciones), por la administración de la aldea, por los actos principales del estado civil, por el derecho rural, por el funcionamiento de los servicios públicos: correos, ferrocarril, autobús, higiene, suministro y cuestiones sociales. Este equipo organiza sesiones y juicios simulados, hace funcionar un correo en miniatura, etc.

Los «historiadores», en fin, harán para la sala donde está la maqueta mapas de la aldea en sus etapas anteriores, modelos de monumentos anti-

guos (en todo caso la iglesia), muñecas vestidas con arreglo a modas antiguas, dibujos y colecciones de grabados que evoquen la vida hace diez, veinte, cincuenta o cien años...

### **Trabajo por equipos**

Estas actividades exigen, evidentemente, gran movilidad. Los alumnos deberán ir sin cesar al terreno para investigar, observar, medir y recoger. La maqueta y la escuela no serán otra cosa que la colmena en que estas abejas depositarán la cosecha recogida fuera.

Desde luego, esto es incompatible con la articulación ordinaria de las clases. El método de la enseñanza centrada impone como corolario la distribución de los alumnos en equipos.

Cada equipo comprenderá alumnos de diferentes niveles, de modo que los mayores, los más instruidos y los más razonables puedan encuadrar a los pequeños y ponerles al corriente de los conocimientos.

Ya hemos citado los nombres de algunos equipos: cartógrafos —agrimensores—, modelistas, geólogos, naturalistas, urbanistas, concejales, historiadores... Cuando la población de la escuela sea importante, interesará hacer más divisiones. De esta forma la escuela —y pienso particularmente en la escuela rural unitaria— forma un organismo bastante ágil para dirigirlo sin emplear un esfuerzo que, en otro caso, sería sobrehumano. Por la mañana el maestro distribuye el trabajo a los equipos de acuerdo con las propuestas escritas que los jefes de equipo le han remitido la víspera al terminar la clase. Un equipo trabajará sobre la maqueta, el otro irá a realizar una encuesta a la oficina de Correos, el tercero hará experimentos en el jardín escolar, el cuarto y el quinto irán al terreno a tomar medidas o a recoger muestras; el último se quedará en clase a ordenar sus resultados y poner el trabajo a punto bajo la dirección del maestro, el cual, «desembarazado» de los otros niños, podrá consagrarse verdaderamente a éstos.

Se dedicarán dos mañanas o dos tardes por semana a las sesiones plenarios, en el curso de las cuales un equipo expondrá a toda la escuela el resultado de sus trabajos. El maestro tendrá cuidado de que estos informes no den pábulo al gusto que tienen los niños, en mayor grado que los hombres, de abusar de la credulidad de sus semejantes; el pequeño conferenciante no debe intentar dar una representación a sus oyentes, sino instruirles de buena fe, presentar sus conocimientos reales (y sus dudas) y no un conocimiento fingido. Después de la conferencia los oyentes harán preguntas, se discutirá y, a la luz de la discusión, se fijarán los nuevos problemas a estudiar.

Se consagrarán tres mañanas o tres tardes semanales al trabajo sistemático: dar forma por el maestro a los nuevos conocimientos que han de retener todos; sistematización gramatical o matemática de las cuestiones abordadas en los centros de interés; ejercicios teóricos y, sobre todo, revisión permanente e implacable de la totalidad de los conocimientos adquiridos desde la entrada en la escuela.

## Cálculo y lengua

La objeción que surge inmediatamente a propósito del sistema de equipos es la especialización arbitraria que tal sistema impone a los niños.

Pero esta especialización se atenúa por la colaboración necesaria entre los equipos. Los cartógrafos —agrimensores— modelistas, por ejemplo, estarán en relación con todo el mundo; geólogos y concejales se interesarán juntos por el problema del agua, los naturalistas recurrirán a los geólogos para el estudio de los suelos, etc.

Después, las conferencias ponen periódicamente a toda la escuela al corriente del trabajo de cada equipo.

En fin y sobre todo, las materias escolares esenciales, cálculo, composición y lectura son comunes a todos los equipos. El maestro deberá obrar de modo que cada equipo esté constantemente sujeto a la necesidad de ejercitarse en el cálculo y en la composición.

**Cálculo.**—Muchos pedagogos piensan todavía que es imposible enseñar por cualquier método que no sea el tradicional. Sin embargo, ciertos países, como se ve por sus programas, han decidido ya otra cosa. Los servicios de Instrucción Pública del cantón de Vaud (Suiza) recomiendan lo siguiente: «Dentro de lo posible, se establecerá una concentración entre el cálculo y otras ramas de la enseñanza» (6).

En Nueva Zelanda los programas de las escuelas primarias ordenan que se calcule con ocasión de realizar una actividad precisa en clase: maqueta de la estación del ferrocarril, fiesta escolar, partido, centro de interés, etcétera (7).

Ocurre lo mismo en Bélgica y en Canadá (provincia de Quebec) (8).

Evidentemente, las matemáticas exigen cierto trabajo sistemático. Pero es conveniente que se hagan los ejercicios sobre problemas prácticos más bien que sobre problemas ficticios. Ya hemos visto que los trabajos en la maqueta ofrecen múltiples ocasiones de medir y calcular.

Detallemos un ejemplo. Los «urbanistas» que están encargados de la construcción de la aldea y de su arquitectura podrán calcular:

- El consumo total de la aldea en agua, el consumo por familia y por personal; el caudal de las fuentes y arroyos.
- La cantidad de materiales necesarios para la construcción de un metro cuadrado de carretera, la cantidad necesaria para construir un kilómetro.
- El consumo de electricidad, el gasto total, el consumo medio y el precio de una hora de iluminación.
- La longitud de las líneas eléctricas de la aldea, el precio del hilo, de los postes, etc. Ejercicios análogos para el teléfono y el telégrafo.
- La cuenta de las traviesas del ferrocarril.

---

(6) XIII Conferencia Internacional de Instrucción Pública. Ginebra, 1950. La iniciación matemática en la escuela primaria. UNESCO, núm. 120, pág. 240.

(7) Idem, página 185.

(8) Idem, páginas 78 y 115.

- El peso del metro de rail, el peso de un kilómetro del mismo.
- El número de ladrillos necesarios para construir determinada casa, el precio, la cantidad y precio del cemento, la superficie y cubicación de las piezas, la superficie de las ventanas, la calefacción en relación con un determinado volumen de aire. Trabajo de medición, precio global de la casa.
- El peso de los materiales, su volumen, el número de camiones, vagones, etc., o de caballerías necesarias para el transporte. Precio del transporte.

Como se ve, la materia es casi infinita. Si el maestro plantea convenientemente los problemas del trabajo, los alumnos acabarán por ejecutar muchos más cálculos que los que hubieran hecho en el curso de unos ejercicios sistemáticos (9). Sobre todo, este cálculo será vivo; el niño se acostumbra a considerar las cifras como cosas familiares y verdaderamente útiles, se acostumbra a considerar las medidas y los cálculos como operaciones corrientes y sencillas (10).

**Lengua.**—Una de las prácticas más molestas de la escuela antigua es la «redacción» o «narración». Se pide a los niños que hagan el retrato de su gato, que expliquen el encanto de la lluvia, que cuenten las impresiones de un día de primavera o, lo que es peor, que desarrollen una idea moral. Por una confusión ridícula se espera que el niño se desenvuelva en estos trabajos como un filósofo y como un poeta.

Una de las ventajas del centro de interés es dar temas precisos y sencillos para los ejercicios de composición. No me agrada la palabra composición, pues me parece demasiado pretenciosa. Se trata más bien de «informes»:

- Informe individual de los trabajos del interior y del exterior (tarea recibida, hora de comienzo del trabajo, lugar, resultados obtenidos, dificultades encontradas, observaciones hechas durante el trabajo, causas de las faltas eventuales, mejoras proyectadas).
- Informe de encuestas (preguntas preparadas, motivo de estas preguntas, personas consultadas, horas y fechas, respuestas).
- Demandas de colaboración de un equipo a otro.
- Correspondencia de un equipo de la escuela con el equipo correspondiente de otra escuela (cambio de datos, de métodos...).
- Informe de las sesiones plenarias.

---

(9) Ejemplo para los «urbanistas»: «Se os abre un crédito de 300.000 pesetas para el mejoramiento de la aldea. ¿Qué mejoras proponéis? Calculad los gastos para que llegue exactamente al crédito indicado.» El equipo de urbanistas se puede dividir en dos campos, cada uno de los cuales presentará en la sesión plenaria un proyecto, discutirá las cifras de otro, comprobará sus cálculos, etc.

(10) Para la práctica de esta aritmética insertada en la vida, véase, por ejemplo, los dos excelentes manuales de J. Gourdon y de A. Godier, *L'arithmétique et la vie* («Cours élémentaire», 1 vols. y también «1<sup>er</sup> et 2.<sup>e</sup> années de Cours moyen des Ecoles Primaires», 1 vol.). Librería Gedalge, 75 rue des St. Pères, 1948.

V. también la mayoría de los manuales americanos de aritmética para uso de la escuela primaria: S. J. Lasley, *The new applied mathematics*. Prentice Hall, N. Y., 1945; G. D. Nelson & H. E. Grune, *Making Mathematics work*. Houghton Sifflin Cy, Cambridge USA, 1950; Joseph P. Mc. Cormack, *Mathematics for modern Life*, New York, 1937-1942.

- Proposiciones de trabajo diario, redactadas por el jefe del equipo.
- Diario del equipo, llevado por el secretario.
- Redacción de la obra maestra al fin de la escolaridad...

Mediante estos informes, estos planes de trabajo, estas cartas, el niño aprende a expresar lo que ha hecho, lo que ha visto, los problemas que plantea lo que él ha visto, lo que piensa hacer, lo que propone o lo que pide. Como no se trata de deberes que se presentan al maestro y que obtienen una buena o mala nota nada más, sino que se trata de comunicaciones reales que deben ser entendidas por los demás para que pueda progresar el trabajo común, el niño sentirá en expresarse bien un estímulo que ningún ejercicio escolar podría darle. Lo mismo que para un error de cálculo, un error de expresión encontrará en este caso una sanción natural. Evidentemente, estamos muy lejos de la poesía, pero mucho más cerca de la vida práctica.

### **La escuela en la aldea**

La escuela de hoy día da a menudo la impresión de ser un organismo encerrado en sí mismo y un poco extraño al medio de la aldea. Nos da la impresión de mirar a la aldea con esta condescendencia que tienen las gentes de la ciudad por el campo y, recíprocamente, la aldea mira a la escuela con esa desconfianza e ironía que tienen los aldeanos cuando están delante de los hombres de la ciudad.

Esto es una cosa grave: porque la escuela, destinada a preparar a los pequeños para las tradiciones de la sociedad, debería, al parecer, insertarse en la sociedad.

Hoy, sin duda, la sociedad de la aldea ha delegado el cuidado de la educación de los niños a un especialista que es el maestro; es normal que éste sea el especialista que se encargue habitualmente de los niños y que organice y dirija sus estudios. Pero sería preciso todavía que al lado del maestro tuviesen los otros miembros de la aldea una pequeña parte en la educación de sus niños para que la escuela quede inmersa en las realidades circundantes y no se convierta en un mundo encerrado en sí mismo. Es esta una idea que va en contra de nuestros prejuicios contemporáneos. No se piensa que un herrero, un aldeano o una anciana analfabeta puedan enseñar algo útil a los niños; no se piensa en ello porque se ha colocado a la ciencia en un lado y a la experiencia en el otro y se ha acabado por considerar el saber y la prudencia como dos cosas completamente distintas.

Nuestra enseñanza centrada intentará restablecer los contactos vivos entre la escuela y la aldea. Los «concejales» irán a pedir lecciones al secretario de la Alcaldía, al administrador de Correos, a la estación, al servicio de autobuses; los urbanistas interrogarán al caminero, a los albañiles, al contratista; los agrimensores irán a ver el plano del catastro y harán que les explique el mapa del país el suboficial de gendarmería; los historiadores requerirán la ciencia del señor Cura, los recuerdos de sus padres y de los ancianos de la aldea; los naturalistas irán a visitar a los granjeros para preguntar acerca de los suelos, abonos, simientes...

Evidentemente, todo esto tiene un aire un tanto idílico; y uno se ima-

gina fácilmente que, en realidad, nuestros pequeños investigadores, demasiado seguros de su misión y devorados por un celo invasor, podrían convertirse en una plaga de la aldea. Para que esta experiencia no se hunda en el ridículo, es preciso que se lleve a cabo con gran prudencia y sobre todo que tenga desde el principio la aprobación completa de la población. Esto no es ciertamente cosa sencilla, pero si tuviese éxito constituiría un progreso no despreciable en la vida social. En lugar de ser un organismo separado, la escuela viviría de la vida de la aldea, se enriquecería con su experiencia y al mismo tiempo, quizás, la enriquecería con conocimientos y prácticas nuevas y sería un nuevo lugar de reunión, una nueva relación social.

### **Armonización del sistema de equipos con la división en clases**

El sistema de los equipos de trabajo, que necesita para su pleno funcionamiento emplear la enseñanza centrada, trastorna las clases tradicionales. Sin embargo, como es preciso distinguir bien los grados de instrucción, yo propondría dividir los alumnos de una escuela primaria de seis años con maestro único en los tres grupos siguientes:

- «Aprendices»: un año (edad de seis años).
- «Compañeros»: tres años (edad de siete a diez años).
- «Mayores»: dos años (edad de diez a doce años).

**Los aprendices** son el equivalente del «curso elemental». Recibirán una enseñanza sistemática (leer, escribir, contar) por lo menos durante media jornada diaria; por tanto, mucho más que sus camaradas de las clases superiores.

Esta enseñanza sistemática la dará en parte el maestro, pero, principalmente, correrá a cargo de los alumnos de más edad de la escuela (ayudantes), según el plan y los métodos fijados por el maestro y bajo su inspección.

Los «aprendices» serán incorporados a los equipos, pero, dadas las necesidades de la enseñanza sistemática básica, no participarán en todas las actividades de su equipo.

La clase de los «aprendices» será una clase de iniciación escolar; el ser admitido entre los «compañeros» deberá representar para el pequeño un ascenso considerable en la vida. En cada adquisición de conocimientos bien controlada, el «aprendiz» recibirá una insignia (una cinta, una estrella, una flecha) de un color determinado; y cuando tenga las tres insignias de leer, escribir y contar y además otra de buen «aprendiz», será admitido a un examen rodeado de cierta solemnidad, en sesión plenaria de la escuela, y si triunfa entrará en la envidiada compañía de los «compañeros».

En la práctica, el maestro tendrá que maniobrar un poco para que la mayor parte de los «aprendices» aprueben el examen al mismo tiempo y para que este examen global tenga lugar aproximadamente un mes antes del fin del año escolar, de manera que los «aprendices» ascendidos a «compañeros» tengan algunas semanas para disfrutar de su nueva situación.

Es interesante, a fin de no excitar excesivamente la ambición y el resentimiento, fijar una sesión de examen común para la mayoría de los pequeños que hayan tenido sus cuatro insignias al mismo tiempo aproximadamente. Sin embargo, si un «aprendiz» muestra una actividad y una comprensión excepcionales, es preciso concederle las insignias antes y admitirle inmediatamente a examen, con dos o tres meses de antelación sobre los demás. Igualmente, si algunos «aprendices» están demasiado retrasados y necesitan una amonestación, no hay que darles las insignias sin merecerlas y deberán esperar a una sesión posterior de exámenes, bien sea al final del año escolar, bien sea al principio del año siguiente o incluso más tarde.

Si rodeamos de alguna solemnidad el ascenso del «aprendiz» a la división de **los compañeros**, no es solamente para estimularle a tragarse la «purga» que supone siempre el adquirir las nociones básicas, sino además para hacerles comprender que la entrada en la sociedad es un favor. Por una parte se trata de una enseñanza muy útil para la sociedad (y en primer lugar para la sociedad escolar, para su disciplina y homogeneidad...); pero se trata también de una enseñanza muy útil para el individuo en el mundo actual, en el que hay una tendencia a desconocer esta verdad elemental.

La condición de «compañero» dura tres años. Nuestro escolar durante estos tres años tendrá la posibilidad de cambiar de equipo, dos o tres veces, a fin de ver campos de actividad diferentes; pero no cambiará de clase, en el sentido corriente de esta palabra; por consiguiente, su vida escolar será muy homogénea durante todo este tiempo.

El jefe de equipo será siempre un «mayor»; pero los otros cargos del equipo (subdirección, secretariado, especialidades...) se reservarán a los «compañeros».

En el interior de cada equipo, el escolar podrá obtener certificados de especialidades, sancionados por «insignias» variadas (a los niños les agradan las condecoraciones tanto como a los mayores y sería inhumano negárselas); y cuando tenga una colección de certificados suficiente, se le admitirá de nuevo a un examen general para pasar a la división de los «mayores».

**Los mayores** serán los auxiliares del maestro en todos los aspectos de la vida escolar. Son ellos los que suministrarán los «jefes de equipo», muchachos sentados, capaces de iniciativas y responsables de la actividad, seguridad y disciplina interna de los equipos. Son ellos los que suministrarán los «ayudantes», alumnos elegidos por su seriedad y su calma, que asegurarán prácticamente la enseñanza de los «aprendices». Los dos alumnos más brillantes intelectualmente serán los «inspectores», uno de gramática y el otro de matemáticas, los cuales comprobarán la ortografía y los cálculos de los informes y cuentas de los equipos. En fin, junto a los jefes de equipos de enseñanza, serán también necesarios jefes de equipos de deporte o profesores de educación física (11). De esta manera cada uno de

---

(11) Para que los no especialistas puedan dirigir eficazmente sesiones de educación física, importa elegir un método muy sencillo. El método más sencillo y mejor, a mi entender, es el método natural, llamado método Hebert que reúne, en el curso de la sesión física, los movimientos naturales: andar, correr, saltar, trepar, reptar, lanzar. Un muchacho de doce años es muy capaz de preparar y dirigir un «curso» Hebert al aire libre en los alrededores de la escuela.

los «mayores» será utilizado en un puesto de mando en relación con su carácter y talento.

Esta técnica tiene la triple ventaja:

- De descargar un poco al maestro único de las escuelas rurales.
- Dar a los alumnos, antes de salir de la escuela, una enseñanza sobre la responsabilidad.
- Perfeccionar, sobre todo, la instrucción de los «mayores» haciéndoles educadores de los más jóvenes. Es bien sabido que no hay mejor escuela para aprender que enseñar. Cuando el alumno mayor tenga que enseñar determinada regla de cálculo o de ortografía a los pequeños, la conocerá para toda la vida.

**El examen final.**—En el transcurso del último año en la división de los «mayores», el alumno deberá consagrarse a la ejecución de una obra maestra de su elección. La obra podrá consistir en una maqueta, un instrumento científico, una colección ordenada inteligentemente, un estudio sobre alguno de los aspectos de la aldea, una experiencia agrícola, la exposición de un método personal de trabajo, o incluso, ¿por qué no?, una bella exhibición gimnástica.

Además, el alumno deberá revisar una vez más **la totalidad** de los conocimientos sistemáticos adquiridos al compás del proceso escolar y que, reducidos al mínimo estricto, se deben saber impecablemente y en todo momento.

Al final del año tendrá lugar un examen consistente en la presentación de la obra maestra y en responder a cierto número de preguntas sacadas a la suerte sobre los conocimientos sistemáticos. Puesto que este examen representará para los alumnos la salida de la sociedad escolar y la entrada en la sociedad adulta de la aldea, convendría que se hiciera ante un Jurado en el que, además del maestro, figurasen representantes de la comunidad.

**Autodisciplina del grupo, educación de la responsabilidad.**—Tanto en las actividades de equipo como en la enseñanza de los pequeños, en la cultura física o en los deportes, dejaremos una gran parte de la responsabilidad y de la disciplina a los propios niños.

Esto no quiere decir que cada niño será dueño de sus iniciativas y disciplina. Es el **grupo**, representado por sus Jefes, quien asegurará la dirección y la disciplina, lo cual es completamente distinto.

La decisión de confiar así la responsabilidad y la disciplina a los niños no viene de ninguna teoría a priori; está impuesta por el sistema mismo de enseñanza centrada. No es posible, en efecto, para el maestro ejercer una vigilancia eficaz permanente sobre la actividad de los equipos, uno de los cuales opera en un extremo de la aldea, el otro en la escuela y el tercero en pleno campo. Es mejor proclamar inmediatamente que se renuncia a esta vigilancia y confiar la responsabilidad a los niños, pero a los niños organizados, jerarquizados y disciplinados entre sí.

Se objetará que esta independencia es peligrosa y que puede traer consigo accidentes de todas clases. Con el pretexto de coger una planta en una pendiente o de ir a separar un trozo de roca, un niño escalará de un modo imprudente, caerá y se romperá una pierna.

... Es cierto que hay un riesgo, pero menor que el que nos imaginamos. La mayor parte de las imprudencias infantiles tienen lugar en los períodos de libertad que siguen a períodos de excesiva restricción. El niño solamente después de haber sido razonable a la fuerza en clase y recobrar su libertad se muestra más irrazonable. De la misma manera, después de haber sido demasiado prudente, por fuerza, en la escuela, el niño abandonado en la calle se muestra muy mal educado. Sería absurdo dejar al niño una libertad total; pero no es menos absurdo pretender imponerle una vigilancia constante y absoluta. La vigilancia no puede ser ni constante ni absoluta, y por este motivo cuando cesa, el niño, abandonado a sí mismo, es un animalito incontrolable. La alternativa de períodos de completa restricción y de libertad sin preparación es la peor educación. Lo que se necesita es preparar al niño, cuando está con nosotros, a ser libre; dejarle un poco libre para que él solo sepa imponerse cierta restricción. Sobre todo es un error capital de disciplina tratar al niño individualmente; el único medio de disciplinar al niño (es decir de hacerle entrar en la sociedad humana, de hacerle aceptar la sociedad humana) es dirigirse siempre a una sociedad de niños, nunca al niño aislado. Las actividades de equipo quizá podrían enseñar al niño —encuadrado por sus mayores y sus iguales— el difícil uso de la libertad.

## **Una educación general del trabajo \***

...Por muy poco que se piense se da una cuenta de que a los trece años, el conocimiento de la geometría o del inglés o incluso del análisis lógico son, en realidad, detalles bastante pequeños en el conjunto de la educación. Que estemos hipnotizados por estos detalles indica solamente a qué grado de desorientación hemos llegado.

Desde el punto de vista de la utilidad solamente, convendría que antes de saber muchos verbos irregulares ingleses o muchos teoremas, aprendiese el niño a trabajar en general. Y no se puede hacer esto si está apremiado por programas excesivos. La razón dominante en virtud de la cual es preciso a toda costa, incluso a costa de sacrificios penosos (como el latín), aclarar los programas es la siguiente: dar al niño el tiempo suficiente para aprender a trabajar bien en lugar de trabajar alocadamente. En una enseñanza bien entendida, las materias del programa valen como ejercicios de gimnasia intelectual, pero también como ejercicios de trabajo en general, tanto o más que como conocimientos.

La técnica de una educación general del trabajo está casi por crear. Sería necesario, para obtener resultados serios, que los psicólogos y los especialistas del trabajo realizasen un estudio profundo de la cuestión.

Las indicaciones que siguen no son más que ejemplos de las cualidades a desarrollar en el adolescente y de los métodos que, a este efecto, se podrían emplear.

### **La costumbre del trabajo bien hecho**

Se habla con mucha facilidad en la escuela del trabajo bien hecho, de la «obra bella»; pero en la práctica, la escuela, a consecuencia de la carga excesiva de los programas, enseña a trabajar mal. Con mucha frecuencia los ejercicios escolares son puras ceremonias a las cuales no se piensa dar ninguna eficacia. Se termina el ejercicio presente para pasar rápidamente al que le sigue. Una vez que el niño ha entregado un deber, su papel, de

---

\* Extracto de «Los problemas de la enseñanza del segundo grado», en **Revista de Pedagogía**, Madrid, octubre, 1972, diciembre, 1959, pp. 273-284.

ordinario, ha terminado; a renglón seguido corresponde al profesor hacer correcciones (que nueve veces de cada diez el alumno ni siquiera lee) y, sobre todo, dar una nota que clasifique todo el trabajo. El profesor, según nuestro método, no debería, por el contrario, permitir al niño abandonar un deber, sino después de haber obtenido toda la utilidad posible. Por ejemplo, en una redacción o en una disertación en la lengua materna, el profesor, en lugar de corregir las faltas, se limitará a subrayarlas con lápiz rojo (o las de ortografía con rojo, las de estilo con azul, y las faltas de raciocinio con lápiz ordinario o tinta); después entregará las copias a los niños, que volverán a escribir la redacción intentando corregir, ellos mismos, las faltas subrayadas por el profesor. Para facilitar el trabajo del profesor, se pedirá a los alumnos que subrayen en esta segunda copia los pasajes o palabras corregidos. El profesor recogerá estas segundas copias corregidas, subrayará de nuevo las faltas que queden y volverá a dar las copias a los niños, y así sucesivamente hasta lograr la perfección.

Para los deberes de lengua extranjera yo defendería el método de traducción-traducción inversa-recitación. Tomemos, por ejemplo, a varios alumnos españoles que estudian inglés. El profesor da un texto inglés para traducirlo por escrito al español (versión). Recoge las copias, subraya las faltas, vuelve a distribuir las copias y las hace corregir por los propios alumnos, siguiendo el método expuesto precedentemente. Luego, cuando piensa que este ejercicio ha dado de sí todo lo que podía, explica el pasaje con la mayor minuciosidad (no dejando ningún detalle en la sombra), y dicta la traducción española correcta. El profesor hace entonces que se le entreguen los textos ingleses originales, y los alumnos redactan, a partir de la traducción española, el texto inglés, es decir, hacen una traducción inversa. El profesor entrega a continuación el texto inglés original a los alumnos y éstos corrigen su tema con el texto a la vista.

Para que este ejercicio dé todos sus frutos es preciso volver a hacer de nuevo el tema tres o cuatro días más tarde (nueva traducción al inglés de la traducción española). Después de lo cual los alumnos deben haber asimilado perfectamente el mecanismo de las frases y se puede pasar una traducción inversa oral: el profesor leerá el texto español frase por frase y los alumnos traducirán inmediatamente, de palabra, al inglés. Después de esto los alumnos deberán conocer suficientemente el texto inglés para poder recitarlo directamente, sin aprenderlo de memoria, y este esfuerzo final de memoria fijará definitivamente la estructura y las dificultades del texto en los espíritus.

He puesto solamente dos ejemplos. Se pueden imaginar muchos ejercicios análogos que acostumarían al adolescente a llevar su trabajo hasta el fin, a tener la paciencia de terminarlo completamente.

### **La costumbre del trabajo continuo**

Este tema es una prolongación del anterior. Después de haber acostumbrado al niño a no abandonar un trabajo antes de haberlo terminado bien,

hay que acostumbrarle además a no dejar a un lado el trabajo una vez terminado, sino a utilizar los resultados de un primer trabajo para un segundo, y así sucesivamente de manera que se realice, en lo posible, con todos los trabajos, un gran trabajo único.

Concretamente, por ejemplo, no se admitirá ya que al pasar a una clase superior el niño olvide todo lo que ha aprendido en la clase precedente. El niño debe conservar hasta el fin de la escolaridad, y toda la vida, la integridad de las nociones que se le ha hecho aprender sistemáticamente. Esto supone, evidentemente, que no se exigirá al niño que aprenda sistemáticamente más que cuestiones que merezcan la pena ser conservadas. Estas cuestiones serán poco numerosas, pero, en compensación, serán repetidas y revisadas hasta la saciedad de clase en clase, se las unirá periódicamente con los conocimientos nuevos y sistemáticos de la misma clase y no se consentirá nunca que se olviden.

Es ésta una exigencia de buena economía escolar: o bien una cuestión no merece la pena de que se la recuerde siempre y, en este caso, es inútil aprenderla nunca, o bien una cuestión vale el esfuerzo de aprenderla y entonces hay que acordarse de ella, no durante ocho días, dos meses o un año, sino siempre.

Pero es también una cuestión de educación general. El adolescente, saltando de clase en clase, de una asignatura a otra y haciendo ya en historia de la Edad Media, ya en geografía de Africa, esfuerzos de memoria considerables —y cuya inutilidad ve claramente, puesto que una vez terminado el año (o incluso terminada la composición) puede olvidar todo a discreción— el adolescente, repetimos, viene a despreciar el principio mismo de los estudios que se le presentan como un juego enojoso. Para que el alumno tome los estudios en serio es preciso que el legislador mismo comience a tomarlos en serio, es decir, a construir **programas continuados**. Así se iniciará al adolescente en la difícil disciplina del trabajo continuo y, más profundamente, en el principio de la unidad de la personalidad y de la vida.

### **Costumbre del trabajo rápido**

Trabajo terminado y trabajo seguido no deben significar trabajo lento.

Paralelamente a los hábitos de trabajo bien hecho hay que dar al adolescente el sentido del trabajo rápido, es decir, el sentido del rendimiento.

Los niños, en general, sienten una inclinación natural por los concursos de velocidad. Se desarrollará este gusto siempre que sea posible, especialmente en el transcurso de los trabajos materiales (numerosos en nuestro programa de enseñanza); se distinguirá siempre con honor al que haya terminado el primero su trabajo (o bien se trate de limpiar un rincón de la clase, de cortar una extensión de césped, de poner circulares en sobres, de pegar etiquetas o de escribir direcciones) se procurará hacer comprender al niño el elemento de nobleza humana que introduce en el trabajo más automático la simple preocupación de ir más rápido y batir un «récord»; se demostrará que, así considerado, el trabajo más ingrato se convierte en deporte, es decir, en un juego y en un perfeccionamiento de la persona;

con este motivo se podrá iniciar un debate sobre las «técnicas» mejores para aumentar el rendimiento de tal o cual trabajo sencillo, y estos debates sobre la economía y la organización de los gestos abrirán, acaso, los ojos a los niños menos vivaces sobre posibilidades ignoradas hasta entonces para ellos.

En el sector intelectual se puede «jugar» a quién resolverá antes un problema, a quién se aprenderá de memoria el primero un texto poético o una lista de nombres. Estos ejercicios son, acaso, más importantes de lo que parece; porque la resolución de un problema o el aprender de memoria un texto no son rentables desde el punto de vista de la educación general de la inteligencia y de la memoria más que si llevan a buen fin en un plazo determinado; extendidos a lo largo de un gran espacio de tiempo, los mejores ejercicios pueden ser más dañinos que útiles y pueden desarrollar en el espíritu mecanismos de pereza.

Con alumnos que estén ya algo adelantados, se podrán hacer ensayos de velocidad sobre actividades más complejas, como una versión, una redacción (en las cuales la preocupación de la velocidad entre en concurrencia con la conciencia de hacer bien el trabajo) o, incluso, sobre trabajos de amplio alcance (encuestas, colecciones, «obras de arte» de todas clases).

Pero el concurso es un asunto externo; sería preciso conseguir que el niño consiguiera la costumbre de luchar sólo contra el tiempo, que se divierta batiendo su propio «récord». Que no se eternice en el trabajo, aun cuando tenga tiempo, llegue a darse cuenta del carácter sagrado del tiempo, que es el tejido de la vida. Todavía no veo en detalle los métodos que podrían conducir a este resultado, y opino que es éste el tipo de investigaciones prácticas que debería emprender la psicología pedagógica.

### **La costumbre de la organización del trabajo**

Generalmente, se procurará que el niño adquiera conciencia del trabajo y de las posibilidades de mejorar esta técnica.

Se le impedirá que se precipite al empezar en un trabajo; se le exigirá que procure, antes de empezar, ver el fin y las divisiones de su tarea, que decida qué plan va a seguir (cómo empezará, continuará y terminará), que calcule cuánto tiempo concederá a las diferentes partes del trabajo.

En un escalón superior, se le acostumbrará a organizar sus diferentes tareas, a calcular lo más exactamente posible el tiempo necesario para llevar a buen fin cada una de ellas, a no emprender una cosa cuando no tiene tiempo, a no emprender nunca un nuevo trabajo antes de haber terminado el que tiene entre manos, a saber sacrificar lo menos útil por lo esencial, etc.

Se le estimulará, en fin, a planear su empleo general del tiempo: número de horas de trabajo escolar, tiempo necesario para los viajes, para la comida, el arreglo personal, el sueño, organización del tiempo libre (deportes, trabajo personal, juego). Se le estimulará para que haga, por lo menos en ciertos períodos de auto-disciplina, un horario que deberá seguir rigurosamente, estando dispuesto a corregir cada semana, a la luz de la experiencia, las exigencias imposibles del horario precedente.

## La planificación de los programas escolares \*

Cuando hablamos de planificación de la educación, pensamos con frecuencia, en primer lugar, en cuestiones de **cantidad**: cuántos alumnos deberán ser escolarizados en tal o cual año, cuál será su distribución entre las diferentes ramas de la enseñanza, cuántas escuelas deberán construirse para acogerlos, cuántos nuevos maestros habrá que formar y cuánto costará todo eso.

Estas cuestiones cuantitativas son, en verdad, muy importantes y, sin embargo, sólo son la mitad del problema. La otra mitad comprende los problemas de contenido, métodos y estructuras, y no es menos importante.

En efecto, resulta evidente que un «currículum» confuso y mal organizado, con métodos mal adaptados a la edad del alumno y a sus posibilidades, favorecerán el abandono y la repetición, con lo que el **rendimiento interno** de la educación quedará afectado.

Y también resulta evidente que una distribución justa de los alumnos entre las diferentes ramas de la enseñanza no basta para adaptar la educación a las necesidades económicas de mano de obra. No es suficiente tener en las escuelas de enseñanzas técnicas o de agricultura el número deseado de alumnos; hace falta que los programas de esas escuelas correspondan exactamente a las profesiones para las cuales preparan. El **rendimiento externo** de la educación, es decir, su eficacia con vistas al desarrollo económico, social y cultural, no depende sólo del número de alumnos inscritos en tal o cual rama, sino, igualmente, del contenido de cada una de dichas ramas.

### I. Los programas y el rendimiento interno de la educación

Los educadores, en la actualidad, se cuidan mucho del problema del abandono. No tiene sentido conseguir que vayan los niños a la escuela si van a abandonarla antes de haber aprendido algo; esto equivaldría a verter agua en un recipiente agujereado.

---

\* Documento preparado para el Instituto Asiático de Planificación y Administración de la Educación (Nueva Delhi), 1967.

No menor es el problema de la repetición. Si los alumnos emplean nueve años en cursar seis años de estudio, el coste de la educación aumenta en un 50 por 100. Con el mismo presupuesto, pero con una educación más eficaz, se podría instruir a una mitad más de niños. Por tanto, los programas y los métodos ejercen un efecto muy directo sobre el rendimiento cuantitativo.

Para obtener el mejor rendimiento posible se necesitan programas que permitan adquirir y retener el máximo de educación con un mínimo de esfuerzo. De este modo se evitarán las repeticiones y se incrementará el éxito final (por ejemplo, en los exámenes). También de este modo se evitará desanimar a los alumnos, así como dar a los padres la impresión de que la escuela es una ceremonia inútil y, consiguientemente, se evitará el abandono.

A continuación ofrecemos unas reglas sencillas para la planificación de los programas:

1. Cortar y simplificar: conservar únicamente lo que debe retenerse hasta el final de los estudios.
2. Asegurar la continuidad del programa, año tras año: hacer incessantes recapitulaciones y utilizar los conocimientos adquiridos; integrar las nuevas adquisiciones en los conocimientos precedentes (la «bola de nieve»).
3. Integrar todas las materias enseñadas en un mismo tiempo (unidad de la enseñanza, centros de interés en torno a los cuales se organiza toda la educación).

## **II. Los programas y el rendimiento externo de la educación.**

### **1. Principios generales de adaptación de los programas al desarrollo económico y social.**

a) La primera etapa consiste en la adaptación de los programas escolares a los diferentes empleos ofrecidos por la economía. Para conseguir esta adaptación, es menester hacer un análisis de los empleos, y traducir este análisis en elementos de programa. Sin embargo, el análisis del empleo no podría limitarse a lo que tienen de más específico las tareas de cada profesión, pues si bien es verdad que cada empleo posee características peculiares, participa también en un conjunto de empleos que poseen características más amplias, y de hecho los empleos tienen frecuentemente bases comunes que exigen cualidades comunes. Reducir la preparación profesional a las exigencias más específicas de cada especialidad equivaldría a dar una preparación profesional muy superficial. Por tanto, el análisis debe determinar lo que hay de específico en una profesión, lo que tiene de común con un grupo de profesiones vecinas y, finalmente, lo que tiene de más general. La experiencia demuestra que para la inmensa mayoría de las profesiones para las que prepara la enseñanza de segundo grado (pongamos por caso), los elementos específicos son mínimos; las aptitudes, actitudes y conocimientos particulares correspondientes a esta especificidad del empleo se encuentran en reducido número y la preparación correspondiente compete a la empresa, más bien que a la escuela. Es,

pues, esencial para adaptar (realmente y no sólo nominalmente) la formación al empleo, analizar también, con el mayor cuidado, las necesidades de formación para los grupos profesionales y para el trabajo en general. Este es un aspecto del problema que ha sido excesivamente descuidado hasta ahora, y esta negligencia es, en parte, responsable del relativo fracaso de la formación profesional.

b) La observación precedente es tanto más importante cuanto que, aparte de las profesiones de alta especialización, es raro que un individuo permanezca durante toda su vida en el mismo tipo de empleo. Y, sin embargo, es evidente que la escuela debe prepararle no para su primer empleo, sino para toda su vida profesional. Especialmente en los países en vía de desarrollo (donde el número de empleos especializados es casi siempre muy inferior al número de candidatos formados por las escuelas, la base de la formación profesional debería ser, ante todo, una educación de la movilidad y de la iniciativa. La actitud para encontrar un empleo o, más aún, para crearse un empleo es, tal vez, en semejante caso, la cualidad primordial que debe desarrollar la escuela.

c) Dicho de otro modo, el empleo individual no es aquí el único problema. Para garantizar una adaptación real al empleo individual, también los programas deben adaptarse al desarrollo general del país. Por consiguiente, además del análisis de empleos, hay que hacer un análisis de las necesidades del desarrollo y traducir estas necesidades a términos de educación. Es verdad que el desarrollo general y el desarrollo individual coinciden finalmente, pero es necesario utilizar enfoques para conseguir una visión completa de la situación.

d) Sin embargo, el desarrollo (y la experiencia de los últimos veinte años lo prueba claramente) está lejos de ser un asunto meramente económico, sino que es un complejo económico, social, político y psico-cultural. Conviene, por tanto, analizar también cuáles son, en los campos otros que económicos, las exigencias del desarrollo y traducirlas a términos de programas. La educación política (conciencia de la solidaridad social, significación de las opciones políticas, elección y control de los responsables), el modo de empleo (por elemental que sea) de la ley, la adaptación psicológica, moral y sentimental a los cambios aportados por la entrada de la sociedad en la economía mundial, la armonización de las formas culturales tradicionales con la cultura universal moderna, no son menos importantes (incluso para el progreso tecnológico y económico) que la enseñanza propiamente profesional. Sin todo ello, el equilibrio de la sociedad y el del individuo quedarían comprometidos.

e) No puede separarse el productor del hombre, el especialista del ciudadano, la sociedad económica de la sociedad cultural. El análisis de cualquier especialidad profesional nos conduce, finalmente, al análisis del hombre y de la sociedad en su conjunto. Es decir, que una verdadera formación profesional debería ser, obligatoriamente y en gran medida, una formación general. Pero esos amplios elementos de formación general no serían forzosamente los de la enseñanza académica tradicional, sino que estarían determinados por un examen científico de las necesidades del desarrollo social.

## 2. Ejemplos.

Daremos a continuación, para ilustrar estas ideas, unos ejemplos para cada uno de los niveles de enseñanza.

a) **Enseñanza de primer grado.**—Es una enseñanza típicamente general; por consiguiente, los programas serán adaptados, no a una profesión (aunque fuera muy amplia como la agricultura, por ejemplo) sino al medio, al nivel de desarrollo y a los cambios deseables o previsibles.

Ejemplo 1. En un país en primer nivel de desarrollo (sociedad esencialmente rural, economía de subsistencia basada en una agricultura tradicional), el programa será centrado en las realidades del pueblo y en la mejora inmediata de la vida comunitaria; el esfuerzo se dirigirá a la rectificación de algunas actitudes dañinas para el desarrollo (en el ámbito de la salud y de la agricultura) y en la adquisición de algunas actitudes nuevas (comercialización, cooperación). El método empleado será, naturalmente, el centro de interés (ver anejo I, una lista de centros de interés para las escuelas rurales de tres años, con maestro único, en Laos).

Ejemplo 2. En un país en segundo nivel de desarrollo (migración hacia las ciudades, comienzos de la industria y de la economía de mercado), la enseñanza primaria deberá facilitar la movilidad; será, por consiguiente, más sistemática que en el nivel anterior; los alumnos aprenderán el modo de emplear la nueva sociedad urbana dominante; serán preparados para pasar de una civilización consuetudinaria a una civilización legal; serán informados de la existencia y características de los posibles oficios. Pero la escuela primaria deberá, también, precaver al niño contra los «schoks» de la movilidad; se prestará, por tanto, una especial atención a la educación moral y social (preservación de la integridad personal en el nuevo medio ambiente) y a la educación del ocio (preservación de una cultura popular, lucha contra la pseudomorfosis).

b) **Enseñanza de segundo grado.**—El problema de los programas está aquí estrechamente vinculado con problemas de estructuras que proporcionan la necesaria movilidad social y una especialización muy progresiva conducente tanto al empleo como a estudios ulteriores.

Ejemplo 1. En los países que se encuentran en el segundo o tercer nivel de desarrollo (el tercero acentúa las tendencias del segundo, sin llegar todavía por completo al «despegue» económico), el tronco común en los primeros años de la enseñanza del segundo grado, es una de las condiciones esenciales de la movilidad de todo el sistema económico y social. Los estudios del tronco común estarán repartidos en materias básicas no enciclopédicas (2/3) y en opciones prácticas pre-profesionales (1/3). Damos en el anejo II, un programa-tipo de tronco común, en el primer ciclo de la enseñanza ecuatoriana de 1964, los programas del tronco común, tanto de las materias básicas como de la opción práctica, debían tender esencialmente a dar al alumno una educación general del trabajo (trabajo ordenado, trabajo terminado, trabajo por horas, trabajo en equipo, etcétera), el sentido de la iniciativa, la imaginación técnica y económica, el espíritu lógico. La elaboración de tales programas es, seguramente, deli-

cada, pero de ningún modo utópica. Poseemos ya un considerable número de técnicas y de recetas para conseguirlo.

**Ejemplo 2.** La enseñanza comercial actual es, en la mayoría de los casos, escandalosamente teórica y simbólica: se prepara para empleados de comercio (stenodactilógrafos, secretarios, contables) pero no para comerciantes. Sin embargo, una sociedad en desarrollo no necesita empleados, sino empresarios a todos los niveles. Tanto en la opción pre-profesional del tronco común como en la especialización del segundo ciclo, los programas deberían centrarse en la práctica misma de la comercialización: prospección de lo que podría ser producido y vendido; esta práctica del comercio podría estar organizada, por ejemplo, sobre los intercambios entre las escuelas y estimularía, al mismo tiempo, la producción de las escuelas de agricultura, las escuelas técnicas, las escuelas de artesanía artística. Un ensayo de esto se ha hecho en Ecuador, en 1964.

**Ejemplo 3.** En los países que se hallan en el primer y segundo nivel de desarrollo, la artesanía artística puede ser, actualmente, una importante fuente de exportación, pudiendo aportar recursos nada despreciables al esfuerzo de industrialización. En efecto, existe en las naciones más desarrolladas una demanda cada vez más considerable de objetos de artesanía que, por razones técnicas y culturales, esas naciones no están en condiciones de producir. Lo que quieren los países ricos y lo que están dispuestos a pagar bastante caro son algunas cosas auténticas, diferentes. Las escuelas de artesanía artística deben, pues, mantener rigurosamente las tradiciones nacionales y elaborar, a estos efectos, una enseñanza de las formas tradicionales, de las técnicas tradicionales, de los métodos tradicionales de preparación de los materiales.

**c) Enseñanza de tercer grado.**—Aunque los programas profesionales se confunden aquí, a menudo, con una tecnología o con una ciencia, los problemas de adaptación no faltan. Tomemos el ejemplo de la misma planificación de la educación. Durante mucho tiempo ha existido la tendencia a enseñar la planificación mediante una serie de cursos de estadística, de economía, de sociología y de pedagogía. Pero la planificación es interdisciplinaria; no es la suma sino la combinación de esas diferentes disciplinas. Los centros regionales de la Unesco han comenzado a adoptar un plan de estudios más funcional: realizando un análisis de las tareas que un especialista en planificación debe cumplir realmente, elaborando sus programas de enseñanza de acuerdo con esas tareas concretas, práctica.

partiendo de ejercicios prácticos para dirigirse a la teoría que exige la

**d) Enseñanza normal.**—Es en la formación del mismo profesorado donde el análisis del empleo fuera más fácil y, sin embargo, es quizá el campo donde menos se utiliza; en la mayoría de los casos, los alumnos maestros aprenden ciencias en general y pedagogía en general. Lógicamente, los programas de las Escuelas normales deberían ser los mismos programas de la escuela primaria. El nivel de enseñanza no disminuiría por ello. En efecto, es posible impartir una enseñanza del más alto nivel sobre las primeras lecciones de aritmética y de lectura de la escuela

primaria. Todo consiste en hacer que los alumnos-maestros profundicen en lo que habrán de enseñar, en lugar de aprender otras cosas. Dada la penuria de maestros, dada la imposibilidad (con las actuales escalas de sueldos) de exigir una formación de larga duración, dada, sobre todo, la necesidad de preparar maestros para programas nuevos adaptados al desarrollo, esta solución es la única viable. No existirá una escuela enfocada hacia el desarrollo, mientras no se quiera enseñar a los maestros, pura y simplemente, los programas de la enseñanza primaria, adaptados al desarrollo.

### **III. Métodos de la planificación de los programas**

a) El principio es sencillo: no introducir nada en los programas que no corresponda a un objetivo reconocido. La experiencia muestra que la realización de este principio es una de las más difíciles. El primer obstáculo es de orden psicológico: los programas constituyen un ámbito donde reinan las tradiciones y donde no es fácil hacer tabla rasa de los hábitos consagrados. Tocar ciertas materias, disminuir ciertos horarios son delitos capitales. Una reforma radical de los programas (y una adaptación al desarrollo significa, ciertamente, una reforma radical) se expone a unir contra ella a las fuerzas más diversas. Toda reforma de los programas debe, por consiguiente, ir acompañada por una larga campaña de información, en el cuerpo docente, en el medio estudiantil y en el público en general, por la prensa, la televisión y la radio.

b) Los análisis del empleo y del desarrollo que son la base de la preparación de programas racionales y la elaboración de los programas mismos, suponen considerables investigaciones que no pueden ser llevadas a cabo más que por equipos numerosos y muy especializados que no todos los países están en condiciones de crear. Por lo que, naturalmente, la tarea pasa a ser de la incumbencia de los organismos internacionales.

Por una parte, se trata de fijar programas-tipo para las diferentes ramas y para los diferentes grados de la enseñanza, para cada uno de los niveles de desarrollo, y, por otra parte, hay que prever amplias variantes según: a) los climas y los tipos de recursos naturales; b) las zonas culturales.

A continuación, correspondería a cada país completar y personalizar estos programas generales.

c) Sin embargo, mientras el trabajo de base internacional no esté completamente a punto, la preparación de los programas nacionales adaptados al desarrollo necesita una verdadera movilización del saber y la experiencia de cada país. Para realizar esta movilización, es un buen método crear una serie de subcomisiones de las cuales unas correspondan a las grandes ramas profesionales o problemáticas (salud, agricultura, industria, comercio, comunicaciones, artesanía de arte, etc.), y las otras a las diferentes especialidades (lengua, matemáticas, geografía y recursos naturales, ciencias, historia, etc.). Cada subcomisión comprenderá: un

responsable del Ministerio de Educación, un responsable del Ministerio económico interesado o del Plan, representantes de la rama y del nivel de enseñanza de que se trate, representantes de las profesiones, con un máximo de seis miembros por subcomisión.

d) La reforma de los programas está ligada al conjunto del plan educativo.

1. Los programas dependen, evidentemente, de las estructuras, pero, a la inversa, la preparación de los programas conducen, con frecuencia, a modificaciones de estructuras.
2. La reforma de los programas necesita una serie de medidas accesorias como: experimentación, preparación de nuevos libros de texto, de maestros en ejercicio, modificación de los programas de las escuelas normales.
3. Una reforma de los programas es una buena ocasión para introducir, paralelamente, una reforma de los métodos. Por lo demás, lo más frecuente es que una exija la otra.
4. Hay que aprovecharse de la ejecución de los aspectos «cuantitativos» del plan y especialmente de la creación de nuevos centros para introducir la reforma de estructuras, programas y métodos. Todo es difícil en una escuela antigua, todo es fácil en una escuela nueva. Cuando un país quiere pasar, en diez años, de una escolaridad secundaria del 8 al 16 por 100, es oportuno llevar a cabo, paralelamente, una reforma de las estructuras y los programas. Una parte importante del trabajo del planificador consiste en combinar y sincronizar los planes de extensión y de reforma.

## ANEJO I

### Ejemplo de los centros de interés para una escuela rural laotiana de tres años, de maestro único (1)

Todo el programa versa sobre la comprensión, el modo de empleo y la mejora inmediata del pueblo:

- 1.<sup>er</sup> mes: La escuela de nuestro pueblo (familiarización del niño con la vida escolar, organización de la «sociedad» escolar).
- 2.<sup>o</sup> mes: El hogar familiar y la familia.
- 3.<sup>er</sup> mes: Nuestro pueblo (sus casas, sus edificios comunes, sus calles, sus habitantes).
- 4.<sup>o</sup> mes: La naturaleza que rodea al pueblo.
- 5.<sup>o</sup> mes: Las actividades agrícolas del pueblo.
- 6.<sup>o</sup> mes: Las actividades artesanas del pueblo.
- 7.<sup>o</sup> mes: Las actividades comerciales del pueblo.
- 8.<sup>o</sup> mes: Las vías de comunicación del pueblo.
- 9.<sup>o</sup> mes: Los medios de comunicación del pueblo.
- 10.<sup>o</sup> mes: Del pueblo, a la ciudad, a la capital, a los países vecinos, al mundo.

#### Observaciones:

- I) Siempre se partirá del lugar más próximo para ir al más alejado (geografía), del momento presente para remontar, poco a poco, hacia el pasado (historia).
- II) El programa estará orientado no hacia la curiosidad anecdótica, sino hacia la acción práctica inmediata.
- III) El programa es común para los tres primeros años y se irá profundizando cada vez más. El maestro se concentra en el 2.<sup>o</sup> año, los grandes (3.<sup>er</sup> año) ayudan a la enseñanza y asimilación de los nuevos (1.<sup>er</sup> año).
- IV) Este método supone que la clase está constituida como una sociedad pequeña; la clase única de los tres primeros años permite una asimilación natural de los más jóvenes a la sociedad escolar.
- V) La escuela de clase única de tres años podrá, evidentemente, ser completada con un segundo ciclo en una «escuela central» que comprenda a varios pueblos.

---

(1) Fuente: Ministerio de Educación, Vientiane, Laos; extracto del decreto de aplicación de la Ley de Educación de 1962.

## ANEJO II

### Ejemplo de un programa para el tronco común (Primer ciclo de la enseñanza media en Ecuador) (1)

	Número de horas por semana
— Lengua materna (aprendizaje de su utilización práctica; notas, informes, instrucciones, cartas usuales, discusiones, problemas de la vida escolar ... ..)	5
— Lengua extranjera ... ..	5
— Matemáticas ... ..	5
— Nociones de tecnología científica ligada a la opción práctica, y panorama de la ciencia moderna ... ..	3
— Panorama de la evolución de la humanidad (historia de la instalación del hombre en la tierra) ... ..	1,30
— Geografía (1 <sup>er</sup> año: nacional; 2.º año: regional; 3.º año: mundial), insistiendo en el aspecto del desarrollo socio-económico ... ..	1,30
— Actividades del grupo de clase (organización del grupo, deportes, recreos de carácter cultural) ... ..	8 (2)
— Trabajo individual en la escuela ... ..	5
— Opción práctica (según los recursos y las necesidades locales: agricultura, artesanía industrial, artesanía artística, comercio, educación) ... ..	10

#### Observaciones:

- I) El total es de 44 horas semanales, de las que 4 horas son actividades de grupo (deportes y recreos), el sábado o el domingo, o sea, 8 horas para cada uno de los 5 días laborales. Este programa, relativamente cargado, resulta factible debido a la diversidad de actividades. Los alumnos no tendrán que hacer ningún deber ni recibirán ninguna lección fuera del colegio.
- II) Un colegio de un centenar de alumnos (33 en cada clase) puede funcionar con 3 profesores de disciplinas académicas, más 1 profesor y 1 ayudante para la opción práctica.

(1) Fuente: Ministerio de Educación, Quito, Ecuador. Extracto del Informe sobre la reforma educativa, 1964.

(2) Cuatro con el maestro consejero de clase.



**LOS  
NUEVOS  
MEDIOS**



## Problemática de la enseñanza a distancia \*

### I. Las confusiones que conviene evitar

La enseñanza a distancia está de moda y, como suele ocurrir con las cosas de moda, los términos utilizados en la discusión no están siempre claros del todo, ni perfectamente definidas las categorías. Parece, por tanto, conveniente empezar tratando de poner en orden nuestras ideas y nuestro vocabulario, esclareciendo algunos malentendidos corrientes.

1. Existe una tendencia a confundir la enseñanza a distancia con los medios más modernos de información a distancia (televisión, telectura, terminales de ordenador); es, por tanto, preciso recordar que existen, desde tiempo, otros medios de enseñanza a distancia, siendo los más conocidos: el correo, el periódico... y el libro.
2. Esta primera advertencia nos hace recordar que la información a distancia puede ser escrita tanto como audiovisual y que, dentro de lo escrito, existen muchas categorías desde lo escrito a mano hasta lo impreso en libro, a través de lo fotocopiado, polycopiado, etc. También nos hace recordar que los medios de difusión son múltiples: los servicios de telecomunicación propiamente dichos (correos, televisión, radio, teléfono), la prensa, los quioscos y librerías, las bibliotecas públicas...
3. La información a distancia puede ser **fresca** (conversación, curso, representación teatral, concierto, televisión directa) o **en conserva** (carta, libro, película, disco, videograma, etc.). Es decir, que además de distante en el espacio, puede ser distante en el tiempo. La información en conserva tiene, evidentemente, más «inercia» que la información fresca, la cual se puede renovar con más facilidad. Nótese qué medios de comunicación como televisión o radio pueden utilizar igualmente productos frescos o en conserva.

---

\* Documento-base presentado en el oído de mesas redondas sobre «Posibilidades y problemas de la Teleenseñanza», organizado por la Fundación para el Desarrollo de la Función Social de las Comunicaciones, Madrid, enero-febrero, 1973.

4. La recepción de un mensaje a distancia puede ser individual o en grupo, exactamente como un profesor puede dar lecciones a un solo alumno (preceptores) o a toda una clase.
5. La enseñanza no tiene que ser toda a distancia o toda con presencia física del profesor; hay una infinidad de posibles combinaciones.
6. La enseñanza a distancia no es, por sí misma, mejor o peor que la enseñanza con presencia física del profesor. Por razones de comodidad, eficacia y precio, la enseñanza a distancia puede ser indicada en ciertos casos y ciertas condiciones, contraindicada en otros casos y otras condiciones. Es un problema de oportunidad y debe ser tratado como tal.
7. La misma expresión de **enseñanza a distancia** nos limita a acciones organizadas, públicas o comerciales, de enseñanza: Universidad a distancia, emisiones de T. V. o radio educativas, empresas de enseñanza por correspondencia; elimina la mayor parte del **aprendizaje a distancia**, la lectura, el autodidactismo que interesan probablemente a un público mucho más numeroso que las enseñanzas organizadas; por tanto, se sugiere que sería mejor, para la claridad del debate, sustituir enseñanza por aprendizaje; así se pueden incluir acciones como son la planificación de las bibliotecas, la organización de la edición para autodidactas, etc.

## II. Inventario de las posibilidades técnicas de enseñanza a distancia

Para emprender una discusión clara conviene distinguir entre: (I) los «media» propiamente dichos (ej. televisión, ordenador), incluyendo el conjunto de la comunicación desde la fabricación hasta la utilización; (II) las técnicas de transportes del mensaje (ej. satélite, cable...); y (III) las técnicas de conservación (ej. libro, disco, video-grama...). Tal distinción no vale teóricamente, pero es práctica.

1. **Los «media».**—Se debe recordar, una vez más, la existencia de media tradicionales (libros, documentos policopiados, prensa, periódicos, correspondencia), muy ricos y muy flexibles. Estos media han constituido, hasta ahora, la base de cualquier enseñanza o/y aprendizaje a distancia; pero sus posibilidades no están todavía plenamente aprovechadas, ni mucho menos; cualquier acción planificada debería tener muy en cuenta estos media tradicionales, su mejor desarrollo y su integración con media más recientes.

Sin embargo, cuando hablamos hoy día de la tecnología de la enseñanza a distancia, pensamos más bien en los media más modernos: teléfono, radio, televisión, reproducción a distancia de documentos (teleimpresor, telex, TWX), ordenador.

Discutiremos más adelante las características y posibilidades de estos media.

2. **Las técnicas de transporte del mensaje.**—Radio y televisión permiten emitir, transportar y recibir un mensaje; pero existen dos técnicas que son solamente de transporte: satélites y cables.

- a) **Los satélites espaciales** son relais que permiten una difusión excepcionalmente amplia (una tercera parte del globo terrestre) de las señales. Pueden servir de intermediarios a la mayoría de los «media» modernos: teléfono, teleimpresor, ordenadores:

Se distinguen:

- **los satélites de telecomunicación** (tipo Sputnik, Telstar, Intelsat), ligeros y que, por tanto, no necesitan una potencia muy grande de lanzamiento; esos satélites son relativamente baratos, pero poco potentes y necesitan estaciones muy potentes (y, por tanto, muy costosas) de recepción; no pueden, por tanto, ser utilizados directamente por instituciones educativas, ni mucho menos, por particulares;
- **los satélites para recepción directa** muy potentes, pero muy pesados; permitirían una recepción directa por los particulares con aparatos semejantes a los receptores de televisión o radio existentes; serían, por tanto, el sueño de la enseñanza a distancia si no fuesen bastante caros y además, si no provocasen resistencias políticas (muchos gobiernos no desean que sus súbditos puedan recibir directamente información o enseñanza desde otros países);
- **los satélites de distribución** intermediarios entre los dos primeros tipos permiten la recepción por puestos de potencia media que pueden fácilmente ser adquiridos por escuelas y/o comunidades; esta solución no suele encontrar dificultad política, puesto que la recepción está controlada institucionalmente.

- b) Las técnicas por **cable** permiten, bien sea la retransmisión simultánea de más de diez programas a toda la red de abonados, bien sea la retransmisión a un abonado determinado de un programa elegido por él. Al igual que los satélites, sirven tanto para televisión o radio como para teleimpresión o enlace con un ordenador.

3. **Técnicas de conservación.**—El libro, la película cinematográfica, el disco, son técnicas ya clásicas de conservar un mensaje. Se añaden, ahora, los audio y videogramas.

Los **videogramas** pueden ser de cartucho o de disco; los video cartuchos (electronic video Recorder de C. B. S., videocassete de Sony y el Instavideo de Ampex y Toshoba) tienen una duración de 30 a 60 minutos, pero son relativamente caros y necesitan un aparato de lectura que vale entre 500 y 1.000 dólares; el video disco (Telefunken y Decca) es mucho más barato porque puede ser impreso y el precio del lector es, también, más barato (250 dólares), pero la duración, de momento, no pasa de cinco minutos.

Se debe señalar también el sistema de selectavisión de R. C. A.: holograma sobre banda de vinilita con lectura por laser; el cartucho dura 30 minutos; el lector vale alrededor de 400 dólares.

4. **Características de las distintas técnicas.** La combinación de los «media» propiamente dichos con las distintas técnicas de transporte y de conservación ofrecen una gran cantidad de posibilidades; las mismas posibilidades no corresponden a todas las necesidades y a todas las situaciones.

Por ejemplo, **la radio**, técnica perfectamente en su punto y técnica barata (en términos de preparación de las emisiones y en términos de precios de los receptores) es, de momento, la técnica más apropiada a los países relativamente pobres. Además, la enseñanza por radio se adapta bien a culturas esencialmente orales.

Hay soluciones que facilitan la **masificación del mensaje** (cine, radio, televisión en circuito abierto, televisión por satélite...), otras que facilitan la **individualización del mensaje** (libro, televisión por cable, videograma, ordenador). Los países en desarrollo se inclinan habitualmente hacia los media de masificación; los países más ricos hacia los media de individualización; es asunto de necesidades y recursos.

Las emisiones directas de radio y televisión, así como las informaciones suministradas por el ordenador **se pueden mejorar y adaptar continuamente**; por el contrario, películas audiocassettes, videogramas, libros, son por naturaleza duraderos y, por tanto, **comprometen más el futuro**; es decir, que la información en conserva tiene **más inercia** que la otra.

Un medio de enseñanza a distancia —el ordenador— admite «feedback» pero, por lo general, la información a distancia funciona en sentido único de los profesores a los estudiantes.

### III. Problemas educativos de la enseñanza a distancia

1. Existe una polémica latente: enseñanza a distancia «versus» enseñanza escolar. Este es un debate bastante académico, pues que estas dos modalidades de enseñanza se completan más que se oponen, correspondiendo cada una a ciertos momentos de la vida, a ciertas situaciones, a ciertas materias. Una educación permanente racionalmente planificada sería una continuación de enseñanza escolar y de enseñanza a distancia. El problema no es de oponer sino de integrar enseñanza a distancia y enseñanza escolar.
2. La principal objeción contra la enseñanza a distancia es que no permite la relación humana alumno-maestro y, con excepción del ordenador, el diálogo y el «feedback». Es preciso recordar aquí dos puntos:
  - a) No hay por costumbre en la educación escolar tanta y tan buena relación alumno-maestro, tanto diálogo y «feedback» como para pedir a la enseñanza a distancia que lo haga mejor.
  - b) Los progresos de la psico-pedagogía dejan ver que lo más importante no es quizás la relación maestro-alumno (la cual es

casi imposible en clase por la cantidad de alumnos a los cuales debe atender un solo profesor) sino la interacción entre los alumnos; nada impide esta interacción en la enseñanza a distancia, pues la recepción puede muy bien ser colectiva; no solamente el grupo de alumnos pueden discutir la enseñanza recibida en común, sino que se pueden prever técnicas para promover la interacción; entre estas técnicas destacan los juegos de simulación, los cuales obligan a cada participante del grupo de recepción a asumir un papel en relación con todos los otros (1).

3. **La calidad de la enseñanza a distancia** no es ni peor ni mejor que la calidad de la enseñanza escolar. En los dos casos depende de los programas, de los medios de los cuales se dispone y, sobre todo, de los hombres que dan el curso o realizan la emisión.

Sin embargo, conviene recordar que la enseñanza a distancia permite y requiere una programación más rigurosa así como una preparación mucho más cuidadosa; la enseñanza a distancia no da automáticamente un producto de mejor calidad, pero sí puede darlo si se aprovechan correctamente sus posibilidades. La televisión educativa, por ejemplo, ha dado ya, entre muchos productos indiferentes o malos, algunas emisiones («Our Mister Sun» de la RCA, el **Don Juan** de Moliere de Bluwal...) que las explicaciones de un profesor en clase pueden muy difícilmente emular.

4. Convendría estudiar las peculiaridades de una pedagogía a distancia:
  - psicología del estudiante solo y en grupo, motivaciones, psicología y fisiología del profesor frente a las cámaras o al micro, situación de corrección de ejercicios...;
  - utilización diferencial de las distintas posibilidades de los media: secuencialidad o simultaneidad, selección del tipo de medio (audio, visual, escrito, programado) según la materia, el nivel, el resultado esperado;
  - técnicas para animación a distancia de grupos; preparación y valoración de juegos de simulación para promover la interacción dentro de grupos de recepción;
  - técnicas de preparación y valoración de ejercicios; técnicas de corrección (códigos de corrección) y de control para asegurarse que el estudiante ha reflexionado sobre las correcciones, etc...

#### IV. Los problemas socio-culturales

1. Las enseñanzas a distancia pueden constituir evidentemente un aporte decisivo para la puesta en marcha de la educación perma-

---

(1) Martine Mauriras, «Un nouvel instrument pédagogique les jeux de simulation», *Prospectives*, 1974.

nente. Sus consecuencias para una verdadera democratización de la educación (a todos los niveles), y para una auténtica movilidad socio-profesional a través de posibilidades concretas de perfeccionamiento son, por tanto, potencialmente muy importantes. Sin embargo, es de prever que una acción de tanta trascendencia sociopolítica provocará grandes resistencias.

2. La primera resistencia puede venir de **ciertos elementos del cuerpo docente** quienes temen que la enseñanza a distancia signifique la supresión del profesorado. Desde luego, tal temor es irracional, pues la enseñanza a distancia no va a sustituir la escuela para las categorías de estudiantes actualmente escolarizados, sino permitir el aprendizaje para nuevas categorías (sociales, geográficas, de edad...). Además, la enseñanza a distancia necesita tanto para la preparación de los documentos y emisiones como para la preparación y corrección de los ejercicios, numerosos profesores. La enseñanza a distancia puede ser, para unos profesores, una ocasión de reciclaje, pero para ninguno una causa de paro.
3. La enseñanza a distancia multiplicará el número de los diplomas en las carreras de más prestigio (medicina, ley, profesorado, ingeniería...); puede, en un primer tiempo, producir paro y, en un segundo tiempo, conducir a una cierta desvalorización de profesiones ahora privilegiadas. La enseñanza a distancia choca de frente con el «*numerus clausus*» (legal o de hecho) de las profesiones más interesantes; no puede, por tanto, sino despertar la resistencia de los cuerpos interesados.
4. De manera general, los sectores más tradicionales y las clases sociales más privilegiadas pueden temer que la enseñanza a distancia, instrumento de movilidad socio-culturo-profesional, contribuya a romper el equilibrio y el orden actual de la sociedad.
5. Sólo los países muy extensos (India, URSS, USA, China, Brasil) pueden estar interesados en satélites nacionales; pero los gobiernos suelen tener recelo hacia los satélites internacionales, los cuales, en su opinión, pueden ser los instrumentos de una colonización educativa por parte de los países más desarrollados o, en todo caso, una fuente de propagandas e informaciones extranjeras.
6. En un plan completamente distinto, varios gobiernos pueden temer que la recepción en grupos (sin responsable oficialmente designado) sea una ocasión de actividad política o, por lo menos, una peligrosa escuela de discusión; aunque no se prohíba la recepción en grupo, es posible que no se favorezca.
7. La enseñanza a distancia es algo nuevo que no entra sin algún esfuerzo en los marcos habituales de la administración; la misma financiación es más difícil, pues los gastos son de una índole distinta de los acostumbrados.
8. Por fin, el entusiasmo indiscreto por la nueva tecnología, el afán de cambiar por cambiar, los sueños de utopías educativas pueden

no solamente provocar reacciones tradicionalistas contra la educación a distancia sino, también, constituir un pretexto para no emprender realizaciones modestas, pero posibles, de enseñanza a distancia.

## V. Los problemas de ejecución

1. La puesta en marcha de un sistema de enseñanza a distancia es una operación amplísima que abarca una impresionante cantidad de acciones muy diversas y, a veces, muy complejas: reclutamiento y formación de un personal nuevo, compra e instalación de material, preparación de millares de emisiones, hojas de ejercicios, libros, etcétera, evaluación del software, publicidad, motivación de la clientela, sistemas de evaluación, acciones complementarias (cursos nocturnos o de vacaciones), etc.

Tal operación, comparable en tamaño a una gran operación militar o a la creación de una nueva industria, no puede tener éxito sin una planificación y una programación rigurosas.

2. La **planificación** comprendía entre otros puntos:
  - la elección de un sistema que corresponda a las necesidades, posibilidades y condiciones del país;
  - el modelo general de la operación y su evaluación a través de un ejercicio de simulación;
  - un calendario de las grandes etapas de preparación;
  - un estudio de coste y beneficio para distintas hipótesis;
  - un estudio sobre las previsiones de demanda de mano de obra y los cambios previsibles producidos, año por año, por la oferta de los nuevos diplomados.
3. Para la **programación** de cada parte y de cada etapa de la operación, se aconsejan técnicas como los programas detallados de actividades, recursos y gastos y, sobre todo, PERT.

El PERT es imprescindible para averiguar, en una empresa tan compleja, que cada resultado parcial es preparado a tiempo como para permitir otra acción siguiente.

4. La **ejecución** misma requiere un **control permanente** (sistema integrado de «plannings»). También se precisa, en una actividad de este tipo (en la cual es imposible juzgar directamente de la eficacia de una acción), establecer, desde un principio, un sistema riguroso de evaluación de cada medio y del conjunto de la enseñanza.
5. Toda la experiencia existente enseña que después de la elección del sistema general (elección que, en la mayoría de los casos, es relativamente fácil), el gran problema es la preparación del «software». Prácticamente, eso significa que un servicio de enseñanza a

distancia es una combinación de gran editorial, de oficina de radio-televisión y de correos. La complejidad de tal empresa es colosal y tanto más que la enseñanza a distancia, saliendo de la tranquilidad de las aulas escolares, entra en un campo donde existe ya una fuerte concurrencia comercial (editoriales, estaciones comerciales de radio y televisión, cines, etc.). El producto de la enseñanza a distancia no puede, por tanto, ser mediocre.

## **Empleo selectivo de los distintos medios de enseñanza \***

1. Hablando de tecnología de la educación, caemos a menudo en la confusión entre las máquinas que la tecnología moderna pone a la disposición de la enseñanza y la tecnología propia de la misma enseñanza, en el sentido, por ejemplo, que da Skinner a esta expresión. Y de esta manera, hemos estado obsesionándonos con problemas de «ferretería» que no representan sino un aspecto algo marginal de la tecnología educativa. Aunque tengan cierto interés las discusiones sobre la televisión por satélite y la televisión por cable, el video disco y la videocinta, etc., no debemos olvidar que lo más importante, para nosotros educadores, no es la máquina, sino su utilización. De poco sirve tener un Stradivarius si uno no sabe tocar el violín, y de poco sirve una orquesta para quien ignora la armonía; tampoco sirve tener todas las máquinas de enseñar del mundo si uno no domina el lenguaje de enseñanza que permitirá el empleo correcto de las máquinas.

2. A este propósito conviene recordar que cualquier instrumento no vale para todo tipo de música. El órgano no vale para un vals de Chopin y tampoco nos sirve la orquesta para una sonata de Scarlatti; hay instrumentos propios para cada música y los instrumentos más potentes o los más ricos no son siempre los más apropiados; nada puede sustituir para ciertas melodías o ciertos ritmos a una flauta y a un tambor primitivos. Y, de la misma manera, las máquinas de enseñanza más sofisticadas —muy útiles para el aprendizaje de ciertas materias— pueden ser de poco provecho y hasta contraproducentes para otras materias. Haríamos un gran progreso si dejamos de discutir en término de méritos comparados sobre los nuevos medios, entre sí y frente a los medios tradicionales (profesor, pizarra y libros), si empezamos estudiando cuál es el empleo específico de cada medio y cómo se pueden combinar («orquestrar»).

3. Si se consideran las materias de enseñanza, aparecen con bastante claridad unos cuantos criterios de selección. Por ejemplo, los medios audio se recomiendan evidentemente para el aprendizaje de los idiomas (vivos y/o muertos); los

---

\* Conferencia pronunciada en la reunión del «Seminario permanente de tecnología educativa», organizado por el Instituto de Ciencias de la Educación de La Laguna y el Centro Nacional de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación, Puerto de la Cruz. 1973.

medios visuales fijos convienen particularmente a la geografía, a la historia del arte, a las ciencias de observación (zoología, botánica...); el cine, la televisión y todas las técnicas que permitan la secuencia visual y el enlace de los movimientos corresponden especialmente a las ciencias experimentales y a las tecnologías; las técnicas de simulación serían muy útiles para todas las ciencias sociales; la enseñanza programada (sea oralmente, por libro, por televisión o por ordenador) se adapta a todos los procesos lógicos, al álgebra y a la presentación matemática de las ciencias exactas. Estos principios para la utilización de los medios según las materias son bien conocidos; sin embargo, falta mucho todavía para que sean sistemáticamente aplicados.

4. Mucho más delicada es la solución de los medios, considerando los diferentes aspectos de cada materia. Por ejemplo, no toda la historia es de la misma naturaleza; ciertos aspectos piden la narración tradicional, otros la reproducción de documentos o la reconstrucción de ambientes; para la comprensión de otros se recomienda un juego de simulación, etcétera. Tal es, más o menos, la situación en todas las disciplinas. Si se entra aún más en el detalle de una materia, se ve que dentro de un mismo capítulo y, a veces, de un mismo párrafo, harían falta distintos medios de presentación. En efecto, en cualquier parte de un aprendizaje hay trozos fáciles y obstáculos. Tratándose de los trozos fáciles no importa mucho el medio (si no es ajeno del todo al conjunto de la materia); pero cuando surge un obstáculo, lo corriente ya no basta. Es como cuando un camino está cortado ya sea por una roca, un río, un pantano, una vegetación muy densa, la nieve; entonces, una marcha tranquila no es suficiente; hace falta trepar, nadar, saltar; en ciertos casos será necesario un instrumento suplementario (barco, cuerda, esquís). Así ocurre también con los obstáculos del aprendizaje; se necesitan métodos o medios suplementarios; y los obstáculos no piden todos el mismo medio, sino que cada uno precisa un instrumento apropiado. **Es mi opinión que el proceso de la enseñanza en los próximos años será, esencialmente, la identificación de las dificultades de cada materia en los detalles de la misma, el estudio de la naturaleza de las dificultades (tipología de las dificultades), la búsqueda de la técnica de presentación mejor apropiada para cada tipo de dificultad.** Después, se podrá también investigar las formas subjetivas de equivocación según la edad, el sexo, el carácter, la situación cultural o/y social, etcétera, estudiando también los medios más apropiados para cada tipo de estudiante; pero eso constituye un segundo paso; no creo que se pueda llegar a una enseñanza individualizada algo científica mientras no se haya explorado más a fondo el problema de las dificultades objetivas, es decir, de las dificultades comunes a todos los estudiantes.

5. Antes de nada, es preciso, por tanto, investigar. Investigación interdisciplinaria que utilizaría epistemología y didáctica de las distintas materias, psicología y fisiología del aprendizaje, teoría de la comunicación, conocimiento práctico de los medios. Varios laboratorios han iniciado investigaciones relacionadas con ese problema. Entre otros, el autor del presente trabajo, ha diseñado un ejercicio de auto-observación del aprendizaje: el sujeto se observa aprendiendo algo, con un libro de cualquier materia,

anotando las ideas que le vienen a uno, las distracciones de todo tipo, las dificultades (a ser posible con descripción de las mismas), la actitud frente a la dificultad y las acciones emprendidas para superarlas, los caminos de la comprensión, etc.; las observaciones se pueden hacer mientras se va leyendo con papel y lápiz o, mejor, en voz alta, con magnetófono (la grabación con magnetófono tiene las ventajas de distraer menos y de indicar la duración); la comparación de distintas auto-observaciones sobre el aprendizaje de un mismo texto permite dibujar el perfil de las dificultades; en una segunda etapa se elige, por tentativas sucesivas, las técnicas de presentación (secuencial o simultánea, verbal o icónica, abstracta y realista, denotativa, constativa, cerrada, abierta, etc.); después se eligen los medios y, en cada medio, el estilo más idóneo; y, por fin, se verifica con grupos representativos de alumnos. Varios ejemplos están en preparación: las primeras nociones de los conjuntos, un capítulo de lógica simbólica, un trozo de las **Soledades** de Góngora y otro de **El Ser y la Nada**, de Sartre.

6. Los primeros resultados dejan percibir que el problema no es elegir, por ejemplo, entre enseñanza por televisión y curso tradicional con profesor. Tanto el profesor como la televisión son medios muy flexibles y muy ricos que pueden adaptarse a la mayoría de las materias (ambos siendo a menudo demasiado potentes y, por tanto, poco económicos). El verdadero problema es, dentro de un medio general, elegir entre las técnicas de detalle. Un profesor, con muy pocos recursos materiales (grabados, fotografías, vistas fijas, transparencias), puede dar una enseñanza casi perfecta —es decir, totalmente asimilable para el alumno—, con las dos condiciones: primero que se haya investigado racionalmente la naturaleza de las dificultades y, segundo, que el profesor domine un lenguaje pedagógico utilizando no tanto varios medios materiales (televisión, radio, video y/o audio-gramas, ordenador, etc.) como varias modalidades (secuencia verbal o icónica, simultaneidad visual, realismo o abstracción, simulación, etcétera). Sería presuntuoso hablar aquí de lenguaje total, pero sí de discurso pedagógico integrado; sobre todo es necesario conseguir que esta integración llegue a ser fácil y natural y que el profesor maneje con toda soltura el paso de una modalidad a otra y de un medio a otro.

7. Por tanto, paralelamente a la investigación mencionada en el párrafo 5, es preciso elaborar un sistema de formación del profesorado en lenguajes pedagógicos más ricos. No es inútil a este propósito, una introducción a los lenguajes del cine, de la televisión, de la radio, de la publicidad o de las bandas dibujadas, ya que estos otros lenguajes acostumbran a romper el marco del lenguaje pedagógico tradicional. Sin embargo, el problema no es la semiología del cine o de los «comics»; cine «comics», etcétera, nos pueden dar ideas para nuestra tarea de docencia, pero nuestro objetivo no es adaptar cine o «comics» para la enseñanza, sino encontrar un lenguaje complejo más rico para una enseñanza que tiene problemas completamente distintos a los problemas del cine o de los «comics».

A este efecto, quizás sería interesante estudiar la elaboración para el uso del profesorado de colecciones de elementos icónicos no presentados, como lo son, generalmente, de manera a la vez enciclopédica y anecdótica (series de vistas fijas sobre la pintura de una época, una experiencia de

química, un país, una clase de animales, etc.), sino en forma de «vocabulario». Se trata, en efecto, de permitir al profesor introducir en su discurso no trozos enteros prefabricados, sino elementos tan sueltos y flexibles como sea posible; y, por tanto, no se deben imponer secuencias establecidas sino poner a su disposición un material icónico análogo a las palabras del diccionario y a la estructura de la gramática. Una investigación sobre los elementos más generales de un vocabulario y de una gramática icónicos, para un profesor del primer ciclo de E. G. B., por ejemplo, constituiría, en mi opinión, una investigación de vanguardia del mayor interés.

8. Resumiendo, concluiría que debemos dejar de interrogarnos demasiado sobre lo que la educación puede sacar de los nuevos medios de comunicación ofrecidos por la tecnología moderna y, al contrario, buscar cuáles son las necesidades de expresión de la enseñanza para resolver los problemas de comprensión, acordándonos de que éstos son más generales que los problemas de comunicación. No se trata, ni mucho menos, de depreciar los llamados «nuevos medios» sino de adaptarlos a los objetivos específicos de la enseñanza y del aprendizaje.

**LA  
FORMACION  
DEL  
PROFESORADO**



## **¿Pueden “fabricarse” profesores?\***

Imagínese una escuela de natación que dedicara un año a enseñar anatomía y fisiología de la natación, psicología del nadador, química del agua y formación de los océanos, costos unitarios de las piscinas por usuario, sociología de la natación (natación y clases sociales), antropología de la natación (el hombre y el agua) y, desde luego, la historia mundial de la natación, desde los egipcios hasta nuestros días. Todo eso, evidentemente, a base de cursos magistrales, libros y pizarras, pero sin agua. En una segunda etapa se llevaría a los alumnos-nadadores a observar durante otros varios meses a nadadores experimentados; y después de esta sólida preparación, se les lanzaría al mar, en aguas bien profundas, un día de temporal de enero.

Tal es, más o menos, el esquema que sigue la *formación pedagógica del profesorado* (¡cuando existe tal preparación!), no en un país u otro, sino en el mundo casi entero: se empieza con cursos teóricos sobre la educación, se sigue con las llamadas «prácticas», que no son prácticas de verdad sino observación y eventualmente imitación de un modelo oficialmente reconocido; y, por fin, se lanza al joven profesor a una clase de 50 alumnos.

### **Los sistemas vigentes de formación pedagógica tienen escaso rendimiento**

Era de esperar que tal sistema no fuese muy eficaz.

Los cursos teóricos, que constituyen la mayor parte de la formación, pueden, en el mejor de los casos, influir en las ideas pedagógicas de los estudiantes, pero de ninguna manera preparan para enseñar. En Estados Unidos e Inglaterra, por ejemplo, donde las facultades de educación suelen auspiciar la educación natural, la enseñanza activa e individualizada, la empatía afectiva, la utilización de los medios audiovisuales, etc., está comprobado a través de varios tests (1) que después del primer

---

\* **Revista de Educación**, núm. 221-222, mayo-agosto, 1972, pp. 3-8.

(1) Los tests más utilizados son el «Minnesota Teacher Attitude Inventory» (de Cook, Leeds y Callis, 1951) y los «Manchester Opinion Scales in Education» (de Oliver y Butcher, 1962).

año teórico, los estudiantes maestros quedan, en su mayoría, convertidos a la pedagogía moderna (2).

Pero está también comprobado que estas ideas innovadoras no resisten generalmente al contacto de la clase y a la influencia de los colegas en la escuela. Después de seis meses o un año de docencia, la mayoría de los jóvenes profesores se convierten a las opiniones dominantes en el cuerpo docente de su escuela (3). En muchos casos, ni hace falta esperar el primer año de docencia regular, sino que las llamadas prácticas bastan para deshacer la tarea teórica de la facultad de educación (4).

En resumen, los cursos de la facultad de educación dan a conocer ideas —posiblemente excelentes—, pero no provocan en general ningún cambio profundo de actitud; no enseñan cómo pasar de la teoría a la práctica; frente a las dificultades de la docencia y bajo la influencia conservadora del medio profesional ambiente, el joven profesor se olvida del bello ideal pedagógico de la facultad de educación. A menudo, este retroceso empieza ya durante las llamadas «prácticas». La segunda experiencia borra el efecto de la primera; y todo el proceso de formación ha sido finalmente más o menos inútil (5).

### **Análisis de este fracaso**

La falta de eficacia del sistema de formación pedagógica es, en primer lugar, el resultado de una confusión entre filosofía o ciencias de la educa-

---

(2) R. Callis, «Changes in teacher-pupil attitudes related to training and experience». **Educational and Psychological Measurement**, vol. 10, pp. 718-727, G. Dickson, **The characteristics of Teacher Education Students in the British Isles and the United States**, Research Foundation of the University of Toledo, 1965.

R. A. C. Oliver and H. J. Butcher, Teacher's attitudes to education. The structure of education attitudes», **British Journal soc. of clin. Psychol.**, vol. 1 (1962), pp. 56-59.

D. Evans, «Teacher training courses and students personal qualities», **Educational Research**, vol. 10 (1) (1967), pp. 72-77.

(3) M. D. Shipman, «Theory and practice in the education of teachers», **Educational Research**, vol. 9 (1967), pp. 208-212.

A. Morrison and D. McIntyre, «Changes in opinions about education during the first year of teaching», **British Journal soc. of clin. Psychol.**, vol. 6 (1967), pp. 161-163.

(4) M. Shipman, «The assessment of teaching practice», **Education for Teaching**, mayo de 1966, pp. 77.

National Union of Students, **Report of conference on Teaching Practice**, London, 1964 (mimeo.). Subraya la incoherencia entre la enseñanza de la facultad de educación y el sistema de evaluación de las prácticas.

Para una opinión de los estudiantes, ver: Hester Bolton, «Probationary year», **Blackboard**, núm. 3, London, 1971.

(5) Ver: William Taylor, **Society and the education of teachers**, London 1969, pp. 145, 152-153, 155, 276.

A. Morrison and D. McIntyre, **Teachers and teaching**, London 1969, pp. 70-71.

ción y arte de enseñar (6). Existe, desde luego, una larga tradición de reflexión sobre la educación, pero esta reflexión por sí sola no prepara ni mucho menos para enseñar. Una cosa, por ejemplo, es discutir sobre la teoría socrática de que aprender es redescubrir, otra, completamente distinta, tener una técnica para ayudar al estudiante a redescubrir y estructurar lo que sabe. Igual va con las ciencias de la educación; la comprensión de los mecanismos del aprendizaje —para citar un caso muy característico— ha hecho grandes progresos en los últimos años; pero, por interesantes que sean las teorías de la operatividad, del refuerzo, de la pedagogía cibernética, del proceso eléctrico-químico de la memoria, del control de las distintas ondas cerebrales, etc., no tienen todavía aplicaciones que se puedan generalizar con absoluta seguridad. O bien la teoría queda hipótesis aún discutida y no desemboca en una tecnología propiamente dicha (7), o bien la tecnología está todavía restringida a experiencias de laboratorio.

Esta situación no es eterna y podemos pensar que antes del fin de siglo, la investigación básica habrá dado pasos decisivos y que surgirá, entonces, de una indiscutible ciencia de la enseñanza una auténtica tecnología de la misma. Incidentalmente, eso subraya la necesidad, si se desea de verdad progresar, de invertir recursos en proyectos de investigación básica a largo plazo. Pero, de momento, no existe y no puede existir una tecnología general de la enseñanza porque la ciencia de la enseñanza está todavía por hacer.

Sin embargo, las facultades de educación y las escuelas normales insisten —y ello desde casi un siglo— en presentar la «educación» como disciplina independiente igual que la psicología, la sociología, la biología, etcétera (8). La razón era, aparentemente, el deseo de obtener para las facultades de educación el «status» intelectual de las otras facultades; el resultado, evidentemente, fue lo contrario y, en muchos casos, los profesores de educación llegaron a ser «los parias de la comunidad académica» (9), mientras la pedagogía aparecía como un «pot-pourri» de diversas disciplinas.

Las consecuencias prácticas son gravísimas; la formación pedagógica se reduce, en gran parte, a un discurso sobre la educación; en el mejor de

---

(6) «Se equivocan gravemente, decía William James a un grupo de profesores en 1882, si piensan que la psicología, siendo la ciencia de las leyes mentales, puede dar las recetas para programas, esquemas y métodos de instrucción de uso inmediato en el aula de clase. Psicología es una ciencia, enseñar es un arte...» (**Talks to teachers on Psychology...**, New York, Dover Publ. 1962).

(7) Eso es tan cierto que, hoy día, la palabra «tecnología» de la educación se entiende en general en el sentido de utilización en la escuela de los medios electrónicos de comunicación y no en el sentido propio que le da Skinner en su obra, **Technology of teaching** (New York, 1968).

(8) El lector encontrará un análisis de esta historia en Charles E. Silberman, **Crisis in the classroom**, 1970, capítulo 10, «The teacher as student: What's wrong with teacher education», particularmente pp. 426-430.

(9) Michael B. Katz, «From theory to Survey in graduate schools of education, **Journal of higher education**, tomo XXXVI, 1966.

Misma idea en James D. Koerner. **The miseducation of American Teacher's**, Penguin Books, 1964.

los casos prepara a la investigación... o para cátedras de educación; pero no prepara, en absoluto, para la enseñanza propiamente dicha. Desde luego, algo semejante ocurre en muchos otros campos de formación profesional (medicina, abogacía, ingeniería...), pero no hasta tal extremo; en el caso de la docencia, **la preparación profesional —cuando existe— es totalmente simbólica.**

Una equivocación de la misma naturaleza domina a menudo las «prácticas» pedagógicas. Si es cierto que enseñar es todavía un arte, hace falta que cada joven profesor encuentre su estilo personal. No me sirven para nada las recetas de otro; corresponden a su carácter, a su manera general de ser, no a las mías; y tampoco le servirían a él recetas mías. Las «prácticas» tradicionales, basadas sobre la idea de un modelo (profesor «experimentado») propuesto a la observación e imitación, no pueden sino confundir al joven profesor.

### **Características de una preparación pedagógica eficaz**

Es difícil comprender cómo ha podido nacer y prosperar un sistema tan flagrantemente inútil. Quizás la explicación sea que la formación pedagógica, cuando se estableció hace un siglo, tenía por principal finalidad no tanto asegurar un cierto nivel de calificación profesional sino seleccionar los candidatos e integrarlos al incipiente sistema educativo, a sus valores, a su estilo particular. Todavía ahora, cuando se prepara y se presenta un plan de formación del profesorado, parece a menudo que se piensa más en la selección que en la educación; y cuando no existe un objetivo bien claro, cualquier prueba sobre cualquier programa de estudios vale para seleccionar y controlar el acceso a un cierto estatuto profesional.

¿Es decir que es radicalmente imposible una formación profesional (pedagógica) del cuerpo docente? Desde luego no; pero necesita ciertas condiciones. La primera es que la **formación sea funcional**, es decir que procure resolver las verdaderas dificultades que encuentra un joven profesor; es preciso, por tanto, identificar estas dificultades a través de un análisis científico (fenomenología de la clase, micro-enseñanza, estudio psicológico y fisiológico de la docencia, etc.).

Esta primera condición no es tan fácil de cumplir como parece, porque existen poderosas resistencias psico-sociológicas para reconocer los problemas más importantes de la docencia (ejemplo: la enemistad latente, en el sistema escolar actual, entre profesor y alumnos).

La segunda condición, **aceptar las limitaciones presentes de las ciencias de la educación y comprender que todos los problemas no tienen forzosa-mente una solución.** Cuando un problema no tiene todavía una solución racional, es preciso saberlo y no inventar un sistema simbólico de formación tal como se hace hoy, confundiendo ciencia (a menudo muy dudosa) con tecnología y filosofía con acción.

Se han señalado más arriba nuestras limitaciones en el campo absolutamente esencial de la teoría del aprendizaje. Mientras es preciso seguir

investigando, parece poco útil explicar a los futuros profesores la historia de las hipótesis sucesivas. Una formación profesional resulta seria y honesta en cuanto sirve, de verdad, al ejercicio de la profesión. No le interesa la ciencia (especialmente cuando está, todavía, por hacer), sino la tecnología, es decir las recetas científicas para la acción. En este caso, por ejemplo, más interesante para el futuro maestro que teorías contradictorias serían las pocas técnicas que ya tenemos o que podríamos fácilmente elaborar: técnicas de desarrollo de la empatía cognitiva (sentir cómo piensa un niño determinado y, especialmente, cómo se equivoca) (10), identificación de las dificultades objetivas, tipología de la comprensión y de los errores, identificación de los instrumentos más apropiados para «pasar» tal o tal dificultad.

En una palabra, un programa de formación pedagógica debe ser bastante modesto y no presumir de lo que no puede hacer, bajo el peligro de no hacer siquiera lo que pudiera. Esta modestia es también otra faceta del funcionalismo.

## **El gran problema del joven profesor:**

### **la convivencia con sus alumnos**

Si procuramos hacer un análisis algo objetivo de las dificultades de un joven profesor, aparece con toda evidencia que su máxima preocupación no es la enseñanza, sino la convivencia con sus alumnos.

La escuela no constituye una situación natural. Los jóvenes no vienen a la escuela y no estudian a hora fija tal o cual materia por elección propia; constituyen un grupo obligado y, por tanto, potencialmente hostil. Una clase no es este refugio idílico fuera de las tempestades del mundo exterior del cual escribían Alain y Chateau (11); es un lugar de tensiones. El alumno tiene miedo del profesor, juez omnipotente de los castigos, de las notas, del paso a la clase superior, etc.; y el profesor —representante de la sociedad adulta— tiene miedo de la «anti-sociedad» que constituye la juventud. La indisciplina juvenil no ha nacido en mayo de 1968; es el fenómeno más importante de la vida escolar; es la preocupación máxima de todos los profesores; y es muy típico y excesivamente grave que la pedagogía clásica trata de disimular y tapar este hecho esencial (12).

El joven profesor, entrando en contacto con sus primeros alumnos, está sujeto a un trauma por lo menos tan grande como es el trauma del niño que entra por primera vez en la escuela. Frente a la indisciplina potencial de la clase, el joven profesor se olvida en seguida de los principios peda-

---

(10) El laboratorio de enseñanza con ordenador del Centro Nacional de investigación para el desarrollo de la educación (GENIDE) (Madrid, España), prepara, a título experimental, programas de empatía cognitiva para la formación del profesorado.

(11) Alain, *Propos sur l'éducation*, 1933, p. 107; Chateau, *La culture générale*, 1964, p. 6.

(12) Ver: J. Bousquet, *Movimiento de juventudes y educación*, Madrid, 1961, especialmente pp. 36-64.

gógicos; no piensa sino en sobrevivir y, para sobrevivir, adopta actitudes «antálgicas» que le marcan, después, para toda su vida profesional (13); se hace tirano o demagógico, toma una máscara de frialdad o de falsa cordialidad, se hace un baluarte de la ironía, de los conocimientos, de la cortesía, del encanto personal, etc. Pero, de todas maneras, abandona su estilo natural propio y así pierde toda posibilidad de comunicación normal con los alumnos y, por tanto, toda esperanza de enseñar con cierta comodidad y eficacia. Desde luego, es importante también para el joven profesor conocer «su» material; pero, por mucho que sepa matemáticas o literatura, estos conocimientos no pueden sustituir la comunicación; ésta es primordial. Igual va aquí como en el teléfono: antes que decir las cosas más interesantes, hace falta establecer la comunicación. Sin comunicación no hay posibilidad de transmitir nada; y, recíprocamente, cuando está establecida la comunicación, existe siempre alguna posibilidad de enriquecimiento mutuo y de descubrimientos mutuos, por poco que el «educador» sepa más de lo que sabe el «educando». Convivencia y comunicación naturales son, por tanto, la primera y máxima condición para que haya enseñanza por parte del profesor y aprendizaje por parte de los alumnos.

### **Es posible ayudar al joven profesor a convivir naturalmente con sus alumnos**

No existe una solución universal ni absoluta a este problema prioritario de la educación; pero sí se pueden iniciar unas acciones concretas para ayudar al profesor.

**La primera serie de acciones se sitúa al nivel de la elección de la carrera docente.** Si hay un campo para el cual la escuela podría fácilmente organizar una orientación profesional, es para la misma profesión de educador. A este efecto, bastaría promover en las escuelas la práctica de **la enseñanza mutua**, la cual, por otra parte, representa probablemente uno de los más poderosos y más fáciles métodos de educación. Enseñando a sus compañeros, cada alumno tomaría conciencia de si le gusta particularmente la docencia, si tiene facilidad y talento para comunicar. Desde luego, se ha hablado demasiado y de manera poco auténtica de la «vocación» del maestro; pero tampoco sería lógico negar el hecho de cierta disposición o dificultad para enseñar, y no tenerlo en cuenta a la hora de elegir la profesión docente (14). Esta orientación, está claro, debe ser una auto-orientación, en la mayor medida posible.

---

(13) Que muchos profesores sean infelices en su clase está claramente indicado por la cantidad de casos de depresión nerviosa en el cuerpo docente.

(14) Mientras muchos jóvenes maestros eligen la docencia por razones exteriores como puede ser la seguridad económica u otras ventajas profesional (ver, por ejemplo, la encuesta de W. B. Tudhope, «Motives for the choice of the teaching profession by training college students», **British Journal of Educational Psychology**, vol. 14 (1944), páginas 129-141, y que un porcentaje se hacen profesores a la fuerza (A. Smithers and S. Carlisle, «Reluctant teachers», *New Society*, 5 mayo 1970), la «vocación» parece tener un papel decisivo en el caso de candidatos más maduros que abandonan otras profesiones para dedicarse a la educación (E. Altmann, «The mature student teacher», **New Society**, 28 december 1967).

**La segunda serie de acciones corresponden a la preparación propiamente dicha.** Disponemos aquí de dos instrumentos muy potentes: la auto-observación por videogramas y los llamados «grupos de diagnóstico».

Desde hace unos doce años se están utilizando **la televisión en circuito cerrado** y los videos para observar una clase sin tener que estar físicamente presente en la misma (15). Esta técnica, que permite a un grupo de estudiantes discutir libremente sea lo que está ocurriendo en un aula vecina sea el video de una clase previa, ha sido enriquecida por el **análisis de interacciones** (16) y ha desembocado en la, hoy muy de moda, **micro-enseñanza** (17).

El método recomendado aquí no es la micro-enseñanza (en mi opinión demasiado sofisticada) sino pura y sencillamente la **auto-observación**. El joven profesor da una breve lección (diez minutos) a unos diez alumnos; lección que está registrada por tres cámaras de televisión: por ejemplo, una que sigue al profesor, otra para el conjunto del grupo y la tercera para detalles a elegir; durante la lección, los compañeros del profesor, en un aula vecina observan la clase analizada, si se puede decir, por las tres pantallas correspondientes a las tres cámaras y discuten libremente entre sí; terminada la lección, el profesor recibe la grabación o video, se encierra en una cabina con magnetoscopio y allí, **solo**, se escucha y se mira enseñando, mira a los chicos que le escuchan, vuelve atrás..., **aprende a conocerse en situación de docente**. Lo importante, aquí, es una confrontación tranquila consigo mismo, para corregirse a sí mismo, encontrar por sí mismo su estilo propio y su equilibrio frente a una clase (18).

La técnica del grupo de diagnóstico (el «T group» americano), utilizada ya en muchos sectores (empresas, administraciones, iglesias...) parece un elemento imprescindible de la formación del educador. La participación en un grupo de diagnóstico permite comprender mejor, desde el interior, la vida de un pequeño grupo, sus tensiones y sus frustraciones, las combinaciones de sus elementos, sus corrientes de opinión y de fuerzas... constituyen un excelente ejercicio para comprender la vida íntima de una clase; pero, más aún, permite comprenderse mejor a sí mismo dentro de un grupo y en relación con los otros miembros del grupo; como la auto-observación por video, permite verse frente a los otros y con los otros.

Se debe insistir en que no se trata en absoluto de enseñar al joven profesor la técnica del grupo de diagnóstico para que él, después, la aplique

---

(15) Para una descripción de las experiencias de W. R. Rogers, C. Swindells, A. D. Schorb, etc., ver: M. Fauquet, «Orientation des recherches sur l'emploi du circuit fermé de télévision pour la formation des maîtres, **Les sciences de l'éducation**, núm. 3, juillet-septembre 1971, pp. 48-61.

(16) Ned. A. Flanders, «Teacher influence, Pupil attitudes, and Achievement», en **Contemporary research on teacher effectiveness** (Biddle edition). Holt, Rinehart and Winston, 1964.

(17) D. W. Allen and K. A. Ryan, **Micro-teaching**, Reading (Mass.), 1969.

(18) Ver: A. Perlberg, **The use of video-tape recording and micro-teaching techniques to improve instruction on the higher education level**, University of Illinois, Dep. of Gal. eng., s. f.; p. 8: «Self-confrontation Through video-recorders».

en su clase con los niños. No se trata de adquirir un conocimiento de la dinámica de grupo sino de cambiarse a través de una experiencia existencial; y aquí está toda la diferencia entre el sistema de formación antiguo y el sistema que proponemos. Prácticamente, la participación en un grupo de diagnóstico prepara al joven profesor para aplicar en sus relaciones con los alumnos las tres reglas de la no-directividad rogeriana que son las reglas mismas de la convivencia y de la comunicación: empatía afectiva, apreciación positiva incondicional y autenticidad (19); le enseña a no asumir, él personalmente, la agresividad de los jóvenes y, por tanto, a amortiguar esta agresividad; en una palabra, ayuda al joven profesor a **desdramatizar** la situación escolar.

En ciertos casos, también el grupo de diagnóstico puede ser orientador, poniendo en evidencia que uno no está —por lo menos de momento y sin ejercicios complementarios— en situación psicológica para enfrentarse a una clase; y evita, así, muchas infelicidades futuras tanto para el profesor como para sus alumnos.

Después de la preparación viene la docencia misma; y aquí, en mi opinión, se sitúan o se deberían situar las acciones decisivas de formación. Si es cierto que los primeros meses de clase pueden significar **un grave trauma** para el joven profesor (tanto más grave que, a menudo, ni se lo confiesa) sería lógico procurar que estos primeros meses sean tan fáciles como sea posible. Poner al joven profesor bajo la tutoría de un profesor experimentado (sistema de las «prácticas») no solamente falsifica el contacto con los alumnos sino que añade una preocupación más: la de complacer al tutor que le controla... y le califica (20).

La única solución sería dar al joven profesor, durante el primer año escolar por ejemplo, una clase pequeña (de seis a ocho alumnos) para que no se planteen problemas de disciplina colectiva y un horario reducido de media jornada para no pasar nunca el umbral del cansancio. Este sistema permitiría al nuevo profesor iniciarse tranquilamente en la docencia; no estando demasiado apretado por la situación, podría evitar los reflejos de defensa, los cuales son siempre reflejos de alejamiento, y podría controlar (es decir, en este caso, aumentar y liberalizar) la convivencia y la comunicación dentro de su grupo. En vez de encerrarse en recetas de disciplina ajenas, tendría la posibilidad de **encontrar, probar y desarrollar su estilo propio de docente**.

En esta primera experiencia facilitada de docencia, es esencial que no intervenga ningún «tutor». Es preciso que el joven profesor tenga la total y clara responsabilidad de su pequeña clase, que nadie le venga a controlar, aconsejar y, finalmente, preocupar. Hay que insistir en este punto porque es muy difícil aparentemente, en materia de formación, obtener que se deje a los jóvenes profesores en paz. Lo que sí es muy deseable es que los jóvenes profesores discutan **entre sí** y contrasten sus experiencias, que

---

(19) C. Rogers y M. Kinget, **Psicoterapia y relaciones humanas**, Barcelona, 1971.

(20) T. Burgess (edit.), **Dear Lord James, A critique of teacher education**, Penguin books, 1971, p. 49, 54-55.

intercambien informaciones e impresiones, a fin de no encerrarse demasiado en las vivencias algo obsesivas de sus respectivas clases. Pero se debe, otra vez, insistir en que estas discusiones, para ser perfectamente libres y auténticas, deben tener lugar entre iguales, sin tutor o experto. Cabe sin embargo la posibilidad de que el grupo de jóvenes profesores invite a un especialista para escucharle sobre problemas de didáctica especial, de medios audiovisuales o de cualquier otro tema educativo; pero insisto que tal intervención no debería ser impuesta (21).

### Un esbozo de programa

Se me objetará que estas acciones —por buenas que sean— tienen un alcance limitado, que no tocan todos los aspectos de la docencia y constituyen, por sí solas, una formación muy incompleta.

Pues aquí mismo está el centro del problema: estas acciones —desde luego limitadas— son más o menos las únicas acciones útiles que podemos, de momento, emprender. Es una lástima que no dispongamos de más instrumentos de formación; pero así es. En tal situación, se debe aceptar la realidad y no imaginar un sistema aparentemente completo, pero meramente simbólico. Todo lo inútil, en esta materia, es nocivo, porque desvía la atención de lo esencial. Hacer aún mejor y más es el pretexto habitual para, finalmente, no cambiar.

Un programa de formación pedagógica basado en estos principios debería tomar en cuenta el sistema de formación académica (22) y el nivel de enseñanza del futuro profesor (23); pero, las líneas generales quedarían más o menos las mismas. Daré, para fijar las ideas, el esbozo de un programa de formación pedagógica para licenciados candidatos al profesorado de enseñanza media.

---

(21) Sobre perfeccionamiento mutuo del profesorado ver, por ejemplo, M. Genestet, «Une expérience d'auto-formation des maîtres», *Cahiers pédagogiques*, núm. 98, marz 1971.

(22) Se sigue discutiendo, desde hace un siglo, si es preferible enseñar al futuro profesor un «*curriculum ad hoc*» (más o menos, el *curriculum* que él tendrá que enseñar) en una institución especial (escuela normal o facultad de educación) o darle una educación «liberal», dejándole seguir estudios universitarios (los que sean), en una facultad (la que sea), con todos los otros estudiantes. La elección está entre una formación específica, la cual puede ser más inmediatamente funcional, pero supone siempre algo de «ghetto», y una cultura más general dirigida hacia una mayor movilidad socio-profesional. No existe, probablemente, una solución universal; depende del país y del momento; en países en vía de desarrollo que necesitan una rápida desmultiplicación de los conocimientos básicos, puede ser económico enseñar al futuro profesor precisamente lo que él va a enseñar, así como de qué manera tendrá que enseñarlo, es decir, con los mismos métodos que deberá utilizar y con los mismos medios de los cuales él dispondrá; mientras, en países más desarrollados, parece oportuno retrasar todo lo posible la especialización profesional. Para una discusión de este problema en Estados Unidos, ver: Charles E. Silberman, *Crisis in the Classroom*, New York (Random House), 1970, capítulo 9, «The liberal education of teacher», pp. 373-411.

(23) Sin embargo, algunos autores aconsejan una formación común de los futuros profesores primarios y secundarios. Tal es la opinión de J. Piaget que cita en ejemplo la experiencia de formación mixta llevada a cabo por G. Thomson en la Universidad de Edimburgo (*Encyclopédie Française*, tome **Education et Instruction**, mise à jour, p. 47).

1. **Orientación.**—No se aconseja montar un sistema formal de orientación (el cual se burocrataría —y, por tanto, se autodestruiría— en seguida), sino dar a los estudiantes oportunidad de orientarse frente a la profesión docente. Por ejemplo, sería deseable que el estudiante interesado por la docencia pueda participar en un grupo de enseñanza mutua en su facultad, en seminarios sobre problemas de educación, en campos de vacaciones de niños, etc. Especialmente interesante es el encuentro con jóvenes fuera de la escuela (24). Si estas oportunidades no existen, la formación, tal como la entendemos —y especialmente el grupo del diagnóstico—, aseguraría una cierta orientación.

2. **Formación previa.**—Esta formación debe ser obligatoria, pero sin notas ni exámenes. Los seminarios de formación podrían ser distribuidos durante el último año de la licenciatura o puestos en bloque en el verano siguiente:

Se sugieren tres seminarios:

— Auto-observación.

— Grupos de diagnóstico.

— Información práctica sobre el funcionamiento administrativo de la escuela y de la clase, el estatuto del profesor, sus obligaciones y derechos, etc.

3. **Un año de docencia fácil.**—Esta es la parte más delicada del programa, puesto que necesita unos arreglos materiales (clases para seis a ocho alumnos), cambios de horarios y, sobre todo, sueldo para los jóvenes profesores. En su conjunto el sistema aquí propuesto es más económico que el sistema tradicional; pero los gastos, aunque menores, son de un nuevo tipo y eso suele crear dificultades administrativas.

4. Este primer año de docencia puede tener lugar en cualquier escuela (bajo la única condición de que la escuela acepte dividir las clases en grupos de seis-ocho alumnos). Sin embargo, particularmente indicados son los centros experimentales y piloto; por un lado los jóvenes profesores son probablemente más abiertos que otros a la experimentación y, por el otro, el ambiente de un centro experimental ofrece, para el joven profesor, menos riesgo de contaminación pedagógica; formación y experimentación se ayudan mutuamente.

5. Recordamos que los jóvenes profesores enseñarán a **media-jornada**; el tiempo libre podría estar ocupado por **discusiones en grupo** (por lo menos un mediodía a la semana), participación en **proyectos de investigación** y/o en **experiencias** (25), especialización en una nueva técnica educativa (enseñanza programada, enseñanza con ordenador, T.V. y cine escolares...) Me parece que este tiempo libre debe quedar en efecto bastante libre; el

---

(24) Ch. Hannm, P. Smyth y M. Stephenson han descrito en **Young teachers and reluctant learners** (Penguin Books, 1971) la interesante experiencia de Hillvien en Inglaterra, en la cual cada futuro profesor debe encargarse de un grupo de 4 a 6 adolescentes —más bien «difíciles»— fuera de las horas de clase y en plan completamente voluntario por parte de los jóvenes.

(25) En el Instituto Jean Jacques Rousseau de Ginebra, por ejemplo, la formación pedagógica está combinada con la investigación (J. Piaget, Op. Cit. pp. 47-48).

mayor peligro sería restablecer aquí un programa de cursos y conferencias, los cuales, rápidamente, invadirían y neutralizarían el conjunto de la formación. Es preferible, por tanto, prescindir (por lo menos en los comienzos), de unas cuantas buenas lecciones de didáctica especial más bien que arriesgar la habitual multiplicación de conferencias y cursos.

Este programa no es, ni mucho menos, de vanguardia. De vanguardia sería, por ejemplo, un programa de formación con vista a la creación de centros auto-servicio de formación permanente o un programa de formación de los futuros ingenieros de la educación encargados de la preparación de textos programados, de material T.V. y CAI, etc. El presente programa no trata sino de facilitar algo la vida a los profesores (y, por consecuencia, a los alumnos) en la situación escolar actual; tampoco pretende resolver todos los problemas ni abarcar todos los aspectos de la docencia hoy día. Se limita estrictamente a acciones de las cuales se puede esperar un resultado práctico seguro. Es de notar también que este programa no requiere recursos —sea humanos o financieros— excepcionales. En una palabra, es un programa excepcionalmente modesto.

Sin embargo, por modesto que sea el programa, sería utópico esperar que un cambio tan profundo como es la sustitución de los cursos magistrales y de las tutorías por una ayuda a la auto-formación del joven profesor pueda ser aceptada y aplicada sin grandes resistencias.

La única manera de superar estas resistencias es hacer constar, por encima de cualquier posible discusión, que el nuevo sistema es mejor que el anterior. Por eso, el primer paso práctico es experimentar y evaluar científicamente un programa del tipo que acabo de esbozar, comparándolo con varios programas tradicionales (26). Si el método de evaluación es indiscutible (27), y si aparece con toda claridad que el rendimiento del nuevo programa es superior, un día u otro, el peso de la evidencia impondrá el cambio.

---

(26) El CENIDE está preparando una primera experiencia de este tipo con un grupo reducido de veinte estudiantes.

(27) Sobre las técnicas de evaluación existentes ver: Biddle, op. cit. y David G. Ryans, **Characteristics of Teachers**, Washington (American Council of Education), 1970.



## La formación del profesorado universitario\*

La Universidad de nuestro tiempo plantea una impresionante variedad de problemas: políticos (control del Estado contra autonomía), sociales (universidad de élite contra acceso de todos a las enseñanzas superiores sin limitación de títulos, edades, horarios), económicos (adaptación de los estudios a las necesidades del desarrollo y del empleo), culturales (neutralidad académica contra compromiso ideológico y político), tecnológicos (**campus** tradicional contra universidad a distancia), generacionales (participación estudiantil contra gobierno de los profesores), etc.

El propósito de este estudio es dejar, de momento, estos grandes problemas entre paréntesis para considerar únicamente el muy reducido de las relaciones cotidianas entre el profesor y sus estudiantes, con el fin de mejorarlas ahora mismo y en las circunstancias actuales. En efecto, por urgentes y graves que sean los problemas políticos, sociales, económicos y culturales de la Universidad, es evidente que tales problemas no van a tener solución hoy; sin embargo, los profesores siguen enseñando hoy aunque los «grandes» problemas no hayan sido solucionados; tienen que enseñar los programas en vigencia, que quizá no corresponden del todo a la situación cultural y a las necesidades económicas, en un sistema posiblemente anticuado tanto en lo tecnológico como en lo administrativo, a estudiantes a veces rebeldes y a menudo escépticos frente a los valores académicos tradicionales. En otras palabras, el profesor trabaja en una situación ya determinada; esta situación es como la lluvia: uno puede protegerse con un paraguas o un impermeable, pero no impedirá que siga lloviendo; de la misma manera un profesor, en su clase, puede tratar de adaptarse a la nueva situación creada en las aulas universitarias por los problemas socioeconómico-políticos generales, pero no puede ni soñar en resolverlos en el acto. Por tanto, para este profesor concreto, en el momento que entra en su clase el único problema práctico es: ¿qué puede hacer, dentro de su campo muy limitado (aquí y ahora), para disminuir las tensiones, convivir y comunicarse con sus estudiantes, y enseñarles de la manera más eficaz?

---

\* Publicado inicialmente bajo el título «Pedagogía de urgencia para una Universidad en crisis». En **La Educación hoy**, vol. I, núm. 2, febrero 1973, pp. 85-89.

Se nos objetará probablemente que nuestro problema no tiene solución que relaciones felices y útiles entre profesores y alumnos resultan radicalmente imposibles en la situación actual de la Universidad y/o de la sociedad. No discutiré la validez de la objeción.

No pretendo en absoluto que el problema o los problemas de la Universidad —y mucho menos de la sociedad— se puedan solucionar con pedagogía dentro del aula de la clase; ni siquiera pienso que la mejor pedagogía pueda resolver siempre todos los problemas de la clase misma. Mi punto de vista es extremadamente modesto y pragmático: puesto que las universidades del mundo no están aún cerradas del todo y que los profesores continúan enseñando, ¿no cabría averiguar si por acaso existe una técnica —por la falta de mejor nombre, la llamaremos «pedagogía»— que pueda facilitarles su tarea?

Parece casi paradójico que la pedagogía no entre en la problemática de la enseñanza superior (1). Tanto al especialista como al gran público le interesa más bien el tema de la enseñanza superior en su relación con temas de política o economía y no le preocupan los problemas cotidianos del profesorado. Los profesores mismos tenemos cierto recelo a reconocer abiertamente que podemos, hasta cierto punto, resolver solos la situación; quizá tenemos miedo de que otros sectores de la sociedad tomen pretexto de una solución pedagógica para dejar de buscar las urgentes soluciones políticas, económicas y sociales; o tal vez nos refugiamos todavía en una época en la cual la ciencia lo era todo en la Universidad y bastaba saber mucho para ser un profesor respetado y escuchado.

Posiblemente tenían razón los catedráticos de ayer, al pensar que la pedagogía era algo de enseñanza primaria que ellos no necesitaban en absoluto. Pero la situación ha cambiado, y hoy día, para evitar el infarto o la depresión nerviosa, o sencillamente para no tener una vida profesional demasiado infeliz, puede ser útil la pedagogía. En otras palabras, hemos llegado al momento en el cual la **formación pedagógica** del profesorado universitario no es invención de un reformista o de un ministro autoritario, sino una necesidad, sentida como tal por los propios interesados.

Precisamente porque los propios interesados pueden sentir ahora la necesidad de cierta formación pedagógica, sería absurdo y contraproducente hacer que esta formación sea, de una manera u otra, obligatoria. Nadie

---

(1) Hay numerosas excepciones. Existe en el Reino Unido una Asociación para la Investigación sobre Educación Superior (The Society for Research into Higher Education Ltd., 20 Gower Street, Londres) y varias universidades de los Estados Unidos ofrecen cursos de formación para la enseñanza superior. Sin embargo, por regla general, no se suele hablar mucho de la pedagogía de la enseñanza superior. No he visto nada, por ejemplo, en los números de 1972 sea de **Research in Education** (publicación de ERIC, centro de documentación de la Oficina de Educación estado-unidense) o del **Times Higher Education Supplement**. Tampoco he visto nada, este año, en la **Revue de l'enseignement supérieur**; y es significativo que el **Manuel bibliographique de l'éducation** de P. Juif y F. Dovero (Presses Universitaires de France, 1968) no tenga una sección sobre enseñanza superior, o que J. Piaget, en su suplemento al tomo XV, **Education e instruction**, de la **Encyclopédie Française**, tratando de la formación de los profesores no mencione la enseñanza superior.

puede aprender por la fuerza a tener relaciones felices con los otros, y mucho menos los catedráticos universitarios. Por tanto, hablando de formación pedagógica no pienso en cursos de pedagogía, sino en reuniones informales de profesores que voluntariamente intercambian sus experiencias y discuten entre sí los problemas prácticos de la docencia cotidiana. La Universidad tiene un gran acervo de conocimientos de todo tipo desde la psicología y la sociología hasta la fisiología y las ciencias de la información. Estos intercambios y discusiones, basados en la vivencia de la docencia, resultarán necesariamente interesantes y útiles.

Para motivar al grupo puede ser conveniente empezar con un intercambio sobre un tema general tal como, por ejemplo, la **contestación** estudiantil; sin embargo, para no caer en discusiones filosófico-políticas sin salida, es preciso que el grupo llegue rápidamente a restringirse a los problemas cotidianos de un profesor frente a sus estudiantes, buscando más bien desarrollar habilidades prácticas que adquirir conocimientos.

Siguiendo esta línea eminentemente pragmática, ¿es posible aprender a ser, no digo un buen profesor (lo que tiene complicada definición), sino, más egoístamente, un profesor con «éxito» o, si se prefiere, con «menos» dificultades? Si formulamos claramente la pregunta en estos términos algo relativos y hasta cínicos, creo que la misma cultura moderna, que hace tan delicada la tarea de un profesor, nos proporcionaría también instrumentos bastante potentes para prepararnos mejor a ella. Vamos a dar aquí tres tipos de **ejercicios** que puedan facilitar la convivencia y la comunicación con los estudiantes y, finalmente, mejorar el rendimiento de la enseñanza.

Un primer tipo de ejercicio es la autoobservación. La primera condición para mejorar mi actitud frente a una clase o adaptarme mejor a la situación de mi trabajo, es conocerme objetivamente como profesor, ver las reacciones de mis alumnos frente a mi enseñanza y mis propias reacciones frente a los otros. A este efecto, la televisión en circuito cerrado constituye un instrumento excepcionalmente cómodo: expongo una breve lección —cinco a diez minutos— frente a una clase reducida mientras tres cámaras de televisión toman mi actuación, el conjunto de la clase y aspectos especialmente característicos, sea de mi comportamiento, sea del comportamiento de mis estudiantes. Al mismo tiempo, mis compañeros pueden, en una aula vecina, seguir y discutir libremente entre sí lo que estoy haciendo, reproducido en tres pantallas de televisión; cuando termino, recojo en la sala de control el **video** de mi actuación (grabación mezclada de las tres cámaras) y me voy a una cabina equipada con un magnetoscopio en la cual puedo verme en situación de docencia, observar las reacciones de mis estudiantes, volver atrás para estudiar mejor ciertas imágenes, comprobar los resultados de tal o cual de mis actitudes, maneras, trucos, etcétera, y, eventualmente, tomar acciones correctivas para evitar ciertas manías, equilibrar mejor mi dicción y mis gestos, controlar mi afectividad (en un sentido u otro), y, de manera general, adaptarme a mi tarea, que es la transmisión de un mensaje dado a un público existente, en una situación ya determinada.

Está comprobado que este ejercicio, repetido cuatro o cinco veces durante una semana, permite a un profesor —incluso a un profesor de

edad— corregir, si quiere hacerlo, viejos defectos y renovar considerablemente su estilo con vistas a una mejor y más fácil comunicación con los estudiantes de hoy. Existen en España circuitos cerrados de televisión en cada uno de los institutos de Ciencias de la Educación, y, por tanto, el problema del equipo está resuelto. Pero, por útil que sea el circuito cerrado, un simple magnetófono puede ayudar al profesor a recordar las etapas de una clase; y, aun sin magnetoscopio, para observar bastaría anotar sobre un papel, inmediatamente después de salir de clase, todo lo que ha pasado, más o menos lo que hacían los viejos psicólogos que trataban de estudiar los sueños. Lo importante no es el equipo instrumental, sino la voluntad de conocerse, de aceptar el verse tal como uno aparece a los otros, evitando caer en la autojustificación o en la autocondenación sistemática, observándose para adaptarse mejor a cierto papel. El circuito cerrado es muy útil, pero nada tiene de milagroso y no debe ser mitificado.

Tampoco deben ser mitificados los métodos de observación (matrices de Flanders, Allen o Fauquet). Es, sin la menor duda, muy interesante la microenseñanza (2) para la investigación y, posiblemente, para el aprendizaje de la inspección; pero, en la opinión del autor, resulta inútil para la autoobservación; el grupo de profesores —disponga o no de circuito cerrado de televisión— debe persuadirse de que no necesita, para hacer ejercicios de autoobservación, de otro método que el sentido común y de que puede prescindir con toda tranquilidad de los servicios de un experto; nadie necesita experto para enseñarle a mirarse a un espejo; y el circuito cerrado no es sino un espejo.

Ahora bien, si la autoobservación es **técnicamente** fácil, puede ser **psicológicamente** más delicada. Sin embargo, no creo que haya que exagerar el efecto traumatizante de la autoobservación; puede ser que unos cuantos profesores emocionalmente inestables o especialmente mal adaptados a las condiciones actuales de la docencia superior, si se les obliga a observarse en situación de educador, sufran cierto trauma. Pero el peligro es muy pequeño, cuando la experiencia tiene carácter voluntario y se realiza en un clima amistoso y advertido. Más difícil, quizá, es el problema de verse de manera objetiva; repito que en mi opinión no hace falta la ayuda de un experto para verse. Pueden ayudar los otros, eso sí; de ahí la fuerza del grupo.

En 1970, el CENIDE invitó al profesor Michel Lobrot, eminente socio-psicólogo, a animar un seminario de microenseñanza. Como era de esperar, el señor Lobrot hizo del seminario un grupo de diagnóstico; y la combinación de las dos técnicas se reveló muy fructuosa: contribuyendo la discusión común poderosamente a la autenticidad de la autoobservación. Sin llegar forzosamente al grupo de diagnóstico (**Training Group**), se puede pensar en diversas fórmulas intermedias, en las cuales el sujeto tendría la oportunidad de pedir la intervención de sus colegas para la interpretación de su actuación frente a las cámaras.

---

(2) Sobre microenseñanza, ver D. W. Allen y K. A. Ryan, **Microteaching**, Reading (Mass.), 1969.

Eso nos llega al segundo tipo de ejercicios posibles; los grupos de diagnóstico y otras actividades de sociodinámica. El grupo de diagnóstico, que hace vivir a los participantes la formación de un microgrupo desde la confusión inicial, las tensiones, las dificultades de comunicación, hasta la aceptación de los otros y el encuentro de objetivos comunes, es quizá para nosotros, educadores, el más sencillo y más importante instrumento de preparación profesional. Nos enseña a comprendernos frente a otros y en relación con nosotros; nos ayuda a no contestar, por reflejo, a la agresividad con agresividad y al miedo con miedo; nos acostumbra a caer menos fácilmente en la trampa de la directividad y del egocentrismo.

En un mundo universitario invadido por la **contestación** y la **represión**, nada es más útil que esta técnica de **desdramatización de las relaciones humanas**.

Pero aquí, así como en la autoobservación, es preciso evitar la mitificación. Es deseable desde luego, en grupos de diagnóstico, la presencia de un socio-psicólogo profesional; sin embargo, en la ausencia de un experto en la materia, no faltan en la Universidad hombres que, desde distintos puntos de vista, pueden ayudar a grupos, no digamos quizá de diagnóstico (puesto que es «marca patentada»), sino de desdramatización. Si, por una razón u otra, no hay posibilidad de reunir tal grupo, queda el recurso de los libros. El mejor «practicante» de sociopsicología que yo conozco me confesó que se había inicialmente formado leyendo la obra de C. Rogers y Kinget **Psicoterapia y relaciones humanas** (3). Esta obra (especialmente los «ejercicios prácticos» de no directividad del tomo II), los libros de M. Lobrot (4), G. Lapassade (5), A. S. Neill (6), Ivan Illich (7), etc., con o sin discusiones en grupo, pueden —tanto como un **T. Group**— despertar una mejor comprensión y aceptación del otro, sobre todo cuando el otro aparece agresivo.

Es inútil subrayar la importancia, tanto para cada profesor en particular como para la Universidad de hoy en su conjunto, de las técnicas de desdramatización. En la situación actual, tales técnicas se hacen cada día más imprescindibles para la sobrevivencia del individuo pero, además, dominan todo el proceso de enseñanza. En efecto, es evidente que los esquemas clásicos de la comunicación (mensaje, técnicas y canal de transmisión, receptor) no son completas; hay que añadir el campo psicossociológico de la comunicación. Si un profesor no llega a establecer, en su clase, un buen campo de comunicación, por interesante que sea su mensaje y por perfeccionados que sean sus medios de transmisión, el mensaje no pasará. Hay grupos humanos que son conductores, otros no. Un grupo conductor de la comunicación es un grupo educador-educando. Por tanto, la «empatía afectiva» o, para no pedir tanto, la ausencia de tensiones graves es la primera condición para que la enseñanza sea eficaz.

---

(3) Traducción española, Barcelona, 1971.

(4) **La Pédagogie Institutionnelle**, M. Gauthier-Villars, 1970.

(5) **Groupes, organisations et institutions**, Gauthier-Villars, 1970.

(6) **Summerhill, a Radical Approach to Child Rearing**, Hart, Nueva York, 1960.

(7) **Deschooling Society**, Harper and Row, Nueva York, 1970.

Aunque los aspectos afectivos dominen evidentemente la pedagogía universitaria de nuestro tiempo, no hay sin embargo que olvidar del todo los cognitivos. En la opinión del que escribe, las didácticas por materias son, a nivel universitario, asunto de intercambios entre profesores. Aunque el profesor aislado tenga graves lagunas en la didáctica, por ejemplo, de la física, cabe pensar que un grupo de diez profesores de física abarcarán todo el campo si se informan mutuamente y discuten entre sí.

La didáctica general es algo bastante más delicado. Existen, desde hace tiempo, guías del trabajo intelectual para el uso del estudiante que explican cómo utilizar una biblioteca, hacer fichas, preparar una memoria, organizar una investigación, etc. No existen métodos algo convincentes que preparen al profesor a enseñar, es decir, a adaptar su enseñanza a la inteligencia de sus alumnos (a cada uno de ellos en particular y en conjunto), a ayudar al estudiante a comprender, a echarle una mano en los pasos más difíciles del aprendizaje. Todo en este campo está por hacer. Me limitaré a indicar dos tipos de ejercicios que puedan ayudar al profesor no a adquirir conocimientos sobre la psicología del aprendizaje, sino a desarrollar habilidades concretas.

Uno de los ejercicios está relacionado con la llamada «empatía cognitiva». A este efecto, se prepara un texto programado especialmente compuesto para que dé ocasión a ciertas equivocaciones (esto requiere, generalmente, una cuidadosa validación con grupos testigos).

En una segunda fase se presenta este texto a unos estudiantes para que contesten y se conservan las contestaciones más significativas de tal o cual sistema de errores (el sistema de errores constituye la cara negativa del sistema de comprensión). Luego se presenta al profesor el cuestionario y la primera parte de una de las respuestas, invitándole a contestar a la segunda parte del cuestionario como lo haría el estudiante; y, por fin, se verifica si el profesor ha sabido adivinar los errores del estudiante o, en otras palabras, si ha captado su sistema de comprensión. Este ejercicio se puede hacer con hojas de papel, con fichas o con un ordenador; la máquina es lo de menos, lo importante es el programa (8).

Otro ejercicio es la autoobservación del aprendizaje. Hemos visto más arriba cómo el profesor podía, con la ayuda de un circuito cerrado de televisión, observarse en situación de docencia. Aquí se trata de observarse aprendiendo algo, con un libro de cualquier materia, anotando las ideas que le vienen a uno, las distracciones de todo tipo, las dificultades (de ser posible, describiéndolas), la actitud frente a la dificultad y las acciones emprendidas para superarlas, los caminos de la comprensión, etc. Las observaciones se pueden hacer con papel y lápiz mientras se lee, o, mejor en voz alta con magnetófono (la grabación con magnetófono tiene las ventajas de distraer menos y de indicar la duración).

El primer beneficiario es el sujeto mismo de la observación, ya que le permite tomar conciencia de cómo aprende y, a partir de aquí, intervenir en

---

(8) El laboratorio del CENIDE para CAI (formación del profesorado asistida por ordenador) está trabajando en la preparación de unos programas de «empatía cognitiva».

el proceso de su propio aprendizaje. Es muy parecido a los «cursos de pensar», donde se invita al estudiante a observar cómo, ante un problema, encuentra o no solución (9). Tratándose de un profesor, el ejercicio sensibiliza a los problemas de comprensión y a las dificultades de los otros. Más adelante, el profesor puede invitar a sus estudiantes a practicar también la autoobservación y organizar con ellos sesiones para procurar coordinar mejor, en común, la emisión y la recepción de los mensajes educativos.

En una etapa posterior, un grupo de profesores puede utilizar esta técnica para llevar a cabo investigaciones sencillas y, sin embargo, de vanguardia, sobre los procesos de aprendizaje: tipología de las dificultades, identificación de los medios (presentación secuencial o simultánea, audio o visual, etc.), mejor adaptados para ayudar a vencer tal o cual tipo de dificultad, tipología de errores (lapsología), fisiología del aprendizaje (combinado en la autoobservación las observaciones fisiológicas automáticas de distinta índole, desde la presión arterial hasta las ondas cerebrales), etc. Estas investigaciones constituyen probablemente uno de los mejores ejercicios posibles para adquirir «empatía cognitiva»; pero son, también, extremadamente útiles para el conocimiento científico de los procesos de aprendizaje y para el desarrollo de la futura tecnología de la educación. Es importante, me parece, que los profesores participen en investigaciones sobre la educación, para el progreso de la investigación, por un lado, pero también para equilibrarse profesionalmente, tratando intelectualmente los problemas que deben afrontar cada día.

En el curso 1972-73, varios Institutos de Ciencias de la Educación de España organizaron reuniones de profesores universitarios para estudiar la posibilidad de organizar pequeños grupos voluntarios de pedagogía. Sin embargo, la mayoría del profesorado, aunque se da perfecta cuenta de las dificultades crecientes de la docencia universitaria, no ha llegado aún a creer que la pedagogía pueda tener una verdadera eficacia en el asunto. La pedagogía les parece «recetas infantiles», o teorías. Es importante, por tanto, subrayar que no se trata en absoluto de construir una teoría general de la enseñanza superior, sino de ayudar a los profesores que lo deseen a prepararse prácticamente para afrontar una situación cada día más difícil. Así como Buda decía que el que ha sido herido por una saeta no se preocupa de saber el nombre del que la ha fabricado, su genealogía y la historia de su vida, sino que lo único que le interesa es extraerla y curar su herida, de la misma manera no interesa directa e inmediatamente al profesor que entra en su clase la filosofía de la enseñanza superior, sino encontrar un equilibrio con sus estudiantes y, si hace falta, ser capaz de restablecer este equilibrio. Por eso, insistimos en que no se trata de teoría, sino de práctica.

La preparación debe aparecer como voluntaria. La mínima sospecha de que se podría exigir de los futuros profesores universitarios un certificado

---

(9) Un excelente ejemplo es el libro de Edward de Bosio, **The five-day course in thinking**, Penguin Books, Londres, 1969.

de preparación pedagógica, en mi opinión, mataría cualquier intento de renovación pedagógica en la Universidad. Una de dos, o la pedagogía resulta claramente útil y entonces la mayoría de los profesores se apuntarán a ella, o resulta poco útil —quizá contraproducente— y entonces sería absurdo imponerla.

#### **BIBLIOGRAFIA**

- R. M. Beard y D. A. Bligh, **Research into teaching methods in higher education Mainly In British Universities**, Soc. for Res. into Higher Educ., Londres, 1971 (importante bibliografía).
- H. Greenaway, **Training of University Teachers**, Soc. for Res. into Higher Educ., Londres, año 1970.
- W. J. McKeachie, **Improving College Teaching**. American Council of Education, 1966.
- N. MacKenzie, M. Eraut y H. C. Jones, **Teaching and learning; an introduction to new methods and resources in higher education**, UNESCO, 1970.

## **La formación del profesorado del Siglo XXI\***

### **I. Una aplicación inmediata de la prospectiva**

Los sistemas de formación del profesorado, actualmente en elaboración, alcanzarán su pleno rendimiento hacia 1980. Los jóvenes profesores formados en 1980 continuarán en ejercicio profesional todavía en el año 2020. Con gran probabilidad, los niños educados en el año 2020 vivirán todavía alrededor de la última década del siglo. Si es verdad que los problemas educativos, en general, son problemas del futuro, esto resulta aún más cierto en cuanto al problema de la formación de los profesores. La prospectiva debería constituir en este campo parte integrante de toda acción mínimamente racionalizada.

### **II. Las interacciones sociedad-educación-cuerpo docente.**

Como puede deducirse de esta superposición de las generaciones y de la incidencia muy directa que nuestras decisiones actuales pueden tener sobre el futuro lejano, las interacciones son particularmente sensibles, resultando difícil la elección del momento (hoy, año 2000, primer tercio del siglo XXI), así como la del factor (sociedad, educación, cuerpo docente), a partir de los cuales se pueda comenzar a construir la cadena de relaciones prospectivas.

Al reflexionar sobre la futura evolución de la profesión docente —su estructura, su estatuto y sus funciones— la primera idea que surge es que dicha evolución vendrá determinada por la evolución de la educación. Sin embargo, se trata de un paralogismo en el que confluyen lo racional deseable y lo posible realizable. Desde un punto de vista estrictamente racional, resultaría tentador el intentar definir lo que debería ser la evolución de la educación —por ejemplo, durante los primeros decenios del siglo XXI— en función del desarrollo lógico previsible, por una parte, a la luz de las necesidades económicas, sociales y culturales, y,

---

\* Conferencia pronunciada en el «Seminario Internacional de Prospectiva de la Educación», abril, 1971.

tecnológicos y conceptuales, para, partiendo de esta educación lógicamente necesaria y posible, deducir lo que el educador va a ser y lo que va a hacer.

Pero en la realidad el problema se plantea de modo diferente. El cuerpo docente no es sólo una resultante de la evolución de la educación, sino que representa, al mismo tiempo, uno de los factores más importantes; de la misma manera, la educación influye a la sociedad no menos que es influenciada por ella. No nos hallamos en presencia de un modelo de tipo lineal (la sociedad condiciona a la educación, la cual condiciona, a su vez, las funciones del cuerpo docente), sino ante un sistema de interacciones extremadamente complejo, dentro del cual cada uno de los elementos interviene continuamente en todos los demás. Sin duda, todo estudio prospectivo se enfrenta con dificultades de este tipo, pero, en el caso que nos ocupa, revisten una importancia a todas luces particular.

Temo que no poseemos en la actualidad los instrumentos combinatorios que nos permitirían resolver semejante problema con cierta precisión. Si, a pesar de todo, queremos descifrar el futuro, es preciso, sobre todo tratándose de un estudio tan apresurado como el presente, renunciar a mayores pretensiones, aceptando una hipótesis de conjunto (la sociedad posindustrial del año 2000) e intentar imaginar lo que serían en ella la educación y el cuerpo docente. No olvidaremos, sin embargo, que se trata de una mera hipótesis —casi de un deseo—, e intentaremos conservar en la mente las posibilidades de interacciones.

Pasamos, pues, a examinar sucesivamente:

- La legitimidad de adoptar como hipótesis básica el advenimiento de una sociedad posindustrial.
- El tipo de educación necesaria para una sociedad posindustrial.
- El tipo de educación posible en una sociedad posindustrial.
- Las funciones y el estatuto del profesor en la educación de una sociedad posindustrial.
- La actitud del profesorado frente a una educación de tipo posindustrial.
- Las líneas generales de reclutamiento y la formación de profesores en la sociedad posindustrial.
- Las medidas inmediatas que convendría adoptar.

### **III. LA HIPOTESIS BASICA: EL ADVENIMIENTO DE UNA SOCIEDAD POSINDUSTRIAL**

El cuadro que pasamos a describir es utópico en la medida en que lo es una sociedad posindustrial estable. En efecto, la extrapolación de la curva de desarrollo constituye de por sí un procedimiento inseguro; resulta perfectamente posible que el progreso técnico-económico, superado cierto umbral, dé lugar a retroacciones negativas hoy día mal previstas, de manera que nos hallemos en el camino de la catástrofe atómica o en el de la degeneración de la sociedad y la persona. Sin embargo, las hipótesis pesimistas sólo nos interesan en la medida en que interesa evitarlas; es,

pues, completamente normal tomar como punto de partida la hipótesis optimista, analizando cómo la educación puede facilitar el advenimiento de una sociedad posindustrial y su consolidación, en primer lugar, en los países más desarrollados y, posteriormente, a escala planetaria.

#### **IV. LA EDUCACION QUE NECESITA UNA SOCIEDAD POSINDUSTRIAL**

Concuerdan los futurólogos en imaginar que la sociedad posindustrial estará caracterizada por:

- Una economía del saber («saber» y «saber utilizar el saber» constituyen la única fuente de plusvalía; todas las profesiones tienden a la intelectualización).
- La acumulación vertiginosa de conocimientos científicos y culturales.
- El aumento de la duración media de la vida humana.
- La importancia de la organización ante la creciente complejidad de la ciencia, la tecnología y la sociedad.

A cada una de las características enunciadas corresponden determinadas soluciones educacionales:

1. Una economía del saber exigirá que el mayor número posible de individuos llegue al más alto nivel de conocimientos; el objetivo será, por tanto, una enseñanza superior universal y gratuita.

2. La explosión de conocimientos (científicos, técnicos y culturales) provocará el abandono de los programas tradicionales (listas de «datos»). La enseñanza se convertirá en un aprendizaje de la investigación y de la estructuración personal de datos, una iniciación a la experimentación científica y al trabajo intelectual, una introducción al buen uso y a la crítica de la cultura-ambiente.

3. La aceleración del progreso científico y técnico impondrá a los trabajadores —que al final serán todos trabajadores intelectuales— un «recyclage» permanente; por otra parte, el aumento de la edad media de la vida humana (90-100 años) hará irrisoria una formación que haya de darse por concluida alrededor de los veinte años. La educación permanente constituirá una necesidad absoluta.

4. La importancia de la organización exigirá que reciba una formación de «dirigente» el mayor número posible; el desarrollo de la iniciativa y la responsabilidad, el aprendizaje de la gestión y el mando, la capacidad para elegir y controlar a los dirigentes de la sociedad; aspectos todos ellos reservados ayer a una «élite», deberían llegar a ser elementos de toda educación general.

Pero el desarrollo mismo de la sociedad posindustrial puede provocar graves retroacciones negativas: desintegración del sentido social, tensiones emotivas, conflictos generacionales, catástrofe nuclear o bacteriológica. La educación deberá no solamente adaptarse a las necesidades de la sociedad posindustrial, sino, además, velar por la supervivencia de dicha sociedad. Estos aspectos «remediales» de la educación serán objeto de una atención mayor cada día, a medida que la humanidad vaya tomando

conciencia de la fragilidad de su extraordinario progreso; en caso contrario, no habrá ni humanidad ni educación.

a) La desaparición o debilitamiento de las estructuras tradicionales, la complejidad y, con frecuencia, la inestabilidad de las nuevas relaciones sociales exigirán, ya desde el jardín de niños y durante toda la vida, una educación práctica para la **comunicación con el otro**.

b) Las tensiones emocionales —provocadas por el aislamiento del individuo en una sociedad compleja, el peso de las libertades y las responsabilidades generalizadas y acrecentadas por la ansiedad del cambio permanente, por la excesiva riqueza de información, por las tentaciones de una economía de la abundancia— conducirán a insistir sobre la **educación afectiva** (educación sociopsicológica y psicosomática, amor a la naturaleza, creación, reflexión).

c) La rebelión de la juventud, que habrá sumado a sus filas a la primera adolescencia y, quizá, a los niños, obligará a la autoridad académica a **revisar radicalmente el estilo** tradicional de la escuela y de la enseñanza; se generalizarán fórmulas inspiradas en la pedagogía institucional; la autoevaluación y la evaluación grupal sustituirán a los exámenes y a las clasificaciones de los alumnos; desaparecerán los programas secuenciales, que imponen al conocimiento un orden preestablecido; la relación profesor-alumno, a raíz de estos hechos, llegará a ser mucho más espontánea y fácil. En especial, la escuela dejará de ser exclusivamente una preparación para el mañana del adulto; será también, y sobre todo, **preparación para la vida presente del muchacho**. Nada de esto causará escándalo, sino que todo el mundo aceptará que una plenitud de vida en la juventud constituye la preparación óptima para la vida adulta.

d) Finalmente, si la humanidad llega a tomar en serio la amenaza de una guerra atómica y biológica (en caso contrario, repetimos, corre el riesgo de no existir para el año 2000), **la educación para la paz** ocupará un lugar de prioridad absoluta; el cuadro de los horrores de la guerra pasada y futura, el análisis de los mecanismos de los conflictos, el cálculo del costo de la injusticia social, la estimación positiva de otras maneras de ver y de vivir, la imperiosa necesidad de que los países ricos compartan con los más pobres, etc... constituirán otros tantos temas esenciales de estudio y discusión.

## V. LA EDUCACION POSIBLE EN UNA SOCIEDAD POSINDUSTRIAL

Ahora bien, es notable que la sociedad posindustrial suministrará los medios necesarios para producir el tipo de educación que necesita; en otros términos, lo necesario resulta ser también, en este caso, lo posible.

l) Ante todo, los países que hayan entrado en la época posindustrial dispondrán, por definición, de **un producto nacional que les permitirá hacer frente al gasto de la educación permanente** a nivel de una enseñanza superior gratuita y retribuida para todos.

II) Los futurólogos están de acuerdo en aceptar que el tiempo de trabajo se verá muy reducido (entre veinticinco y treinta horas por semana), viéndose incrementado en otro tanto el tiempo libre, el cual, a su vez, significa una **posibilidad y una demanda de educación permanente y de cultura**.

III) Máquinas de aprender (ordenadores, cine, televisión, teléfono, laboratorios de idiomas, etc...), siempre más perfeccionados y cada día más asequibles, permitirán una **enseñanza personalizada**; al objetivar la información, facilitarán la **autonomía del grupo de niños** y la creación de un **nuevo tipo de relaciones con el profesor**; finalmente, estos artefactos constituirán preciosos instrumentos de **autodidactismo** y harán posible, de hecho, la educación permanente.

IV) Las máquinas, sin embargo, representan sólo el aspecto más llamativo de la tecnología; los progresos de la epistemología genética, de la semiología y de la sociopsicología no revestirán, sin duda, importancia menor. El desarrollo de la epistemología genética permitirá una **programación** más racional y ágil de los conocimientos. La semiología pondrá a disposición de la enseñanza **técnicas de mensaje** mucho más sofisticadas. La dinámica de grupos ayudará a resolver **los problemas afectivos** que constituyen, quizá, el principal obstáculo para la comunicación y, en consecuencia, para el aprendizaje.

V) Los riesgos aterradores que pueda provocar la manipulación del cerebro humano no nos deben ocultar las posibilidades benéficas de la fisioelectroquímica: movilización oportuna de la **atención, estimulación y enriquecimiento de la memoria, neutralización de tendencias patológicas**, etcétera. Dentro de la hipótesis optimista por la que aquí hemos optado, es de prever que la humanidad habrá logrado el dominio y el buen uso de sus nuevos poderes.

VI) La educación a lo largo de los últimos siglos ha sido asunto de administradores-políticos y de pedantes; la reflexión sobre la educación apenas si tuvo aficionados. Numerosos indicios dan pie a pensar que esta situación se halla en trance de cambio: la educación empieza a ser reconocida como el centro mismo del fenómeno humano, tendiendo a convertirse en una ideología en sí misma. Podemos, en consecuencia, imaginar que el progreso visible de la educación a comienzos del siglo XXI vendrá sostenido por una nueva filosofía de la educación, concebida, a la vez, como el medio y la esencia de una liberación ilimitada del hombre.

## VI. EL PROFESOR DE LA SOCIEDAD POSINDUSTRIAL

Necesidades y medios nos permiten trazar un cuadro suficientemente preciso de una educación posible en la sociedad posindustrial. En primer lugar, la educación en una sociedad de este tipo (sociedad del saber, sociedad de responsabilidades y libertad, sociedad de comunicación) ten-

dría **una importancia mucho mayor** de la que en nuestro tiempo tiene. Esta importancia se traduciría especialmente en el acceso de todos a un nivel superior de estudios y por el triunfo de la educación permanente. Pero esta misma extensión de la educación contribuirá indudablemente a cierto **desdibujamiento de las fronteras de la educación**; nociones como «edad escolar» y «grado de enseñanza» se difuminarán; desaparecerá la obsesión de los títulos académicos; las escuelas no serán más que uno entre muchos otros servicios educativos; la educación, omnipresente, será descentralizada y desinstitucionalizada. **La transmisión de los datos de conocimiento pasará a un segundo plano**; se hará hincapié sobre la estructuración de los conocimientos, la preparación al trabajo intelectual, la organización y la responsabilidad, el uso de la libertad, la educación afectiva y la comunicación con los demás, la conciencia plena de la unidad humana. Finalmente, la educación dispondrá de **medios materiales** (máquinas de aprender) e **intelectuales** (epistemología, dinámica de grupos, psicología profunda, filosofía general de la educación) considerablemente más fuertes que las actuales.

¿Qué tipo de profesor corresponderá a este tipo de educación?

1. Se acepta, en general, que las actuales categorías por niveles (profesores de enseñanza primaria, de secundaria o superior) y por asignaturas (profesores de lenguas, de matemáticas, de ciencias sociales, etc.) desaparecerán, para ser sustituidas por dos grandes categorías: **los ingenieros de la información y los consejeros del aprendizaje**; los primeros serían los responsables de elaborar el «software» de múltiples medios de autoaprendizaje, y los segundos, en contacto directo con los estudiantes de toda edad, serían los educadores propiamente dichos.

2. Los ingenieros de la información educativa serán especialistas en las diversas materias, lógicos y psicólogos, realizadores y artistas, técnicos de los medios. Se verán obligados a trabajar en equipo.

3. El ingeniero de la información no consagrará forzosamente toda su vida, en régimen de plena dedicación, a la enseñanza. Puede imaginarse que un matemático, un sociólogo, un médico, un periodista, un diseñador o un técnico de electrónica dediquen un cierto número de horas semanales a la enseñanza y continúen, por lo demás, ejerciendo su profesión básica. La movilidad profesional, en consecuencia, será incomparablemente mayor.

Incidentalmente puede pensarse que los mejores ingenieros de la información lleguen a percibir **honorarios muy elevados**, análogos a los de un gran especialista en medicina o de un actor famoso.

4. El educador propiamente dicho —consejero o «testigo» adulto en medio del grupo de jóvenes, animador de formación permanente en una empresa o comunidad— no tendrá ya prácticamente la función de enseñanza. Importa, por tanto, poco que sea o no un sabio. Incluso en psicología, se le exigirán menos conocimientos que actitudes: capacidad de comunicación, empatía cognitiva y afectiva, equilibrio emocional, sentido de la vida profunda.

5. Semejantes cualidades, por definición, no pueden pagarse. De ello se sigue la verosimilitud de **que la educación deje de ser poco a poco un oficio**, para convertirse en una especie de servicio social voluntario. Serían educadores jóvenes deseosos de intercalar un período de reflexión entre el fin de sus propios estudios y la entrada en una profesión, adultos que quisieran hacer un «retiro» en el medio de su vida activa, mujeres cuyos hijos han llegado a la adultez y la independencia, personas de edad avanzada, de uno y otro sexo, que encontrarían en el contacto con los niños un interés para sus últimos años. Semejante esquema no es en absoluto utópico: las culturas brahmánica y búdica han conocido sistemas de este tipo; lo que ha sido posible en el marco de economías de subsistencia lo será, sin duda, en el marco de las economías de la abundancia.

6. Este nuevo educador, ello es evidente, **no será ya un funcionario asalariado**; teniendo asegurado lo necesario para su sustento gracias a una pensión, una bolsa de servicio social o una contribución de los beneficiarios de sus servicios, no dependerá ya de las directrices de jerarquías superiores y de los informes de la inspección; la libertad y la iniciativa de los alumnos comenzarán con la libertad y la iniciativa del educador. Gracias a la riqueza de los medios de información, las dimensiones de los establecimientos docentes podrán ser reducidas; su gestión estará asegurada, siempre en equipo, por los educandos, los educadores, la pequeña comunidad. Dentro de este contexto descentralizado, el educador dejará de representar la autoridad o la coerción, para ser el portador del libre desarrollo de la persona y de la comunicación humana.

## VII. LA RESISTENCIA DE LOS PROFESORES ANTE LA REVOLUCION EDUCATIVA

Si existe, indudablemente, un tipo de educación que se corresponda con la sociedad posindustrial, esta correspondencia no implica una relación causal desde la sociedad posindustrial a la nueva educación, que sería su consecuencia. La nueva educación necesita una sociedad nueva; pero la recíproca es igualmente válida y, a mi modo de ver, quedó suficientemente claro en lo dicho anteriormente que el advenimiento de la sociedad posindustrial exigirá una educación bastante diferente de la educación que conocemos. No existe un primer factor absoluto: sociedad o educación; el esquema es el de una fuga musical en la que los temas cabalgan unos sobre otros.

Vamos entonces a intentar examinar el problema en la dirección contraria y ver si es razonable suponer, para el final del siglo XX, un cuerpo docente capaz de llevar a buen puerto la revolución educativa que requiere el advenimiento de una sociedad posindustrial estable.

A primera vista, la respuesta es negativa. Los educadores, en efecto, se presentan tradicionalmente como un cuerpo excepcionalmente conservador; y a juzgar por las resistencias del profesorado frente a las reformas relativamente modestas de nuestro tiempo, podemos imaginar las resistencias que provocarían los cambios cuyo cuadro acabamos de trazar.

Estas resistencias serán de diverso orden: profesionales, sociopsicoafectivas y pedagógicas.

I) El cuerpo docente ocupa un nivel relativamente modesto dentro de la escala socioeconómica actual, y, en virtud de un mecanismo reflejo aparentemente general, defiende encarnizadamente —y con frecuencia ciegamente— sus **categorías corporativas** y su **monopolio**. La supresión de las categorías profesionales existentes (categorías por niveles y por contenidos) y, más aún, la intromisión de «forasteros» (ingenieros de la información y animadores aficionados) en el sistema educativo provocaría hoy una protesta general por parte del estamento docente. La simple mención de las máquinas de aprender (televisión, ordenador...), por ejemplo, dispara todavía con frecuencia reacciones de tipo irracional y hace surgir en los profesores el pánico ante el fantasma del paro forzoso. Esta es, sin duda, la razón por la que las empresas que fabrican máquinas de enseñar tienen buen cuidado en subrayar, a todo lo largo y ancho de su publicidad, **que la máquina no podrá jamás «sustituir» al profesor.**

II) La escuela actual impone al niño un programa de conocimientos previamente establecido, una conducta determinada, un estilo dado de vida. En estas condiciones es inevitable que la sociedad escolar se halle dominada por relaciones de fuerza entre profesores y alumnos. Semejante sociedad vive permanentemente en equilibrio inestable. El miedo es recíproco. Con frecuencia, el joven profesor resulta más gravemente traumatizado que el alumno: depresiones nerviosas, trastornos emocionales y afectivos constituyen algo así como enfermedades profesionales de la docencia. Muchos profesores, en consecuencia y con razón, podrían **asustarse de todo lo que ponga en cuestión el precario equilibrio** que se ven obligados a presidir y dar muestras de pánico ante la idea de toda liberalización de las relaciones maestro-alumno.

III) Finalmente, y como hemos señalado anteriormente, el sistema actual de formación de los profesores es **una empresa constitutivamente anacrónica**. Un maestro que tenga hoy, en 1970, cincuenta años de edad ha sido formado en 1940, dentro del mundo cerrado de una escuela normal y por profesores cuya formación, a su vez, se remontaba a la pedagogía del siglo pasado. El «gheto» escolar le ha dado muy pocas oportunidades para abrirse a las corrientes del mundo contemporáneo y renovarse. Es muy posible que este maestro mire con desconfianza las innovaciones que choquen con los principios que vienen animando la práctica profesional de toda su vida y con una concepción de la educación que le parece sagrada.

## VII. LA APORTACION DE LOS PROFESORES A LA REVOLUCION EDUCATIVA

Sin embargo, este análisis de las resistencias del cuerpo docente a la innovación se refiere más bien al pasado y a los países que no han entrado todavía plenamente en la economía industrial, resulta ahora ya desfasado respecto de los países económicamente más desarrollados:

1. La mayor parte de las reformas profundas y duraderas en el campo de la educación que han tenido lugar en los grandes países Industriales a lo largo de los últimos cuarenta años fueron ideadas y llevadas a cabo por los profesores mismos y por ellos solos. El ejemplo más claro viene representado por el movimiento Freinet: nacidas en una humilde escuelita de Provenza, las técnicas de libre expresión de Celestino Freinet han sido adoptadas espontáneamente por más de 20.000 maestros.

2. Un número creciente de profesores se sienten insatisfechos del sistema escolar. Ya no se limitan a presentar reivindicaciones sindicales, sino que abordan el problema de fondo: el papel de la educación en la sociedad y su propio papel dentro de la educación. Las experiencias de «pedagogía salvaje» se multiplican lo suficiente como para provocar la inquietud de los pedagogos oficiales. Es cada día mayor el número de profesores que, acusando la insuficiencia de la formación que han recibido, realizan cursillos privados de dinámica de grupos, pedagogía institucional, etcétera.

3. La situación cultural de los maestros ha cambiado sustancialmente: aislados todavía ayer en la escuela de su pueblo, participan hoy en el movimiento cultural de su tiempo gracias a la televisión, la radio, la prensa, el libro de bolsillo, los viajes; ahora pueden ya encuadrar los problemas de la educación dentro de su contexto sociológico general.

4. Los sucesos de mayo de 1968 han constituido un test precioso acerca del estado de ánimo del cuerpo docente. Si bien es cierto que determinados profesores han presentado una tendencia a sentirse personalmente amenazados por las reivindicaciones de los estudiantes, otros, por el contrario, se solidarizaron abiertamente con los jóvenes. Pudo verse cómo en los liceos y en las facultades se formaban grupos y comités en los que los estudiantes y los profesores discutían juntos un problema que les parecía, por primera vez en la historia, común; durante algunos días difíciles de olvidar, «educadores» y «educandos» se encontraron al mismo lado de la barrera.

Los ejemplos escogidos se refieren casi todos al caso de Francia; pero podrían hacerse observaciones análogas hablando de los Estados Unidos, Inglaterra, Países Bajos, etc. La resistencia del profesorado a la innovación es cosa ya pasada: la tendencia actual en los países económicamente más desarrollados es justamente la contraria; lejos de solidarizarse con el sistema educativo vigente, los jóvenes profesores van adquiriendo cada vez una mayor conciencia de que ellos son sus primeras víctimas. Sus propuestas en materia de programas, de exámenes, de disciplina, etc. van, por lo general, más lejos que las reformas oficiales. El hecho de que estas sus propuestas sean o no actualmente realistas o coherentes no reviste mayor importancia dentro del marco de una perspectiva del futuro. Lo importante es que el profesorado despierta, que se replantea la educación por su cuenta, que toma, por fin, la educación en sus propias manos.

Sin duda alguna, los profesores embarcados en la tarea de la innovación representan todavía una pequeña minoría, incluso en los países más avanzados. Pero esta minoría significa el futuro; sobre ellos, y no sobre los

hombres del pasado, las nuevas generaciones de profesores van a construir su modelo profesional. La casi totalidad de los profesores del año 2000 habrán tenido treinta años en 1970, de manera que constituirán o, al menos, podrán constituir un grupo totalmente renovado. Aquí radica, a mi modo de ver, una decisiva posibilidad para todo el conjunto del juego prospectivo. Hasta el momento, en efecto, la educación aparecía como una pesada cadena atada al pie de la sociedad en marcha; se trataba sistemáticamente de adaptarla al resto del progreso y de superar sus resistencias. Las nuevas tendencias que afloran en los estratos jóvenes del profesorado de los países a la cabeza del progreso nos permiten pensar que dentro de treinta años las cosas habrán cambiado y la educación, **a impulsos del profesorado**, podrá ser la fuerza renovadora que necesita el advenimiento de una sociedad posindustrial.

## **IX. LA FORMACION DEL PROFESORADO PARA LA EDUCACION DEL AÑO 2000**

Dentro de la perspectiva de los cambios previsibles y deseables, y habida cuenta de la situación actual (resistencia de unos, evolución de otros), podemos intentar ahora describir, a grandes rasgos, lo que debería ser la formación de los profesores durante los próximos decenios y en los países económicamente más desarrollados, a fin de poder responder a las necesidades de la sociedad posindustrial del año 2000. En el marco de este estudio no sería cuestión de entrar en detalles acerca de un plan de formación del profesorado, de modo que nos limitaremos a señalar algunos principios de tipo general agrupados bajo tres títulos: la movilidad, la preparación profesional, el aprendizaje de la iniciativa.

1. **La movilidad.**—La idea de que aquí se parte es que en el siglo XXI no existirá ya un cuerpo permanente de maestros, pudiéndose consagrar todo el mundo a la educación durante algún período de su vida, o bien durante alguna parte de su jornada de trabajo, y ello bajo una de las dos grandes categorías: ingenieros de la información y consejeros orientadores del aprendizaje. Si se acepta esta idea, es claro que lo que importa es no formar ya a nadie con vistas a la profesión exclusiva de enseñanza, proporcionando, por otra parte, al mayor número posible una orientación general sobre los problemas de la educación.

a) La primera medida sería, pues, la **supresión de la formación profesional cerrada** (formación de profesores en cuanto tales en las escuelas normales o institutos de educación). El futuro profesor —tuviera o no, de entrada, la intención de dedicarse a la docencia— cursaría, como el resto de los estudiantes, estudios especializados que, en cualquier caso, le proporcionarían la posibilidad de dedicarse a otra profesión (derecho, medicina, tecnología, idiomas, etc.). Semejante medida resulta posible ya, si se tiene en cuenta el hecho de que los programas de la enseñanza secundaria contienen cada vez menos materias de tipo puramente académico (por ejemplo, latín). Por otra parte, cabe imaginar que un arquitecto, un inge-

niero o un periodista poseen un nivel general de cultura más que suficiente para **enseñar** en una escuela primaria. Veremos más adelante (punto 2) cómo y sobre qué bases sería posible organizar la formación profesional para la educación, tras la obtención de los diplomas científicos o técnicos correspondientes.

b) Mas será también imprescindible **dar al mayor número posible una información general sobre los problemas de la educación**, a fin de orientar posibles vocaciones y, asimismo, por la razón de que la educación llegará a convertirse en un hecho cada vez más importante y que impregnará el ejercicio de toda profesión. Los problemas de la educación, por consiguiente, deberían llegar a ser, dentro de la enseñanza secundaria o su equivalente, uno de los temas de la cultura general. Por otra parte, y en el nivel de la enseñanza superior, todas las especialidades tienen aspectos aprovechables para la educación; ello resulta evidente en el caso de la psicología, la sociología, la economía, la biología, etc.; pero, incluso tratándose de las disciplinas más aparentemente desligadas de la educación, tales como las matemáticas, la física o la lingüística, sería útil llevar **a los estudiantes a comprender con mayor claridad cómo aprenden** (estructuras cognitivas, epistemología genética), quedando con ello eventualmente preparados para la enseñanza.

c) Durante el período de transición se procederá seguramente a crear, dentro del nivel universitario, **truncos comunes**, una de cuyas posibles salidas profesionales sería la de dedicarse a la educación. Podría pensarse, por ejemplo, en unos estudios comunes para las profesiones de la información (periodismo, publicidad, edición, radio, televisión, cine... y enseñanza). Semejante tronco común presentaría, entre otras, la ventaja de introducir la preocupación educativa en los medios de comunicación de masas y de enriquecer, por otra parte, las posibilidades de la tecnología educativa. La asistencia social, la psicossomática, la epistemología constituyen otros tantos ejemplos posibles de truncos comunes en un componente referido a la educación.

2. **La formación profesional.**—Habíamos previsto para las primeras décadas del siglo XXI dos categorías de educadores: los ingenieros de la información y los consejeros-orientadores del aprendizaje. La preparación de los ingenieros de la información educativa será —es evidente— a base de participación en un trabajo de equipo; la preparación de los consejeros del aprendizaje será, esencialmente, de orden afectivo (técnicas de grupo, psicodramas, sesiones de análisis).

Mas el problema se presenta de manera especialmente aguda durante **el período de transición de fines** del siglo XX, mientras subsistan paralelamente las actuales categorías docentes. He aquí algunas ideas que parecen deducirse a este respecto de la reflexión de vanguardia sobre la educación:

a) Todo educador debe comprender, ahora, el lugar de la educación **en el conjunto del fenómeno humano** y, en especial, dentro del contexto científico, tecnológico, económico, social, político y cultural de nuestro tiempo. La prospectiva de la educación resulta particularmente valiosa para proporcionar esta visión de conjunto.

b) Ya a fines del presente siglo será prácticamente imposible dedicarse a la enseñanza sin conocer el manejo de las máquinas de informar. Esto no quiere decir que el futuro maestro haya de seguir cursos acerca del aprendizaje con ordenador o a través de la televisión educativa; lo más sencillo y eficaz es que él mismo reciba **su formación profesional a través de la tecnología más avanzada**. Esta es la razón por la que es esencial, por ejemplo, que se utilice desde ahora ya el ordenador para la preparación del profesorado, por más que llegue a ser introducido en las aulas muchos años después.

c) Resulta cada vez más evidente que los problemas más graves y más inmediatos de la educación son **de orden afectivo**; una iniciación sociopsicológica de tipo práctico (participación en «grupos de diagnóstico», por ejemplo) constituiría una de las bases de toda formación.

d) Para aprender a nadar no es perjudicial recibir algunas indicaciones teóricas y realizar algunos ejercicios preparatorios al borde de la piscina; pero ello no debe durar demasiado tiempo y hay que lanzarse al agua en seguida. Algo semejante ocurre con la educación; la educación es algo vivo, y hablar demasiado de ella sin vivirla no sólo resulta inútil, sino, probablemente, nocivo. Todo el problema de la formación profesional se centra en **la organización de los primeros meses de experiencia educativa**. La tendencia actual se orienta hacia dejar prontamente en manos del joven profesor la responsabilidad total de una clase (sin maestro «modelo»), pero en condiciones especialmente fáciles, con un número reducido de alumnos (una docena como máximo) y en horario reducido. De esta manera, el profesor novel evita el «trauma» de los debutantes y puede descubrir con la tranquilidad necesaria su estilo natural frente a los alumnos. El resto del tiempo, durante este período de docencia experimental inicial, se dedicará a discusiones de grupo sobre su experiencia de la clase, a la participación en proyectos de investigación o experimentación, a una especialización tecnológica (enseñanza programada, televisión educativa, enseñanza por ordenador, etc...) o didáctica.

**3. El aprendizaje de la iniciativa.**—La educación del siglo XXI será, esencialmente, una educación activa a través de la cual el estudiante aprenderá a operar sobre sus conocimientos, a aplicarlos a situaciones nuevas y a pensar y actuar por sí mismo. Tal educación supone un maestro activo que no puede ser formado o, más exactamente, que no puede formarse sino por procedimientos activos. **No se trata de sustituir las recetas viejas por recetas nuevas** (toda receta es, por definición, antieducativa); el objetivo es que cada profesor pueda volver a inventar incesantemente la educación.

a) Con vistas a ello, la formación del educador deberá ser, en la medida de lo posible, un autoaprendizaje. Este es el motivo por el que hemos insistido antes (2.d) sobre la importancia de dejar pronto en manos del joven maestro la responsabilidad total de una clase. En la actualidad existen técnicas muy eficaces de autoobservación (microenseñanza) que permiten al profesor volver a ver su propia actuación y escucharse cuantas veces lo desee —es decir, aprender a conocerse mejor—, juzgarse a sí mismo a través de las reacciones de los estudiantes, corregirse y perfeccionarse.

b) Hay otra razón para evitar, siempre que sea posible, las conferencias teóricas y las pretendidas «prácticas» de enseñanza junto a un maestro «experimentado». Acabamos de ver, en efecto, que la formación del profesorado es un sistema típicamente de retraso, sistema que remite al presente ideas y procedimientos tiempo ha caducos. Es, pues, cuestión vital provocar **una ruptura**, y esta ruptura no puede obtenerse sino deteniendo la transmisión de la pedagogía tradicional; es necesario, por tanto, que la próxima generación de profesores se forme, en gran parte, ella sola.

c) El autoaprendizaje, por otra parte, puede enriquecerse y reforzarse a base de **la enseñanza recíproca**. Las discusiones entre profesores y jóvenes, por ejemplo, pueden constituir un elemento primordial de formación. Ser joven, en efecto, adquiere aquí un valor absoluto, pues los jóvenes se sienten insertos en la última ola del tiempo social, hallándose, de esta manera, en relación directa con el futuro. Los años de formación deberían significar una ocasión dada a los jóvenes para **desarrollar en común los gérmenes del porvenir**.

## X. LAS DECISIONES INMEDIATAS

Lo hemos dicho en las primeras líneas de este estudio: **la formación de los profesores del siglo XXI ha comenzado ya**. El primer paso para su realización consiste en convencernos seriamente de la verdad de esta afirmación y entender que, aunque quizá no lo parezca, el tiempo ya apremia. Todo retraso de hoy repercutirá inexorablemente sobre el vencimiento a plazo fijo del año 2000. Nos hallamos comprometidos en una carrera entre la educación y el caos; es ahora, y no después, cuando podemos ganar o perder esta carrera.

En segundo lugar importa advertir que, en materia de formación del profesorado, **solamente las soluciones más radicales tienen una oportunidad de resultar suficientemente innovadoras**. Existe siempre, en efecto, una pérdida de energía de innovación entre la reforma a nivel de profesorado y la reforma a nivel de las aulas. Todo compromiso oportunista, toda debilidad en el plan de preparación del profesorado se encontrarán luego multiplicados en la educación. Sin duda, a muchos buenos espíritus chocará el que hablemos de «ruptura»; no todo era malo, en la antigua formación, los jóvenes profesores tendrían todavía mucho que aprender de sus predecesores. Y tienen razón; mas han de comprender que el cambio no es susceptible de ser desmenuzado en porciones; un sistema educativo no es una colección de recetas en la que sería posible modificar esto y conservar aquello, sino un todo orgánico, una fórmula que sólo puede aceptarse en bloque como un conjunto. La mejor prueba de amor a la educación que nosotros, los menos jóvenes, podemos dar hoy es la de desaparecer, dando a los jóvenes toda su oportunidad, poniéndonos a su servicio solamente si nos lo piden.

Este cambio radical, no obstante, no debe introducirse violentamente, de una vez, sino progresivamente, sabiendo aprovechar de un modo sistemático cuantas oportunidades se presenten. Presupone un **plan general y**

**una minuciosa programación. Una reforma universitaria**, por ejemplo, sería el tipo de oportunidad que permitiría la creación de un tronco común para los estudios de información y enseñanza. La puesta en marcha de una red de centros experimentales sería la ocasión para disponer de establecimientos escolares en los que los jóvenes profesores podrían llevar a cabo su primer año de docencia. No se trata de ir demasiado aprisa, sino de no dejar perder ninguna oportunidad favorable y, sobre todo, de no realizar jamás absolutamente nada que pueda significar un paso atrás.

Aunque es conveniente dejar a los jóvenes profesores el mayor margen posible de autonomía a efectos de su formación, será necesario, no obstante, disponer de un mínimo de especialistas, técnicos y administradores. Aquí puede esconderse, tal vez, la dificultad más peligrosa: es grande la tentación de echar mano de los existentes y volver a empezar. Será necesario, en consecuencia, partir de cero y proceder, ante todo, a **una larga y exigente preparación de los que tendrán a su cargo poner en marcha la nueva máquina**. Seis meses de preparación mutua, en régimen de plena dedicación, constituirán, sin duda, un mínimo al respecto; la aceptación de esta «pérdida» de tiempo será la primer señal de que la empresa es seria.

Aun reconociéndose, por lo general, que la sociedad del siglo XXI —que todavía está bastante lejos— debe ser una sociedad de la libertad, algunos estarán menos de acuerdo acerca de la oportunidad de preparar ya desde ahora al cuerpo docente para una educación de la libertad. Parece, sin embargo, que no tenemos otra opción posible. Nos hemos comprometido por el camino de la libertad, y la única oportunidad de sobrevivir radica en ser cada día más libres, más libres mentalmente, emocionalmente, profesionalmente, políticamente. Ahora bien, la libertad es algo que se conquista y la educación es la única arma de que disponemos para conquistarla. Resulta evidente a todas luces que, **para ayudar a los demás a forjar su propia libertad, los educadores han de ser ellos mismos los primeros ejemplos de hombres libres**. De esta manera, la formación del profesorado vale hoy día como test de nuestra buena fe. Sobre este tema preciso nosotros decidiremos si queremos realmente construir el futuro o si, a pesar de hablar mucho de prospectiva, hemos optado, de hecho, por abandonarnos al azar.

**LA  
JUVENTUD**



## **La Educación: Función de reproducción de la Sociedad\***

El error de base que corrompe toda la reflexión moderna sobre la educación, es el confundir escuela y educación. La escuela es una especie de educación muy reciente. Su desarrollo no data más que de un siglo. El edificio escolar, el maestro profesional, la lectura, la escritura y el cálculo, todas esas instituciones educacionales que se han vuelto para nosotros sinónimos de educación, no son, en realidad, más que formas y programas de educación, entre otros, pero no son la Educación.

### **La Educación es la transmisión de la Sociedad.**

La Educación es algo más general y más esencial. Es el proceso por el cual la sociedad se transmite de generación en generación. Hasta el siglo XVIII, la educación no constituía normalmente una función aparte en la sociedad. Salvo para una minoría (clero, aristocracia, huérfanos), la escuela era la misma sociedad, el programa era también la sociedad.

Se puede adelantar, sin que sea paradoja, que el siglo XIX, lejos de haber creado la educación popular, ha reducido la educación a la escuela. Por el momento, dejaremos de lado si esto es una evolución afortunada o desafortunada; notemos solamente el hecho de que la escuela no significa una ampliación en el campo de la educación, sino una restricción del mismo.

Una mirada hacia las sociedades primitivas —en que los mecanismos sociales son más simples y, por tanto, más visibles— nos hará comprender mejor lo que quiero expresar. Como escribe Azevedo: «En las sociedades primitivas, el elemento pedagógico se halla generalmente en tal forma ligado e intercalado a su admirable y complicada organización social-ceremoniosa, que es casi imposible separarla de ella y se vuelve incomprendible sin un minucioso conocimiento de esa organización. La transmisión de valores y juicios colectivos se realiza de manera difusa, sin un **sistema**

---

\* Extracto de **Economía Política de la Educación**. Madrid (Instituto de Estudios Políticos), 1960.

**educativo** propiamente dicho...» (1). En la sociedad primitiva, educación y sociedad no se distinguen en nada. La escuela es la sociedad y el programa es también la sociedad. Por lo mismo que está expuesta a desaparecer —a consecuencia del reducido número de miembros, de la pobreza de sus técnicas, de la fragilidad de toda la tradición no escrita—, la sociedad primitiva necesita imponerse con toda su fuerza. El hombre actual, que toma la sociedad como cosa natural, está orientado hacia el individualismo y, generalmente, hacia una flexibilidad social, transmitida por las generaciones precedentes. El hombre primitivo, al contrario, se aferra desesperadamente a la sociedad porque para él la sociedad no es una cosa tan segura. Por eso la sociedad primitiva es una sociedad eminentemente conservadora. Las clases sociales son clases de edad. En la cúspide de la pirámide social están los ancianos, los que más han vivido en el pasado; en la base están los niños, que tienen que aprenderlo todo. El avance social está constituido por el paso de un grupo de edad inferior al grupo de edad más antiguo. Este paso está autorizado, en general, por unas iniciaciones que tienen el carácter de prueba. Así, toda la vida es una larga educación; social es casi sinónimo de pedagógico, la esencia de la sociedad es transmitirse. Jefe y profesor son funciones que tienden a confundirse y, por otra parte, jefes y profesores se confunden con ancianos.

Los sociólogos, cuando tratan de la educación en las sociedades primitivas, insisten siempre en las danzas mágicas, los mitos y las técnicas raras. Es un punto de vista del occidental del siglo XX. Pero lo esencial de la herencia social no son las armas —más o menos refinadas de la sociedad—, es la misma sociedad. Lo que transmite en primer lugar la educación primitiva es el vínculo social, el sentimiento y la voluntad de pertenecer a la sociedad. Este vínculo estrecho que ata al primitivo a la tribu y que nos parece la más espantosa de las tiranías, es para él el máspreciado de los tesoros. La primera técnica del hombre, la que sostiene las demás, es la sociedad misma. La sociedad no es un dato, es un éxito infinitamente frágil, infinitamente difícil, mucho más frágil que los aparatos más delicados y mucho más difícil de construir.

### **La socialización del niño en la educación China tradicional**

Los extremos-orientales —que no son, ni mucho menos, primitivos— habían guardado mejor que Occidente el profundo sentido del valor de la sociedad que caracteriza a los primitivos. Mientras que en las sociedades primitivas el vínculo social permanece como una especie de instinto, las civilizaciones extremo-orientales han elaborado verdaderas filosofías-religiones de la sociedad: el confucionismo en China, el sintoísmo en el Japón. En todo el Extremo Oriente, hasta la llegada de los europeos, la educación, que estaba muy extendida, aunque en formas muy diferentes a las nuestras, era, ante todo, socialización.

---

(1) Fernando de Azevedo: **Sociología de la educación**. Trad. cast. Méjico, 1946, p. 124

En China, la educación tradicional estaba fundada en el estudio de los ritos. La palabra, para nosotros, evoca las ceremonias religiosas. En el pensamiento chino, ritual es toda conducta humana socializada. Los ritos comprenden los ritos religiosos propiamente dichos (sacrificios a los antepasados o a las divinidades universales), como las reglas de la vida social y las leyes de la decencia. Los ritos son los vínculos sociales de toda especie, objetivos y conscientes. Son los ritos los que ordenan las relaciones entre las edades, los sexos, las relaciones familiares, y las diferentes condiciones sociales. Son los ritos los que indican el comportamiento a seguir, que corresponde a las distintas circunstancias de la vida. Los ritos engloban indistintamente lo que llamamos religión, ley, educación, moral (2).

El estudio de los ritos —recogidos en los libros clásicos— constituía lo esencial de los estudios clásicos que conducían al funcionarismo. La educación popular también estaba basada en los ritos. Para los sabios confucionistas, la educación, esta educación de los ritos que nos parece un poco ridícula, era la piedra angular del aparato social. Mencius, el gran vulgarizador del confucionismo, repite hasta la saciedad que el gobierno es, ante todo, educación. El tirano, para mantener el orden social, dicta leyes; el emperador justo es un educador. No castiga, enseña, y si su enseñanza es buena, no tiene necesidad de leyes ni de sanciones. La idea nos parece la última palabra de la utopía, sin duda porque a pesar de lo que digamos no creemos verdaderamente en la educación. No obstante, los hechos prueban que la China de hace dos mil años aplicó sus principios de gobierno por medio de la educación moral, y lo que es más, los aplicó con cierto éxito. Hubo en China un gran emperador legislador, Che-Huang-ti (221-210 a. J. C.), que unificó y centralizó China. La posteridad lo ha considerado como un monstruo. Cuando la dinastía T'sin, fundada por Che-Huang-ti, fue derribada por los Hans, dice un historiador antiguo, «éstos suprimieron el gobierno cruel de los T'sin, restringiendo las leyes y los decretos» (3).

¿Qué es lo que reemplaza la ley? La educación. A partir de la dinastía de los Hans (202 a. de J. C.-220 d. de J. C.), el emperador se abstiene todo lo que puede de legislar. Procura, con decretos benévolos, anular las prescripciones legales, o bien suprime los efectos de las leyes por frecuentes amnistías. En lugar de reglamentar, educa, y sus funcionarios exhortan en lugar de mandar. La administración se disimula enteramente bajo la apariencia de un colegio de enseñanza. El Hijo del Cielo toma la figura de soberano, en cuanto se propone como meta ennoblecer a todo su pueblo, con la ayuda de una propaganda moralizadora, es decir, desde que asimila la función de la administración a la difusión de un viejo ideal de cultura y que señala, como primer objetivo del Estado, el cumplimiento de una obra de civilización en un sentido totalmente moral (4).

---

(2) Marcel Granet: *La pensée chinoise*, pág. 413.

(3) *Les mémoires historiques de Sseu-ma Ts'ien*, traducción Chavannes. T. II, p. 445.

(4) M. Granet: *La Civilisation Chinoise*, págs. 472 y 473.

## **Sociabilización del niño en la educación Occidental moderna.**

He insistido tanto sobre la educación extremo-oriental porque pone de relieve con toda evidencia que nuestra escuela actual con su ABC, su cálculo y sus lecciones de cosas, no es, de ninguna manera, la escuela eterna. La ciencia, el cálculo, el alfabeto, son excelentes en sí mismos, pero no son más que un suplemento de educación. El centro de la educación es la inserción del individuo en la sociedad, y eso es válido tanto para una sociedad tan cambiante como la nuestra como para una sociedad muy tradicional como la sociedad extremo-oriental. Y, dentro de la enseñanza escolar mucho más de lo que parece no es ciencia o técnica sino educación de los «ritos»: ritos de la grafía correcta (ortografía), elegancia del estilo, «buen» gusto (literatura), visión nacional de la historia, etc.

Sin embargo, esta educación escolar de los ritos culturales tiende más bien a introducir al alumno dentro de una clase socio-cultural que a ayudar al niño a convivir con otros, a participar en la sociedad a hacerse solidario de ella.

Peor aún, su acción es, en cierta manera, oculta y, por tanto, poco controlada.

Incluso en la sociedad occidental contemporánea, la educación socializadora, a pesar de las apariencias, ocupa el primer lugar. Cuando la madre acostumbra al niño a no chillar por la noche, a no hacer pipí en su cama, o a no chuparse el dedo gordo, y cuando más tarde le enseña a comer limpiamente, a no pegar a su hermanita, a decir gracias, a no quitar nada, a no mentir..., ¿qué hace la madre sino educación social? Toda esta primera educación maternal, generalmente toda la educación familiar, toda la educación difusa de la comunidad (sea por la opinión, sea por la ley), toda la educación religiosa, tienden a integrar al niño en la sociedad, y, por la educación religiosa, en el universo.

La educación institucional no es mala en sí, a condición de que, al sustituir a la educación difusa anterior, asuma efectivamente las funciones esenciales de la misma. El peligro está en que el educador contemporáneo crea que no había educación antes de él, que, por consiguiente, puede organizar su sistema educativo a su antojo. El peligro está en que el educador contemporáneo se imagine que la educación es un invento de nuestro tiempo como los ferrocarriles y la electricidad, cuando el invento es sólo la educación institucional. Antes de intentar innovaciones sería preciso que la educación institucional prestase los servicios que prestaba la educación difusa de la familia y de la comunidad. En la medida en que las instituciones escolares especializadas eliminan las agencias educadoras tradicionales, deben primeramente llenar las funciones de las agencias educadoras tradicionales, es decir, equilibrar al niño dentro de la comunidad.

## La Antisociedad Juvenil\*

La existencia de una antisociedad juvenil queda bien expuesta por el hecho de que la mayoría de los delitos cometidos por los jóvenes son delitos colectivos.

El joven delincuente opera en pandilla y aun cuando trabaja solo, proviene de una banda o pertenece a una banda, célula de base de la antisociedad juvenil. La banda no es, forzosamente, una asociación criminal, y los movimientos juveniles —por lo menos aquellos que no usurpan este nombre y que verdaderamente han sido puestos en marcha y son mantenidos por jóvenes— no son más que pandillas; en las circunstancias actuales, por lo menos, parece indiscutible que la asociación espontánea de jóvenes entre sí se oriente, la mayoría de las veces, hacia el mal. De 66 bandas de chicos estudiadas por Puffer (1) en 1912, 49 se dedicaban a actividades antisociales. De 1.313 bandas de Chicago, estudiadas por Thrasher (2) en 1929, 652 resultaron ser francamente perjudiciales, 609 de carácter dudoso y únicamente 52 pasables. Además de las bandas de las ciudades, existen en los Estados Unidos de América pandillas de jóvenes errantes que duermen en las «jungles» (edificios abandonados, antiguas canteras, viejos hangares que utilizan para las citas); viven de la mendicidad, del robo y de la prostitución. Thomas Minchan, profesor de Sociología de la Universidad de Minnesota, que ha convivido más de dos años con estos vagabundos, ha estudiado las costumbres, las ideas, el código moral de esta especie de francmasonería de jóvenes bohemios, en un libro que todo pedagogo debería conocer: **Boy and Girl tramps of America** (3).

No hay que figurarse que se trata de unos cuantos casos pintorescos; cientos de miles de jóvenes abandonan su familia —a menudo una familia desunida— para ir, sin más, a la aventura; en 1937 había en los Estados Unidos 325.000 chicos y chi-

---

\* Extracto de **Movimientos de juventud y educación**; Madrid (Publicaciones españolas), 1961, pp. 33-64.

---

(1) Puffer: *The Boy and His gang*. Boston, 1912.

(2) Thrasher: *The Gang, a Study of 1313 gangs of Chicago*. Chicago, 1929.

(3) Nueva York, 1934.

cas vagabundos menores de diecinueve años (4). La banda de vagabundos tipo consta de doce miembros (5).

### La indisciplina escolar

En la escuela también la primera característica de la indisciplina, lo que los franceses llaman el «chahut», es de ser un asunto de grupo. Hasta parece que el «chahut» no es más que la consciencia de ser una colectividad juvenil **frente** al enemigo: el «prof», el «teach», el maestro, detestado representante de la ley de los adultos. Esta percepción consciente de la colectividad juvenil por sí misma, así como la fuerza que representa, no es, por lo general, la consecuencia de una intriga. Es un gesto totalmente espontáneo: con motivo de una actitud o de una palabra inoportuna del maestro, o sencillamente con motivo de un acontecimiento externo cualquiera, que viene a alterar el equilibrio incierto de la disciplina escolar; so pretexto de un castigo juzgado injusto o de una exigencia escolar que consideran excesiva, la clase, hasta aquel entonces colección amorfa de niños aparentemente dóciles, se transforma —por poco organizada que esté— en una sociedad, sociedad cuya razón de ser es el ir en contra del extraño adulto sentado al otro lado del aula. No hay duda de que puede haber dirigentes, y generalmente los hay. Pero sería no querer ver la realidad si pretendiéramos creer que los dirigentes son los causantes de todo. Howard Lane, profesor de Pedagogía de la Universidad de Nueva York, escribía hace poco refiriéndose a este particular: «Más de un director de **High School** se ha hecho ilusiones al expulsar de su establecimiento a los revoltosos, y se ha visto desagradablemente sorprendido al comprobar que, como resultado, no se ha producido ninguna mejor en la disciplina de la escuela» (6). A juzgar por mi propia experiencia, es rarísimo que la expulsión de uno o dos cabecillas sane una clase fuertemente contaminada por la rebeldía general. Sorprende ver cómo, en un ambiente de rebeldía, se dejan conquistar los mejores alumnos. Una clase revuelta no es una colección de malos alumnos, sino un grupo de niños en rebeldía.

La segunda característica de la rebeldía estudiantil es que no la produce, en el fondo, un profesor injusto o ridículo. El profesor injusto o ridículo no es más que un punto débil de la sociedad adulta y contra el cual el ataque resulta más fácil. Recíprocamente, el profesor afectuoso y querido, el profesor hábil o el profesor temido no hacen sino desviar hacia otros la furia de la indisciplina. Es corriente, en un instituto, ver alumnos buenos como el pan con el profesor de latín convertirse en diablos con el profesor de inglés «que es blando y torpe». Esto no quiere decir que el profesor de inglés sea la causa del desorden; él no es más que la víctima. La causa del desorden es la animosidad de los chicos contra la sociedad adulta según se expresa en la disciplina escolar.

---

(4) Lloyd Allen Cook: *Community backgrounds of education*, página 206.

(5) *Ibid.*

(6) Howard Lane: «The meaning of Disorder among Youth», en **Education**, diciembre de 1955, p. 214 y ss.

Tan cierto es esto que llega a suceder que el niño dirige a veces su rebeldía contra un profesor a quien no conoce en absoluto. En el mes de junio de 1955, en Nueva York, un chico de quince años, José Vargas, delincuente confirmado, aunque completamente normal mentalmente, habiendo penetrado en el «Manhattan's Joan of Arc Junior High School, West-93 rd Street» —escuela que no era la suya— y entrado en el gimnasio, donde se estaba dando una clase de boxeo, sin otra provocación que la de haber sido invitado a retirarse, dio tres navajazos en la espalda al profesor de educación física, James O'Farrell. Arrestado, José Vargas no manifestó ningún arrepentimiento y se mostró totalmente orgulloso de haber podido más que el profesor (7).

Semejantes sucesos no son aún frecuentes en Europa. Sin embargo, no dejan de ser por ello síntomas evidentes. Y aunque, en las propias escuelas, los pequeños europeos no atacan por ahora a los profesores con navajas, practican corrientemente las más diversas modalidades de rebeldía que, a veces, resultan de lo más crueles. Por mi parte, he conocido a un profesor de Literatura (erudito de fama mundial) a quien perseguían sus alumnos por la clase gritando «cacemos el bisonte negro», refiriéndose al grueso abrigo oscuro que solía llevar; he conocido a un profesor de Geografía al que sus alumnos le habían puesto el sobrenombre de «camembert» y quien, en todas las clases, recibía un queso camembert, ora en el cojín de su asiento, ora introducido en su cartera, otras veces en la pizarra mientras escribía, hasta incluso sobre su espalda; he conocido a una profesora de inglés en cuya clase los alumnos hacían procesiones de antorchas con rollos de papel inflamado y la pobre, aterrorizada, aparentaba no ver nada.

De cuando en cuando, la víctima reacciona con una violencia que denota lo mucho que ha venido padeciendo. Un profesor de inglés del liceo de Perpignan, monsieur J. A., se encontraba desde hacía algunos años soportando la insumisión de sus alumnos; éstos, no contentos con atormentarlo en clase, le perseguían hasta en su casa en las afueras donde vivía con su esposa y una niña de cuatro años, disparándole petardos contra las ventanas; una noche del mes de junio de 1958, el profesor, exasperado, cogió y disparó en la oscuridad; cayó un joven de diecisiete años, muerto de una bala en la frente. Y, al lado de estos casos espectaculares, he conocido innumerables profesores habitualmente víctimas de la insumisión de los alumnos, en cuyas clases se había establecido una especie de equilibrio entre la hostilidad de los alumnos y el griterío, las amenazas y los castigos del maestro. Sé de muchos profesores que han abandonado la enseñanza porque no podían soportar la tensión nerviosa de esta lucha, reanudada cada día y en cada clase. Sé de algunos que se han vuelto locos. He descubierto casos, más o menos graves, de insumisión en todos los establecimientos escolares en donde he ejercido o que he visitado; sobre todo en establecimientos de enseñanza media, pero también en escuelas primarias; principalmente en Francia, mi país, que lógicamente, conozco

---

(7) «Time», 20 de junio de 1955.

mejor, pero también en otros países de Europa; en escuelas religiosas así como en colegios del estado.

### ¿Por qué la indisciplina es un fenómeno tabú en Pedagogía?

¿A qué se debe el que un fenómeno tan extendido y grave ocupe tan poco lugar en el pensamiento de los pedagogos?

No es porque nuestra sociedad, en general, ignore la existencia de tal insumisión. Múltiples novelas, comedias, películas, tratan de este tema de la insumisión y del profesor que sufre sus consecuencias (8). Con bastante frecuencia encontramos referencias a estas cuestiones en la prensa. Pero sorprende que las obras de pedagogía no lo mencionen generalmente. En ninguna enciclopedia de pedagogía he encontrado la menor alusión a la insumisión escolar colectiva. Incluso en los Estados Unidos de América, en donde el problema se presenta de modo especialmente agudo, encontramos una multitud de obras sobre el «problem Child», sobre el niño turbulento, insolente, sobre la actitud del alumno respecto del profesor, pero siempre se trata del niño individual y de la indisciplina individual. Sobre la indisciplina colectiva de los niños, nada o apenas nada.

Este silencio no es, evidentemente, normal y por ello procederemos, en este punto de la encuesta, a investigar las razones por las que los pedagogos guardan silencio respecto a la insumisión de los estudiantes.

El primer motivo es de orden profesional. El profesor que se enfrenta con la insumisión de sus alumnos, el que no domina la clase, es un mal profesor. La insumisión es perjudicial al avance y el profesor que sufre las consecuencias de la insumisión de sus alumnos tiene interés, por su carrera, en disimularla cuanto puede. Tiene interés, sobre todo, en no recurrir, salvo **in extremis**, a la ayuda del director o del inspector, ayuda que, solicitada y obtenida a tiempo, le permitiría tal vez mantener el orden pero que, profesionalmente, le costaría caro.

El segundo motivo es de orden humano. Es ridículo que un adulto sea víctima de la insumisión infantil. El profesor que padece de tal insumisión, desde el **Pédant Joué** de Cyrano de Bergerac, al **Topaze**, de Marcel Pagnol, es un personaje de comedia y, por consiguiente, el profesor que se encuentra en un caso semejante, procurará ocultarlo a sus colegas, a su familia y a sus amigos. Si se queja de su trabajo, será, de ser posible, bajo un pretexto distinto: de la pereza o de la ignorancia de los alumnos, de un dolor de garganta por haber hablado demasiado alto (para dominar el ruido de fondo de la clase), de exceso de trabajo, etc. Tal vez admitirá que los alumnos son duros, pero no que los encuentra confabulados contra él y que les tiene miedo.

De ese modo, la insumisión se ha convertido en algo sobre lo cual no se habla entre los profesores, un verdadero «tabú». Y los autores de pedagogía, que son o han sido miembros del cuerpo docente, evitan un

---

(8) Por ejemplo: **Le Petit Chose**, de Alphonse Daudet; **Topaze**, de Marcel Pagnol, **L'Ange Bleu**, de H. Mann; **Blackboard Jungle**...

problema que les afecta muy de cerca y con demasiadas resonancias afectivas. Resulta difícil ser a la vez sujeto y objeto.

### **Consecuencias de la insumisión en la pedagogía en general**

La insumisión constituye, no obstante, un problema grave. Lo es, ante todo, porque hace profundamente desgraciada la existencia de un número considerable de maestros y profesores. Pero, también, existen implicaciones más generales. Precisamente porque el maestro vive, sin admitirlo, en el temor de la insumisión y busca a toda costa la protección contra ella, la pedagogía, con pretextos más o menos convincentes, está dominada, de hecho, por el fantasma de la insumisión.

A fin de evitar la insumisión, más bien que por motivos pedagógicos (tales motivos se inventan luego, como justificación), la escuela impone a los niños el silencio, la inmovilidad, los brazos cruzados, la prohibición de comunicar entre sí; y más debido al temor que sienten a la insumisión, que por la creencia en los beneficios morales de la severidad, ciertos profesores adoptan una actitud de camuñas y hace que impere el terror en sus clases. Pero, ¿no será también por el temor a la insumisión, so pretexto de métodos nuevos, de escuela alegre y de respeto al desarrollo íntimo del niño, por lo que muchos maestros claudican de antemano ante sus alumnos y se entregan, para ganarse sus simpatías, a la más vergonzosa demagogia?

Resulta difícil decir cuál de las soluciones citadas es la peor. Por una parte, el método del terror para mantener el orden da como resultado la paralización de la clase: el orden exterior, al reducir la iniciativa de los niños, impidiéndoles colaborar libremente, entorpece enormemente el funcionamiento del mecanismo escolar y reduce otro tanto el trabajo útil. En el terreno del rendimiento de la instrucción, este método es rudimentario y costoso y, en el campo educativo, resulta puramente negativo, puesto que el niño, reducido en clase por el temor, no adquiere por ello la costumbre de comportarse bien (9) y explota al disminuir la presión ejercida sobre él (10). Por otra parte, los métodos liberales que rechazan el empleo de la coacción y dejan que el alumno haga más o menos lo que quiere y que aprenda lo que quiere, cuando tenga ganas, son la negación de toda formación social. En los Estados Unidos de América, donde la pedagogía liberal se encuentra más extendida, se dice que ha contribuido poderosamente a hacer del niño un analfabeto y un tirano de lo más odioso (11).

---

(9) José M.<sup>a</sup> Ballesteros, S. J.: «La formación de los hábitos volitivos y la disciplina», publicado en **Psicología del educando y didáctica**, Actas IV del Congreso Internacional de Pedagogía. Santander-San Sebastián, 1949, pág. 15 y ss.

(10) Morgan, John: **Child Psychology**, N. Y., 1940, pág. 178 y ss.  
ridad trae consigo:

(11) Véanse a título de ejemplo: Joan Dunn, **Retreat from learning** (Nueva York, 1955). Miss Joan Dunn, que fue profesora de inglés en un «high school» de Brooklyn, de 1949 a 1953, escribe: «La nueva metodología ha creado un tipo de niño que ya no teme a nadie, que ya no respeta ninguna ley, ni ninguna norma... La escuela se ha convertido en su juguete y ya no puede comprender que el maestro le impida jugar con él...».

## Los niños, al margen de la ley

La indisciplina escolar es un síntoma de primerísima importancia porque enfoca crudamente la animosidad latente de la juventud contra la sociedad adulta; porque muestra con qué facilidad, no sólo los delincuentes, sino todos los niños forman un bloque para oponerse a los adultos y a su ley.

Si los niños constituyen una «clase» enemiga de la sociedad adulta, es preciso, ya sea que estén al margen de la ley, o que sean oprimidos, y ninguna de estas dos hipótesis es más agradable que la otra.

No cabe la menor duda de que, en cierto sentido, el niño nace al margen de la ley; no es antisocial, sino asocial. Esto no quiere decir que el niño nace individuo; la criatura es susceptible de socialización; a partir de las primeras semanas, anhela la compañía y no quiere quedarse sólo; al segundo mes, sonríe; al sexto o séptimo mes, empieza a imitar. Más tarde, el juego es para él —según lo ha demostrado Jean Chateau, en particular (12)— un ejercicio para entrar en contacto con los demás, o sea, un ejercicio de socialización. Sin embargo, estos instintos sociales que poseen los animales y que, a fin de cuentas, se reducen a esa capacidad de amoldarse al medio ambiente que posee todo ser viviente y la materia misma, no bastan para que el niño pueda adaptarse de manera natural a la sociedad humana, porque éste no es natural, sin entendemos por eso lo estrictamente psicobiológico; y, por consiguiente, el niño, ser natural, no tiene acceso inmediato a dicha sociedad. Ha de aprenderlo todo: idioma, costumbres, leyes, cultura, técnica, en una palabra, todo lo que distingue la sociedad humana, que se funda en la transmisión de generación en generación, de las sociedades animales, que se basan en el mero instinto. Entre un niño de Cromañón y un pequeño francés de hoy día, no existe ninguna diferencia biológica ni instintiva. Criado en París, en el siglo XX, el pequeño de Cromañón se convertiría en un francés del siglo XX; criado en el medio neolítico, el pequeño parisiense se convertiría en un miembro de la civilización neolítica. No se nace civilizado, sino que hay que aprender a serlo (13). Pero este aprendizaje de la herencia social de la humanidad no es un ejercicio puramente intelectual; exige que el niño renuncie a su egocentrismo inicial y que acepte a tener en cuenta a los demás. Este paso del egocentrismo a la aceptación de los demás, es un proceso terriblemente «contra naturam» que no puede producirse en un desarrollo natural al estilo de Rousseau. El instinto lleva al niño a centrar todo en sí mismo, a «creerse el centro tanto del mundo social como del mundo físico» (14); el universo es, para él, la periferia de su yo. Para hacerle admitir a los demás y a las relaciones de reciprocidad, que forman la base de la

---

(12) Jean Chateau: *L'enfant et le jeu*, París. 1950.

(13) Cf. J. Chateau: «Sur la nature et le rôle de l'enfance», *Journal de Psychologie*, 1950, pág. 342.

(14) Cf. Jean Piaget: «La vie sociales de l'enfant», en *Encyclopédie Française*, tomo XV, sección 26, pág. 14.

vida en común de la humanidad, la sociedad ha de ejercer sobre el niño una presión considerable. Esta presión ha de ser tanto más fuerte cuanto más avanza la educación social del niño. Relativamente débil en tanto que el niño permanece con su madre (su centro social natural) la presión aumenta de modo considerable cuando entra en la escuela, medio artificial si lo hay. Paul Bodin, en su obra consagrada a **La adaptación del niño al medio escolar** (15), escribe: «La escuela no es la prolongación natural del primer medio del niño. Entre los dos hay una ruptura, una separación radical y la propia naturaleza de este fenómeno plantea uno de los mayores problemas de la educación colectiva» (16). Y agrega: «De igual modo que la familia es el seno natural del niño, el colegio se le presenta como un mundo artificial... aquellos que han vivido algún tiempo entre estudiantes conocen bien el carácter generalmente penoso del contacto del niño con la escuela» (17).

También observan Arthur Blair y William H. Burton que «cuanto más fuerte es la exigencia social, más arbitraria e injusta le parece al niño en estado natural» (18). Ahora bien, si la escuela es una de las instituciones más sociales que existen, que es como decir que es una de las instituciones más artificiales, es normal que el preadolescente «natural» se sienta desgraciado en ella, lo mismo que se siente desgraciado un animalito en el circo donde le enseñan piruetas. Sin embargo, ¿es posible que sea de otro modo? Y educar, ¿no es siempre domar un poco? Es, precisamente, lo que confesaban ingenuamente todos los pedagogos de antaño y, más recientemente, así lo proclamaban los pedagogos nazis. Para Krieck, por ejemplo, «las colectividades son potencias susceptibles de domar al individuo, unas especies de moldes a los que se adaptan sus miembros y los descendientes de su cultura» (19)... Y Hördt declara que educar es obligar al niño a imitar (20).

Ahora bien: al niño no le gusta entrar en estas hormas que deforman su naturaleza, ni le agrada doblegarse a una disciplina que sujeta sus instintos; abierta o pasivamente, se resiste y para vencer su resistencia no hay más que la coerción; la coerción no es, forzosamente, a base de golpes, sino siempre a base de fuerza. Queramos o no, la educación es, en último recurso, una prueba de fuerza entre la sociedad y ese rebelde innato que es el niño.

Sin embargo, si finalmente es preciso hacer presión para obligar al niño a entrar en la sociedad, ¿no es cierto que los adultos emplean a menudo una presión desmesurada respecto al fin deseado? ¿Es cierto, sobre todo, que la presión ejercida por los adultos sobre los niños tiene, esencialmente, una finalidad educativa?

---

(15) PUF, París, 1945.

(16) *Ibid.*, pág. 21.

(17) *Ibid.*, pág. 20.

(18) **Growth and Development of the Pre-adolescent**, Nueva York, 1951, cap. 1.

(19) Krieck: **Menschenformung; Grundzüge der vergleichenden Erziehungswissenschaft**, Leipzig, 1933, p. 208.

(20) P. Hördt: **Theorie der Schule**, Frankfurt, 1933, p. 52.

Hémos de recordar aquí que existen dos tipos muy distintos de disciplina y que sólo por equívoco se los denomina con el mismo nombre: la disciplina educativa, cuyo objeto es integrar al niño en la sociedad, y la disciplina represiva, cuyo objeto es impedir que el niño haga daño mientras no esté integrado. En la teoría, siempre se trata de la primera; en la práctica, casi siempre es la segunda la que actúa. «En las escuelas de antaño, escribe Pickers E. Harris, la disciplina era esencialmente patológica... imperaba el castigo de fechorías antes que la formación de hábitos de valor positivo» (21). ¿No sucede lo mismo hoy día? En la vida corriente, la disciplina es, ante todo, la defensa de los adultos —padres, profesores y público— contra la subversión juvenil. Que esta defensa es necesaria, no lo dudamos; de todas formas, la cuestión que se plantea es si no es, casi siempre, excesiva y si el adulto —tanto social como individualmente— no abusa de su fuerza respecto del niño.

El ejemplo más claro de este abuso de fuerza por parte de los adultos para con los niños puede verse en el extenso empleo del castigo corporal. Es posible que el castigo corporal sea, a fin de cuenta, el mejor medio y el menos cruel de tratar a ciertos niños. Digna de atención es la facilidad con que el pedagogo recurre a esta medida disciplinaria. Ya sea en el Egipto de los faraones, en la China antigua, en Grecia, en Roma, entre los incas o en toda la Edad Media europea, el látigo parece haber sido el instrumento principal de la educación.

### **El ciclo opresión-rebelión**

Casi todo el mundo se muestra de acuerdo al indignarse ante la brutalidad de las escuelas de antaño. Pero la misma violencia de esta indignación —¡sucediendo a un uso tan prolongado!— es sospechosa. El anatemata lanzado con excesivo clamor por la opinión pública contemporánea sobre los castigos corporales en la escuela, ¿no oculta la permanencia de una opresión menos palpable, pero sí más profunda de la juventud por parte de la sociedad de los adultos? Corrientemente, ¿no tiranizan los adultos a los niños mucho más de lo necesario para su educación? ¿No niegan a los niños, con el pretexto de que son niños, los derechos que se atribuyen sin mucho más fundamento? (22). En general, ¿no se desentendían un poco de los niños al clasificarlos bajo esta rúbrica de niños? En otras palabras —me expresaré con cierta truculencia para ser comprendido—, ¿no serán los niños una especie de «proletariado», una clase social «oprimida», una edad «colonizada» dentro de la sociedad?

Bien evidente es que el niño no es miembro de pleno derecho en la sociedad. En los países donde existe el sufragio «universal», inútil es decir

---

(21) Harris, Pickers E.: **Changing Conceptionis of Discipline**, Nueva York, 1928. p. 24

(22) La Declaración de los Derechos del Niño, votada por la Asamblea General de la ONU en 20 de noviembre de 1959, se refiere, al parecer, a los niños pequeños y no prevé otorgar a la juventud el menor derecho positivo en la sociedad.

que el sufragio «universal» excluye a los jóvenes. Ahora bien, si se comprende que los niños pequeños no voten, ¿no es, en cambio, paradójico que un joven de diecinueve años, licenciado en sociología o en economía política, no pueda ser elector? Tan pertinente es esto que, en varios países, se trata de reducir la edad de los electores a dieciocho años. Pero, incluso así, no se evitarían injusticias. Una multitud de chicos de doce años (sin mencionar los jóvenes genios de cuyas proezas nos da cuenta la prensa cotidianamente) tienen tanto sentido político como la mayoría de los electores. Compensan esta ausencia de determinados derechos algunos privilegios: el niño está más protegido por la ley y es menos responsable ante ella. Pero incluso esto, ¿no es en gran parte una ficción social y no es el niño más capaz de responsabilidad de lo que pretendemos? Una de las cosas que más les duele a los adolescentes es la de ser tratados como criaturas (23). Y, efectivamente, ¿no tratamos a los muchachos mucho más infantilmente de lo que merecen? ¿No evitamos tomarlos en serio, afectando creer que son mucho más jóvenes de lo que son en realidad y exagerando desmesuradamente la diferencia que existe entre niño y adulto? He aquí una forma sutil de injusticia y de las más graves.

Fuera de la educación propiamente dicha, ¿no intentamos imponer indebidamente a los niños un estilo de vida que no les es propio y que, socialmente, no es mejor que el suyo? ¿Por qué, forzosamente, ha de ser siempre la vivacidad y la exuberancia del niño la que ha de plegarse a la lentitud del adulto? Los niños nos son a menudo «insoportables»; pero, en un artículo sobre **El preadolescente: rebelde en nuestra sociedad**, dice William H. Burton que, «por muy irritados que puedan sentirse padres y maestros por la conducta de los niños, no han de olvidar un hecho igualmente significativo, a saber: que al preadolescente también le irritan los adultos» (24).

Hay autores que no vacilan en concluir que la situación del niño en la sociedad actual —a pesar del progreso habido respecto del siglo anterior— aún dista mucho de ser equitativa. El adulto, dice Howard Lane, profesor de Educación de la Universidad de Nueva York, puede mandar, reprender, gritar, hablar alto; «el mayor crimen que puede cometer el niño es contestar en el mismo tono... En verdad, hay entre nuestros conciudadanos quienes consideran que la obediencia ciega, la obsequiosidad exagerada

---

(23) Interrogados acerca de los motivos por los que no les gusta la escuela, los alumnos norteamericanos contestan: «Nos tratan como criaturas», citado por Betty Ernest K. Lindley: **A new deal for Youth. The Story of the National Youth**, Nueva York, 1959, página 197.

En octubre de 1959, el Comité de la Conferencia de la Casa Blanca, con objeto de investigar acerca de una reciente ola de delincuencia, convocó en Albany a 150 delegados de las organizaciones de juventudes del Estado de Nueva York para conocer su opinión. Los delegados insistieron muy particularmente sobre la necesidad de dar a los jóvenes más **responsabilidad social**, así como sobre la importancia del **respeto mutuo** entre adultos y jóvenes. (**Youth Service News**, Nueva York, noviembre de 1959).

(24) En **Education**, diciembre de 1955, p. 122. Véase también: Blance C.: **Through Children's Eyes**, Nueva York, 1940 (el mundo de los adultos visto por los niños).

y los modales de un buen esclavo constituyen la conducta ideal del joven. El joven no acepta este reparto desigual de poderes...» (25).

Lo cierto es que el problema no es sencillo. Por naturaleza, el niño está al margen de la ley. Para hacerle aceptar la sociedad, los adultos han de ejercer sobre él cierta coerción. Pero, por desgracia, no todos los adultos son santos; por egoísmo, por impaciencia, para no ser importunados por los niños, se valen de la disciplina y ejercen sobre ellos una coerción mucho mayor de lo que sería estrictamente necesario para la educación. Los niños responden a esta «injusticia» con la rebelión. La rebelión de los niños enciende la animosidad de los pedagogos. Y así, niños y pedagogos terminan encontrándose frente a frente, criminales y gendarmes, oprimidos y opresores...

Lo más peligroso sería minimizar esta rebelión, inventarle los motivos ideológicos que más nos convengan y hacer responsables de ella a las ideas y modalidades de vida que más nos desagraden. La rebelión de una juventud que estima, con razón o sin ella, que no tienen bastantes derechos ni responsabilidades en la sociedad actual, es un fenómeno sociológico de base de la civilización contemporánea; es comparable a la revuelta en el alba de la sociedad humana, de los jóvenes machos contra los viejos, cuya revuelta, al decir de algunos antropólogos, habría provocado la prohibición del incesto y conducido al establecimiento del tipo de cultura que conocemos. El problema, no lo dudemos, es grave; no hay más solución que la de una reforma completa de la educación y una revisión radical de los estatutos de la juventud.

---

(25) Howard Lane: «The Meaning of Disorder among Youth», **Education**, diciembre de 1955, p. 216.

## Escuela y delincuencia\*

...Desde ahora cabe considerar que, tal y como la conocemos, la escuela ha fracasado, por lo menos, en lo que a la educación se refiere. Por un lado, los cursos de moral y de civismo son para el niño, en la mayoría de los casos, ejercicios sin relación con la realidad. El sentido moral y social no se adquiere con ideas... que, en su mayor parte, no son más que palabras. Las tesis de Herbert pueden ser ciertas en psicología: son inexactas para la pedagogía contemporánea, que es una pedagogía de masa. Por otro lado, la disciplina de la escuela es puramente represiva; el niño que es obligado a callar no aprende, por tanto, el silencio; tampoco aprende la quietud el niño que es obligado a estar quieto. La voluntad no se adquiere únicamente con la repetición obligada de actos que en sí son buenos (1). Según dijo Sarmiento, con una concisión conmovedora, «el verbo volo, vis, no tiene imperativo» (2). Aún cuando acatando la ley bajo compulsión, el niño puede maldecirla en su fuero interno (3).

Es sin duda exagerado atribuir a la escuela, como hacen algunos (4), todas las responsabilidades positivas de la asociabilidad contemporánea. Esta proviene, ante todo, de la desaparición de los instrumentos tradicionales de socialización que la escuela deberá haber reemplazado. La responsabilidad de la escuela es esencialmente negativa. No puede decirse que, en general, la escuela fabrica criminales, sino que, únicamente, no logra fabricar hombres morales y sociales.

Sin embargo, si la responsabilidad de la escuela es sobre todo negativa, no se la puede dispensar de toda responsabilidad positiva. La escuela contemporánea, en efecto, tanto por el carácter

---

\* Extracto de **Movimientos de juventudes y educación**, Madrid (Publicaciones españolas), 1961, pp. 102-105.

(1) Véase José M.<sup>a</sup> Ballesteros, S. J.: «La formación de los hábitos volitivos y la disciplina», en **Psicología del educando y didáctica**, Congreso Internacional de Pedagogía Santander, 1949, Actas IV, pp. 15 y ss.

(2) Citado por María Angeles Galino: **Tres hombres y un problema**, p. 166.

(3) P. Valentín Caballero: **Aportaciones pedagógicas de las Escuelas Pías**, p. 130.

(4) «The charge is freely made that the public school is utterly failing to discharge its duty to society in moral matters: Statistics demonstrate that in forty years the rate of criminals has risen from one in 3500 to one in 850. The prisons are found to be filled with men who some way have acquired at least the rudiments of an intellectual education. Their number is so great as to lead some of our most eminent experts to assert that the case is made against the schools.»

— Cook, J. M.: «The Schools Fail to teach Morality», *Proceeding, National Education Association*, 1888, p. 128.

artificial de sus enseñanzas como por las exigencias de una disciplina puramente externa, exige del niño un esfuerzo considerable de adaptación. Muchos alumnos, que no son todos, ni mucho menos, anormales o criminales de nacimiento, no llegan nunca a adaptarse a la escuela (5). Esta inadaptación, así como los conflictos que entraña (castigos, malas notas, sentimiento de inferioridad o de culpabilidad), tiene graves repercusiones en la vida psicológica, moral y social del niño. Un informe de la Casa Blanca sobre la delincuencia juvenil, considera que «la escuela está íntimamente ligada al problema de la delincuencia, porque una gran parte de los jóvenes delincuentes son escolares y porque, aparentemente, las diversas dificultades que encuentran los niños para adaptarse a los problemas académicos y sociales suscitados en la escuela, influyen de manera considerable en la conducta delincente» (6).

Es desalentador comprobar que los niños delincuentes muestran un marcado resentimiento contra la escuela (7). Por lo general, el niño delincente es un alumno agitador (8) y mal estudiante (9). ¿Es revoltoso y mal alumno por ser delincente, o se vuelve delincente como consecuencia de su inadaptación al sistema de la escuela? Síntoma grave es que, según las encuestas, en los meses de vacaciones, cuando los niños están más dejados de la mano, la cifra de delitos juveniles es más pequeña y más elevada en los meses de mayor tensión escolar, en primavera y otoño (10). Frente a tales hechos, es justa la conclusión a que llega un

(5) La encuesta realizada en Francia en 1936 por la Sociedad Alfred Binet puso de manifiesto que, de 336 alumnos inadaptados, el 48 por 100 eran niños de inteligencia media o superior que no habían encontrado en la escuela el medio favorable a su desarrollo. (Bodin: *L'adaptation de l'enfant au milieu scolaire*, PUF, París, 1945, p. 35.)

(6) *The Delinquent Child*, White House Conference, 1932, p. 131.

(7) Según la encuesta de Healy y Bronner (*New light on Delinquency and its treatment*, Newhacen, 1936), «aproximadamente el 40 por 100 de los jóvenes delincuentes expresan un odio profundo hacia la escuela en general y el 43 por 100 muestran sentimientos de esta índole» (pág. 62). La encuesta de Sheldon y Eleanor Glueck (*Unraveling Juvenile Delinquency*, Nueva York, 1950), da resultados análogos:

	Delincuentes	No delincuentes
Aceptan la escuela ... ..	11,5 %	65,6 %
Indiferentes ... ..	27	24,1
No les gusta la escuela ... ..	61,5	10,3

(8) El 95 por 100 de los niños delincuentes (contra 17,2 por 100 de no delincuentes) tienen mala conducta por lo general en la escuela. (Sheldon y Eleanor Glueck, op. cit., página 146.)

(9) He aquí, según W. C. Kvaraceus (*Juvenile Delinquency and the School*), los resultados escolares medios de los delincuentes y de los no delincuentes:

	Delincuentes	No delincuentes
Excelentes, muy buenos o buenos ... ..	1,6 %	64 %
Regulares ... ..	71,9	30
Malos ... ..	26,5	6

Según una encuesta de J. M. Wattenberg, de 334 casos de delincuentes menores de once años, en Detroit, el 75 por 100 tenían pésimas notas escolares. (*The Catholic Educational Review*, Washington, octubre de 1954.)

(10) *Ibid.*, pág. 151.

pedagogo norteamericano: «cuando consideramos la situación escolar, con la notable disminución de delitos juveniles en verano, difícilmente puede negarse la participación activa de la escuela en la frustración de los niños» (11).

---

(11) Ibid., páç 144.



## **La Rebelión de los estudiantes\***

Hace apenas un año que las manifestaciones estudiantiles eran todavía consideradas como fenómenos locales, debidos a ciertas circunstancias universitarias o políticas particulares. Actualmente este movimiento ha llegado a ser mundial, afectando sucesivamente a los países más diversos (capitalistas o socialistas, liberales o autoritarios, ricos o pobres) en todos los continentes y provocando una revisión radical de los principios más ampliamente aceptados sobre la sociedad y la cultura. A mitad del año 1968, la rebelión de los estudiantes se ha convertido en uno de los problemas capitales de nuestro tiempo. Ante esta rebelión, las autoridades se ven obligadas a repensar profundamente la educación universitaria y, aparte de ésta, la educación en general, pareciendo cada vez con mayor claridad que los mismos estudiantes no pueden ser dejados al margen de este proceso de revisión.

### **La rebelión de los estudiantes y el movimiento de independencia de la juventud**

Si el problema estudiantil se presenta hoy de forma tan aguda, es quizás porque hasta ahora había sido minimizado y banalizado sistemáticamente, y que uno de los elementos esenciales de esta crisis es la incapacidad de los adultos para apreciar la significación real de la crisis.

Para resolver el problema de la rebelión estudiantil, lo primero que se necesita es comprenderla, y para comprenderla parece algo esencial situarla en el marco más amplio de la subida de la juventud y explicarla relacionándola con este fenómeno general.

Desde hace dos siglos la juventud no cesa de alcanzar importancia e independencia como grupo específico de edad. Esta nueva importancia se expresa claramente en toda la cultura romántica, y ya desde finales del siglo XVIII encontramos numerosas referencias a la juventud como fuerza de renovación. Más especialmente, la pedagogía (desde Rousseau a los teóricos de la escuela nueva) tiende a hacer del joven el centro y el agente de

---

\* Publicado, primero como «feature» del Servicio de Prensa de la Unesco (1968) y, luego, en la **Revue Internationale de Sciences Sociales**, vol. XXI (1969), número 1.

la educación. En los últimos años del siglo XIX esta revolución se ha concretado en instituciones como las repúblicas escolares de los Estados Unidos de América y en los primeros movimientos juveniles: «Scouts» y «Wandervögel». Se va acentuando entre las dos guerras mundiales; es la época en la que la Oficina Internacional de Educación lanza el Plan de Jena, que tiende a crear en las escuelas primarias de maestro único, una tradición propiamente juvenil y a hacer participar a los niños mayores en la educación de los más jóvenes; es la época de las experiencias checoslovacas de autogestión por los alumnos de ciertos centros de segunda enseñanza; pero, sobre todo, es la gran época de los movimientos juveniles. En 1945, los movimientos juveniles compartieron el descrédito en que habían caído los regímenes totalitarios, a los cuales habían estado asociados. Sin embargo, la utilización que en cierto momento se hizo de los movimientos juveniles no debe ocultarnos la importancia del fenómeno constituido por el hábito de los jóvenes de vivir juntos, organizarse entre ellos, dirigirse a sí mismos y hacer valer sus reivindicaciones. Por discutible que fuera en muchos aspectos, había nacido una «mística» de la juventud. La desaparición de los movimientos juveniles de tipo totalitario no fue compensada realmente con instituciones nuevas en la escuela y fuera de ella, pese a que siempre había jóvenes y que éstos aceptaban cada vez con menor facilidad el papel marginal que se les asignaba. Entre 1950 y 1960 la atención de los adultos fue atraída por el fenómeno de la delincuencia juvenil, al que se atribuían causas secundarias de todas clases (condiciones de alojamiento, influencia del cine y de la literatura popular, debilitamiento de la familia), pero en dicho fenómeno no quisieron ver los síntomas de la inquietud esencial de toda una clase de edad, y al sacar a la luz el caso límite de los «delincuentes» en sentido legal, se impedía ver el problema de la juventud en su conjunto. La explosión de los «blousons noirs» mostraba, sin embargo, que la contestación podía tomar un aspecto social «epidémico». Menos agresivo, pero de hecho más significativo, el fenómeno «hippy» revelaba el rechazo, por una parte de la juventud, de toda la civilización de consumo bajo sus formas culturales y morales, así como sus formas políticas o económicas. La rebelión de los estudiantes no constituye, evidentemente, sino el más reciente de estos fenómenos, y nos exponemos a no poderle hallar ninguna solución eficaz si lo aislamos de su contexto histórico.

La atención concebida a la juventud, la importancia y la independencia crecientes de ésta, parecen estrechamente ligadas al desarrollo de la sociedad industrial, primero en Europa y después en el mundo entero. Resulta normal que en una sociedad que cambia rápidamente, se acentúe la separación, y también se comprende que en un mundo en el que triunfan las innovaciones, la juventud, avanzadilla de la innovación, ocupe un puesto cada vez mayor.

La aceleración de la mutación en el curso de los dos últimos decenios acentúa la cadencia del movimiento de independencia juvenil. Pero a la aceleración de la mutación cultural se ha sumado recientemente un factor de orden demográfico.

La planificación de la educación ha sacado a la luz los graves problemas «cuantitativos» que plantea la explosión demográfica: el aumento de los nacimientos trae consigo un aumento de los efectivos escolares y, por tanto, la necesidad de construir clases suplementarias y de formar nuevos profesores. Todas estas operaciones cuestan caro, y su financiación se ha hecho tanto más difícil cuanto que la proporción de la juventud en edad escolar, al aumentar con relación a la cifra total de la población, hace que cada adulto trabajador deba soportar, en consecuencia, una parte mayor en las cargas de la educación. Este fenómeno es particularmente notable en los países en vía de desarrollo. Pero la explosión demográfica no plantea sólo problemas de orden financiero. Desde el punto de vista sociológico, un desequilibrio excepcional entre los grupos de edad hace todavía más difícil el proceso secular de asimilación de los más jóvenes por los más viejos, pone en entredicho el poder y la importancia relativa a los diferentes grupos de edad, y puede conducir a modificaciones de la escala de los valores aceptados hasta entonces, precipitando el ritmo de evolución de toda la sociedad. Esta nueva relación entre los grupos de edad se manifiesta de manera espectacular en los llamados países desarrollados.

Los jóvenes no son solamente más numerosos proporcionalmente que hace veinte años, sino que también ocupan un lugar mucho mayor en la economía de consumo, y para convencerse de ello basta con prestar atención a la publicidad comercial. Pero, sobre todo, la juventud ha visto aumentado su prestigio: culturalmente representa, cada vez más, un estado envidiable que se teme tener que abandonar y al que se aferra uno el mayor tiempo posible y con el que uno se alía. De este modo, el cuerpo de la juventud propiamente dicha se refuerza con tropas auxiliares y con una multitud de clientes. Cuando se habla hoy de la juventud tal vez se piensa menos en los niños y en los adolescentes que en los adultos jóvenes, de modo que el centro de gravedad de la sociedad tiende a desplazarse desde el centro hasta el comienzo de la vida.

En el asalto de la juventud contra la sociedad adulta los estudiantes constituyen un Estado Mayor y una fuerza de choque; situados en el límite de la juventud biológica y, por así decir, en espera de la edad adulta, los estudiantes sienten más vivamente la atención de las generaciones, poseen (más que los obreros jóvenes) los medios intelectuales de expresarse y, finalmente, están agrupados y representan, por tanto, una fuerza joven organizada.

La rebelión de los estudiantes no constituye, pues, un fenómeno aislado, sino que es un ejemplo y un síntoma, particularmente notables, de la inquietud de la juventud frente a una sociedad que parece incapaz de asignarle un lugar conveniente.

### **Diversidad y unidad de la rebelión estudiantil**

La misma palabra rebelión, empleada en las páginas anteriores, es ambigua. De hecho no todos los estudiantes se rebelan; muchos no participan nunca físicamente en las manifestaciones; la mayoría no participa en ellas

más que de modo ocasional en el momento más intenso de un período de crisis. Además, la participación varía considerablemente según el tipo de estudios cursados: letras, ciencias puras, tecnología, derecho, medicina, etcétera, sin que, por otra parte, sea posible establecer a este respecto una fórmula válida universalmente. La participación varía también según el origen social de los estudiantes, su estatuto familiar, el curso en que se encuentren en sus estudios. En fin, los modos y temas de contestación pueden ser extremadamente diferentes (1), según se trate de un país que ha alcanzado un alto nivel de industrialización o de un país que se encuentre en las primeras etapas del desarrollo, según se trate de un país de economía liberal, de un país de la América Latina o de un país de Asia, etcétera.

Sin embargo, no es imposible extraer ciertos puntos comunes a la mayoría de los estudiantes y a la mayor parte de los países. En primer lugar se observa que la rebelión es solamente una manifestación extrema de una inquietud latente que puede tomar formas muy diversas. Muchos estudiantes se desinteresan completamente por la política nacional y por la vida universitaria, pero esta apatía total, lo mismo que el activismo de los otros, expresa el divorcio que existe entre la juventud y la sociedad (incluyendo las instituciones de la sociedad dedicadas a la formación de la juventud). Este fenómeno, sea de rechazo o de inadaptación, se revela mediante toda clase de síntomas de orden personal: indiferencia con respecto al porvenir, especialmente hacia la profesión, inestabilidad sentimental, búsqueda exasperada de evasión, ya sea mediante la cultura, las distracciones banales o las drogas. Violentamente o pasivamente, un considerado número de estudiantes estiman que no tienen un lugar posible en la sociedad existente (incluyendo la Universidad), y, si no rechazan expresamente esta sociedad, la ignoran o se distancian de ella. Este divorcio latente entre la juventud y la sociedad explica, sin duda, por qué el menor incidente provoca rápidamente una reacción en cadena, agregándose la masa estudiantil, en pocos días, a los grupitos de activistas permanentes.

Esto explica también la extrema diversidad de las causas inmediatas que pueden desencadenar una rebelión abierta. Unas veces se trata de cuestiones puramente universitarias; falta de profesorado, locales inadecuados o instalaciones insuficientes, disciplina demasiado estricta, aumento de los derechos de matrícula, presalario de los estudiantes, reformas impopulares, especialmente en materia de selección en el ingreso y en los exámenes, intervención de la policía en los recintos académicos. En este caso, casi siempre la reivindicación tiende al reconocimiento del sindicalismo estudiantil y a la cogestión de la Universidad por los profesores y los

---

(1) Sobre los diferentes aspectos de la rebelión estudiantil en el mundo desde el final de la Segunda Guerra Mundial, ver: **Students and politics**, número especial de **Daedalus, Journal of the American Academy of Arts and Sciences**, invierno 1968, 344 páginas (es una serie de monografías sobre los movimientos estudiantiles en catorce países o grupos de países, con importantes bibliografías); **Student politics**, número especial de **Comparative education review**, junio 1966 (comprende siete artículos generales y nueve monografías); J. Fischer: «The university student in South and South-East Asia», **Minerva**, otoño 1963; C. Jencks y D. Riesmann, **The Academic Revolution**, mayo 1968.

alumnos; en una palabra: a la independencia. Otras veces el pretexto es mucho más político: oposición a un Gobierno autoritario, defensa de una minoría racial, protesta contra una guerra colonialista, reivindicación de la independencia nacional con respecto a un aliado abusivo. Ideológicamente, el movimiento puede ser pacifista o ultranacionalista, revolucionario o conservador, pero en todos los casos es radical: los estudiantes reaccionan en esencia contra la divergencia existente entre las palabras y los actos de los hombres situados, contra los compromisos e hipocresías, y no admiten que lo que es deseable no se realice.

Así, este fenómeno de la rebelión universitaria presenta, bajo formas muy diversas y a veces contradictorias, una cierta unidad fundamental. Por una parte, los estudiantes querrían ser reconocidos como un grupo social ampliamente independiente, y, por otra parte, este grupo social se opone (violentamente o no) a una sociedad y a una cultura que, con razón o sin ella, consideran absurdas.

Digamos una vez más que esta aspiración a la independencia y esta oposición no desembocan forzosamente en la huelga, en el choque con la policía y en las barricadas, sino que durante los períodos de calma se exteriorizan por la adopción de una cultura que se quiere distinta y que aparece a menudo como una protesta. Bajo sus formas más superficiales, este particularismo se manifiesta en el peinado, el vestido, el lenguaje y en toda clase de modas más o menos inofensivas, desde el encaprichamiento por viejos anuncios de publicidad hasta el uso de alucinógenos. Pero este separatismo no se limita a eso, al menos para una minoría. Los grupitos intelectuales que en numerosos países dan el tono al movimiento estudiantil, tienden a elaborar, en los terrenos artístico, ideológico y moral, una cultura internacional joven que se opone de modo radical a la cultura adulta. No se limitan a contestar la cultura académica que consideran completamente superada, sino que contestan, igualmente, la cultura de vanguardia de los adultos. Los escritores, pensadores y artistas consagrados (ya lo sean por las Academias o por las revistas importantes) encuentran difícilmente aceptación por estos contestatarios, y hasta los espectáculos que provocan el escándalo del público «burgués» son tachados de burgueses por los jóvenes. Un dato característico es que mientras que los estudiantes están perfectamente al corriente de la cultura adulta de vanguardia que vulgariza la propaganda, comercial o de otro tipo, los adultos cultivados, en general, ignoran la cultura joven. El Living Theatre o la poesía de la «beat generation», por ejemplo, fueron fenómenos típicamente jóvenes; en el plano ideológico E. Fromm, W. Reich y H. Marcuse, que desde hace ya mucho tiempo la juventud rebelde contaba entre sus maestros de pensar, eran hasta estos últimos años casi ignorados por el público adulto no especializado. Hagamos notar, finalmente, que la cultura no significa ya para los jóvenes una especie de ornamento literario y artístico de la vida, sino un modo de vida, y tal vez es aquí donde las diferencias aparecen de la manera más brutal, especialmente en lo concerniente a la moral del trabajo y del «éxito», al código de la sexualidad y al estilo de las relaciones humanas.

Es, pues, la sociedad actual en su conjunto lo que contestan los estudiantes; ellos no proyectan algunas reformas de detalle, sino un cambio de vida radical. Las obras de Reich y de Marcuse (2), las publicaciones de grupos de vanguardia (Socialismo o barbarie, Internacional situacionismo (3), Provo, Zengakuren, Comité des Cent (4), etc.) constituyen documentos preciosos para el conocimiento de las filosofías que animan la rebelión estudiantil. Con variantes teóricas o prácticas considerables, se encuentra en ellas un cierto número de ideas comunes: condena de una sociedad «mercantil y espectacular» que conduce a la alienación, en los sentidos sociológico y psiquiátrico de la palabra; contestación de una educación universitaria que tiende a hacer de los estudiantes los futuros cuadros de esta sociedad alienada, reivindicación de los derechos de la imaginación y de los instintos contra todas las «represiones», rechazo de la separación entre trabajo y ocio y rechazo de la cultura de consumo.

## **EL papel de las minorías**

Seguramente estas ideas se propagan primero entre ínfimas minorías en los países de civilización industrial; en tiempos normales, la masa estudiantil las ignora o, si las conoce, las rechaza. Sin embargo, en período de manifestaciones y de choque con las autoridades, esas ideas parecen ser aceptadas muy rápidamente por los estudiantes rebeldes, concretándose en «slogans» sencillos que se convierten en consignas de la juventud: «Prohibido prohibir», «No trabajéis nunca» (todo trabajo debe ser juego), «La cultura burguesa es la alienación de la vida», «No queremos convertirnos en perros guardianes», «No planifiquéis, planead», etc...

Es, indudablemente, en este punto donde las autoridades, los educadores y los adultos en general cometen con frecuencia un grave error de juicio. Reconocen con facilidad que existe un problema planteado por la universidad y la juventud, pero sienten cierta repugnancia a permitir que los mismos jóvenes planteen estos problemas. En esto, como en toda cuestión pedagógica, pretenden ellos saber más, y quieren identificar los problemas de los jóvenes reduciéndolos a lo que ellos querían que fuesen esos problemas, a lo que ellos comprenden o aceptan que pudiesen ser. El mismo escenario se repite de un país a otro: al comenzar los disturbios buscan la causa en un puñado de «agitadores» y de «conductores» que se guardan de confundir con la «inmensa mayoría de los estudiantes», la cual es «razonable» (es decir, que piensa arraigada en las longitudes de onda del mundo adulto); la inmensa mayoría razonable se solidariza enseguida

---

(2) W. Reich, *La lutte sexuelle des jeunes, La fonction de l'orgasme*; H. Marcuse, *Eros et Civilisation, Ethique et revolution, Tolérance répressive, L'homme unidimensionnel*.

(3) Por ejemplo: *De la misère en milieu étudiant considérée sous ses aspects économique, politique, psychologique, sexuel et notamment intellectuel et de quelques moyens pour y remédier*, redactado por miembros del Internacional situacionismo y estudiantes de Estrasburgo 1967.

(4) Ver la revista inglesa *Heatwave*.

con los líderes y los disturbios se agravan; entonces los adultos alternan la fuerza con la habilidad caduca. Es un hecho histórico que la represión no parece haber aportado nunca una solución duradera a los problemas estudiantiles. Pero, tratándose de educación, la «habilidad» no resulta más útil, porque conduce a crear la incomprensión mutua, a reforzar las contradicciones, a oembrollar el problema y, por tanto, a retrasar la solución real, pues si existe un terreno donde no se puede hacer trampa es en el de la educación.

Quizá el primer paso hacia la solución sea, por parte de los adultos, reflexionar sobre su propia actitud, sus temores, sus reticencias con respecto a las nuevas generaciones con el fin de llegar a ver, ya que no a aceptar, a la juventud tal como es y no como se desearía que fuese. Toda solución real del problema estudiantil supone un esfuerzo de comprensión de las posiciones más ofensivas, la apreciación de las posibilidades nuevas que revelan esas posiciones, el deseo sincero de utilizar esas posibilidades con vistas a la organización de una universidad renovada. Dicho de otro modo: toda solución debería no sólo tomar en consideración las fuerzas que se revelan en el desorden, sino acogerlas e integrarlas.

### **Las grandes líneas de las reivindicaciones estudiantiles**

Parece necesario, por tanto, conocer más exactamente lo que quieren los estudiantes e imaginar a qué se parecería la nueva universidad que reclaman. Evidentemente, las reivindicaciones varían de un país a otro y de una crisis a la siguiente. He aquí, sin embargo, algunas «tesis» que parecen en la actualidad repetirse frecuentemente en las reivindicaciones estudiantiles:

1. En primer lugar, los estudiantes exigen su participación en la formación que reciben. Esa es su reivindicación fundamental que, en cierta manera contiene todas las demás, y va muy lejos, pues, en efecto, parece que en numerosos casos los estudiantes no se contentarán hoy con una «representación» en el consejo universitario o de facultad, sino que quieren intervenir, desde el comienzo, en la creación de las nuevas estructuras universitarias, participar de modo regular en la planificación de la enseñanza superior en sus relaciones, tanto con la demanda social como con las necesidades de la economía, discutir los planes de estudio y las modalidades de la enseñanza. Los estudiantes no aceptan que esta participación sea burocrática o jerarquizada, sino que reclaman una democracia directa y permanente. Piensan que la participación debe comenzar en los cursos mismos, que se convertirían (tanto en su organización general como en la práctica cotidiana) en una empresa común a profesores y estudiantes. Por otra parte, no se trata (en el espíritu de los elementos más avanzados) de sustituir la autoridad tradicional de los profesores por la autoridad revolucionaria de los estudiantes, sino de llegar a un diálogo sin complejos, a una comunicación más simple y humana. Esto significaría de algún modo la aplicación a nivel universitario de los principios de la educación activa que reclaman desde hace mucho tiempo numerosos peda-

gogos; sería también un primer ensayo, en el privilegiado marco de la universidad, de una sociedad sin coacción y sin jerarquía.

2. La participación desemboca, por tanto, de hecho, en una desaparición de las barreras entre la función estudiantil y la del profesor. Prácticamente no existirían ya un puro educador y un puro educando: todo el mundo se convirte en educando-educador. En el plano propiamente universitario es el fin del «pontificado» profesoral, del «mandarinato», del «feudalismo universitario»; es la atribución de un papel más importante a los ayudantes como intermediarios entre el profesorado y el cuerpo estudiantil; es, sobre todo, una participación directa de los estudiantes en la enseñanza misma (trabajo en equipo, utilización de los estudiantes destacados, como repetidores para sus camaradas más jóvenes, etc.). Una participación de los estudiantes en la enseñanza existe ya desde hace mucho tiempo en ciertas tradiciones universitarias y su generalización podría contribuir a compensar la penuria de maestros y la sobrecarga de las aulas. La transmisión del saber se haría más fluida, y el poder multiplicador, característico de todo sistema eficaz de enseñanza, se incrementaría.

3. Pero el principio del educador-educando (tal como lo conciben los estudiantes más avanzados) no se limita a la universidad, sino que puede tener implicaciones muy importantes en la educación de segundo y primer grado, sobre la educación de los jóvenes trabajadores, sobre la ayuda a los países en vía de desarrollo y sobre la educación permanente:

- a) Existen ya, desde hace mucho tiempo, escuelas primarias que son anejas de las escuelas normales. Estudiantes y alumnos de Instituto preconizan, en el mismo orden de ideas, la creación de centros de enseñanza superior y secundaria en los que a partir del segundo año de Facultad, los estudiantes (y no sólo los que se dirigen al profesorado) prestarían un servicio reducido de enseñanza. Algunas asambleas de estudiantes han propuesto que universidades «autónomas» administradas por los estudiantes y por el cuerpo docente, creen tales centros. En el pensamiento de los estudiantes, esto constituiría, evidentemente, un servicio socio-cultural voluntario y no un servicio institucionalizado por el Gobierno.
- b) El contacto con los jóvenes obreros es una de las preocupaciones capitales de los estudiantes rebeldes. Una de las soluciones prácticas ofrecidas es la creación, por las universidades autónomas, de universidades populares anejas, de universidades nocturnas o de vacaciones, que serían administradas conjuntamente por estudiantes y profesores voluntarios, por una parte, y por los jóvenes trabajadores, por otra.
- c) Los estudiantes cuidan también de manifestar concretamente su solidaridad con el Tercer Mundo, y proyectan especialmente la extensión de un servicio a ese Tercer Mundo, servicio ya esbozado por algunos países (a veces en sustitución del servicio militar). Algunas asambleas de estudiantes han sugerido que tal servicio sea situado en un marco internacional.

- d) En fin, el «slogan» educador-educando, popularizado en el transcurso de los últimos meses por los estudiantes rebeldes, se acerca a las ideas de reciclaje y de educación permanente que se imponen cada vez más a los especialistas en planificación. El movimiento de opinión creado en la universidad puede ayudar eficazmente a establecer un sistema de educación permanente que se beneficie con la colaboración entre las universidades y las profesiones.

4. Una cuarta categoría de reivindicaciones se refiere al contenido de la educación universitaria. La idea básica es que la enseñanza debe tomar más en consideración las preocupaciones reales de la juventud en todos los terrenos: cultural, personal, social, político y profesional. Esto no significa que los cursos habituales deban ser sustituidos por discusiones sobre la vida universitaria (si bien tales discusiones son al comienzo, sin duda inevitables y deseables) sino que la reivindicación es más razonable y va más lejos, afectando muy profundamente a los programas tradicionales. Es en las ciencias humanas donde mejor se formula tal reivindicación; los estudiantes desean menos división entre las disciplinas (por ejemplo, menos división entre literatura, arte, historia de las ideas, historia económica, etc.), y quisieran que las ideas y los hechos del pasado fuesen abordados con mayor franqueza con la óptica de su tiempo (y con la de la juventud de su tiempo), y no con una objetividad académica que ellos consideran ficticia. También piden una revisión de las escalas de valores estéticos, filosóficos y morales, que permita esclarecer los problemas que les preocupan, todo lo cual conduciría a introducir cambios considerables en los autores estudiados y en los temas tratados. Igualmente contestan la importancia concedida a la «corrección» del lenguaje y, en general, a la forma. En las ciencias físicas o matemáticas y en las técnicas, los estudiantes piden que la universidad no se limite a la formación de especialistas, sino que aporte (en una enseñanza «en participación») una educación general sobre los problemas políticos, sociales, económicos y personales en cuyo marco se ejerce una especialidad. En esto mismo, la reivindicación va en el sentido de algunas prácticas existentes (cursos de deontología médica, por ejemplo) y vuelve a recoger las ideas, ya antiguas, sobre la necesidad de completar toda formación con una educación general práctica, que parece particularmente necesaria a las Universidades del Tercer Mundo, en el que, en todas las especialidades, el estudio de los problemas económicos, sociales y culturales del desarrollo parece tan importante como la especialidad misma.

5. La quinta serie de reivindicaciones hace referencia al estilo de vida en la universidad. En primer lugar, los estudiantes contemplan con ironía todo un ceremonial (trajes, títulos, gestos) que les parece obsoleto y que, según ellos piensan, no facilita el establecimiento de comunicaciones simples entre maestros y alumnos. Apenas si muestran indulgencia con el aspecto palaciego de algunos edificios universitarios, considerando que ello constituye (especialmente en los países pobres) un modo de aislar la universidad del mundo real, y critican los anfiteatros teatrales donde el «maestro» oficia subido en un estrado separado de los fieles. Pero, sobre todo, se sublevan contra el reglamento de «cuartel» o de «convento»

que prevalece, según ellos, en las ciudades universitarias, especialmente en lo concerniente a la segregación sexual. Las reivindicaciones de los estudiantes en lo referente al derecho de visita entre pabellones de chicos y pabellones de chicas han sido el origen de varias rebeliones, y el sentido de estas reivindicaciones no siempre ha sido correctamente comprendido por el gran público; pues no se trata en absoluto de turbulencias adolescentes del género de los «panties raids» de otros tiempos, sino de una protesta contra la pedagogía de la coacción y de la moral del «petting» y de la masturbación. Muchos estudiantes han leído **La lutte sexuelle des jeunes** y **La fonction de l'orgasme**, de W. Reich, **Eros et civilisation**, de Marcuse (5), obras que, recientemente, ignoraban sus mayores, y cuyos meros títulos escandalizan a estos últimos. La liberación sexual está, para ellos, estrechamente ligada a la liberación social y política; la libertad que reclaman no es en modo alguno el libertinaje y, en general, sienten poca complacencia hacia el erotismo vergonzoso de la «civilización mercantil». Su moral puede sorprender, pero de todos modos es una especie de moral.

6. El movimiento estudiantil posee un carácter netamente internacional. La rebelión estudiantil en un país produce inmediatamente repercusiones en otros países; los estudiantes rehusan encerrar su lucha en un marco nacional, aceptando gustosos y muy conscientemente, jefes y compañeros de combate que son extranjeros. Quisieran un aumento de intercambios e incluso una verdadera ósmosis entre las universidades, y piden, entre otras cosas, que los estudiantes o los profesores que han tenido que abandonar su universidad de origen, encuentren automáticamente asilo en cualquier otra universidad de un país vecino; al menos en una región del mundo esta hospitalidad universitaria ha comenzado a hacerse efectiva. Este internacionalismo provoca, naturalmente, una cierta desconfianza por parte de las autoridades; sin embargo, los jóvenes no hacen más que poner en práctica lo que sus mayores proclaman tan a menudo. La universidad está tal vez en trance de llegar a ser, en manos de los estudiantes, una gran institución internacional no gubernamental. Al hacerse esto, la universidad vuelve a revestir su primitivo carácter, pues, en efecto, ya sea en el mundo árabe o en el cristiano, las universidades fueron en sus comienzos instituciones internacionales. En Europa, las Confraternidades de profesores y estudiantes de la Edad Media (**universitates professorum atque alumnorum**) fueron fundadas, no por un rey sino por el Papa o, eventualmente, por el Emperador, y estaban abiertas a todas las nacionalidades; así, la mayoría de los estudiantes de Padua o de París, por ejemplo, eran extranjeros. El movimiento internacional de los estudiantes ofrece posibilidades excepcionales para la comprensión internacional, para una verdadera educación para la paz, para la cooperación entre los países ricos y el Tercer Mundo.

7. Queda el problema del empleo. Este es el que más interesa a los adultos (porque responde mejor a sus preocupaciones) y al cual algunos de ellos les gustaría poder atribuir toda la rebelión estudiantil. Está fuera

---

[5] Ver, por ejemplo: **Sexualité et repression**, número especial de **Partisans**.

de toda duda que los estudiantes, considerados individualmente, están, en su mayor parte, preocupados por su porvenir. Sin embargo, es un hecho que las cuestiones del empleo no siempre ocupan un lugar preponderante en las reivindicaciones de los estudiantes rebeldes; tal vez sea inconsciencia o falsa vergüenza, pero así es. A este respecto, es característico que los estudiantes rechacen en general la selección a la entrada en la universidad, selección que, sin embargo, podría después defenderles contra una excesiva competencia en su profesión. Pero ellos no aceptan que el volumen de los efectivos esté ligado a los cálculos de las necesidades de mano de obra de los «tecnócratas» que disfrazan bajo un manto científico opciones políticas retrógradas, sino que piden que la planificación económica tenga en cuenta la demanda humana de formación superior (con lo cual se alían con los partidarios de una planificación de los recursos humanos que considera a la vez los aspectos económicos y los aspectos educativos). Esta concepción de las relaciones formación-empleo explica la actitud de los estudiantes con respecto a la orientación y los exámenes. Ellos piensan que la orientación debe ser creadora e individual, ayudando a los jóvenes a encontrar y a consolidar su vocación (toda la educación es, pues, en cierta manera, orientación permanente) y no debe ser, en absoluto, el acto de seleccionarlos y clasificarlos como ganado, de un modo a la vez autoritario y objetivamente arbitrario. Vistos con la misma óptica, los exámenes no deberían ser en lo sucesivo un sistema de filtrado destinado a aislar una pequeña élite jerarquizada, llamada a empleos privilegiados gracias a sus títulos. Los exámenes, o bien serían suprimidos o adoptarían una forma más simple (máxima eliminación del azar, de la ansiedad y de la pura memoria, participación de los estudiantes en la elección de las pruebas y, eventualmente, en los mismos tribunales de exámenes), convirtiéndose en parte de la orientación permanente. En todo caso, los estudiantes rechazan una universidad que se limite a preparar para los exámenes, una universidad esencialmente «judicial», por así decir; y quieren sustituirla por una universidad de educación, pues piensan que la educación debe ser su propio fin. Esta educación, opuesta a una formación para la promoción individual, sustituiría los fines «egoístas» de la universidad actual por objetivos a la vez sociales (desarrollo general) y personales (equilibrio del hombre).

### **El punto de vista del educador**

Las manifestaciones de estudiantes presentan aspectos muy diversos: políticos, culturales y propiamente educativos. Ante los problemas políticos y culturales que se plantean, cada educador reaccionará según su opinión personal y su carácter individual, pero, tratándose de educación, las opiniones y los humores no tienen cabida en ella y no es permisible abandonarse al entusiasmo o a la irritación.

Desde ahora, la mayoría de los educadores parecen estar de acuerdo en considerar que el problema no puede plantearse en términos de autoridad y de poder; no es cuestión de abdicar o de resistir, de conceder o de rehusar. La solución no puede consistir en la victoria de un grupo de edad

sobre otro grupo de edad, de los educadores sobre los educandos o a la inversa, pues una victoria semejante sería con seguridad la derrota de la educación.

En esta perspectiva, la primera condición para una solución es considerar la intervención de los estudiantes como algo positivo y no como una dificultad más que trae la desgracia de nuestro tiempo. Toda tentativa de compromiso (como hacer algunas concesiones a los estudiantes para calmarlos) está abocada al fracaso porque descansa sobre la incoherencia. Tampoco se trata de «ceder» en todo lo que demandan los estudiantes, pues la educación no tiene nada que ceder a un movimiento que, por su naturaleza, es profundamente educativo y debe, por consiguiente, estar dispuesto a discutir y a ser discutido. La única actitud correcta es la de querer utilizar, a la vez, plenamente y sin complacencias, las nuevas posibilidades de la educación que ofrece el movimiento estudiantil. Con otras palabras, los estudiantes no deberían ser considerados como otro grupo de presión con el cual, por desgracia, habría que contar, sino como unos aliados nuevos y poderosos tanto para la reflexión como para la acción. Prácticamente esto significa, por ejemplo, que, lejos de intentar oponer los grupos de estudiantes «domesticados» a los estudiantes «salvajes», deberá prestarse una atención muy particular a los estudiantes más incómodos que plantean más claramente los problemas más embarazosos. La solución lleva consigo, por tanto, en primer lugar una autoeducación de los educadores con relación al nuevo movimiento estudiantil.

Sin embargo, también los estudiantes necesitan educarse y analizar más exactamente su situación y sus aspiraciones. Sus mayores deben ayudarles, sin remordimiento, en esta tarea. Existe, en efecto, una grave contradicción entre dos reivindicaciones fundamentales: la independencia y la participación. Es la evidencia misma que la sociedad no ha concedido, hasta ahora, a los estudiantes el lugar y las responsabilidades que les corresponden, y frente a esa especie de colonización a la que han estado sometidos, los estudiantes y todos los jóvenes, han reaccionado reclamando la independencia. Si independencia significa libertad y responsabilidad, entonces está bien; pero sería deplorable si independencia quisiera decir separatismo y aislamiento. El peligro no es ilusorio pues existe una solución fácil que podría tentar a los mismos adultos. Sería lamentable que estos últimos dejaran a los estudiantes, con el pretexto de la independencia, encerrarse en una especie de ghetto completamente artificial; porque si es justo y provechoso que los estudiantes participen mucho más ampliamente y bajo un pie de igualdad, en la organización de su propia formación, ¿acaso no sería muy peligroso (en primer lugar para ellos mismos) convertir a la universidad en una sociedad dentro de la sociedad y en un Estado dentro del Estado? En efecto, la situación actual de las universidades no es ya la de la Edad Media. Las universidades no dependen ya de una autoridad espiritual internacional, y es un hecho que forman parte de un cierto sistema de educación; otro hecho es que dependen para su financiación de la sociedad que las rodea. Pero, sobre todo, ya no son solamente lugares de reflexión desinteresada, sino que están vinculadas, se quiera o no, a la vida material del país mediante la preparación de los cuadros de la indus-

tria, de la economía, de la administración, de la sanidad... y de la educación. De la misma manera que la sociedad adulta debe intentar comprender mejor los problemas de su juventud, es necesario que la juventud adquiera una más clara conciencia de los problemas de la sociedad. Y esto es una cuestión de educación. En el fondo, lo que piden los estudiantes es, en gran parte, esto: asimilar una ciencia o una técnica abstractas, pero prepararse para la vida real, no estar ya, en el curso de esta preparación, mantenidos al margen, en una especie de antecámara de la sociedad, ser ciudadanos y hombres de pleno derecho.

El terreno privilegiado de la participación de los estudiantes en la sociedad es la educación misma y, en primer lugar, la educación universitaria. En las páginas anteriores se ha señalado varias veces las coincidencias entre las reivindicaciones de los grupos de vanguardia y algunas de las proposiciones básicas de la pedagogía moderna. En cuestiones como la educación activa, la educación permanente, la integración de la demanda social y las necesidades de la economía, la selección-orientación, o la reforma de los programas, los estudiantes, evidentemente, tienen muchas aportaciones que hacer. Su reflexión en grupo, el análisis de sus experiencias, la confrontación de sus puntos de vista con los de los antiguos estudiantes, pueden contribuir a enriquecer considerablemente la planificación de la enseñanza superior, a hacerla mejor adaptada, más real y más humana; pero, sobre todo, la fuerza que ellos representan constituye una aportación decisiva para vencer las resistencias y hacer triunfar las innovaciones que, sin ellos, correrían el riesgo de quedar en letra muerta.

Sin embargo, ningún problema de educación tiene su comienzo absoluto en la universidad. Si, por ejemplo, la participación de los jóvenes en la educación es una cosa buena, no podría comenzar en la Facultad, en el momento en que los jóvenes son lo bastante grandes para hacerse oír. No se puede pasar sin traumatismo de una escuela autoritaria a la universidad crítica: la autogestión, la discusión, la participación, deben debutar en la escuela primaria. La autogestión de la universidad es sólo uno de los aspectos de la pedagogía institucional (6). Lo mismo sucede con los planes de estudios: la educación es un todo. Por tanto, importa mucho que los estudiantes no limiten su reflexión y su acción a la enseñanza superior sino que participen muy directamente en la planificación de la enseñanza en general. Todo les invita a ello: su disponibilidad, su entusiasmo y su experiencia muy particular en las fronteras de la adolescencia y de la edad adulta, de los estudios y de la vida profesional.

Sin embargo, los estudiantes rebeldes serían sin duda los primeros en protestar si se les concediese un lugar privilegiado en la elaboración del plan educativo, pues su reivindicación central es la participación de todos en la gestión de la sociedad y, muy especialmente, en la gestión de la educación. Nada más sano, pues la experiencia de los diez años últimos ha demostrado suficientemente que un plan en el que no participe toda la sociedad tiene pocas posibilidades de éxito. Los estudiantes, gracias a la

---

(6) M. Lobret, *La pédagogie institutionnelle*, 1966.

audiencia que hoy han conseguido, pueden desempeñar un papel decisivo en la movilización de la opinión pública en favor de la búsqueda de una solución a los problemas de la educación. Semejante movilización es la base de toda empresa viable de educación; y una toma de conciencia de la sociedad, constituye ya, por sí misma, el primer acto (y el más importante) de la educación. Dando vida a una participación popular en la planificación de la educación, los estudiantes prestarían un inmenso servicio a la sociedad.

Las rebeliones estudiantiles, por su amplitud y sus consecuencias, no pueden ser ya tomadas a la ligera por los hombres serios, y sería tratarlas a la ligera reducirlas a un descontento político, social o económico. Una explicación anecdótica semejante no es ya posible tratándose de fenómenos que ocurren en los sistemas políticos, sociales y económicos más diversos. Las rebeliones estudiantiles revelan una crisis mucho más profunda: una crisis de la educación en el sentido más general de la palabra, es decir, una crisis del sistema de transmisión de la sociedad misma, no de tal o cual sociedad, sino de toda sociedad. Esas rebeliones nos muestran que la sociedad humana, en esta segunda mitad del siglo XX, es mucho más frágil de lo que pensábamos, y nos avisan (quizá sea una de las últimas advertencias que recibamos) de que nuestra educación no se encuentra ya adaptada al ritmo de la sociedad y que debe, consiguientemente, ser repensada de arriba abajo. También indican que los problemas cuantitativos, por acuciantes que sean, no son los únicos. Una vez más ha quedado demostrado con evidencia que la educación no podría ser un condicionamiento o adiestramiento, sino que debe ser un aprendizaje de la libertad de pensar y de la libertad de obrar en sociedad, es decir, un aprendizaje de la responsabilidad. Pero al mismo tiempo que son un síntoma, las rebeliones estudiantiles se presentan como una oportunidad, pues los estudiantes pueden constituir una aportación decisiva para el ejercicio de reflexión que se muestra necesario, y constituyen también una fuerza inmensa para vencer las resistencias sociopsicológicas que encuentra toda innovación en materia de educación. Para la educación, el despertar de los estudiantes es mucho menos un problema que una esperanza.

**LA  
EDUCACION  
PERMANENTE**



## Integración de la educación\*

Mr. A. C. Rowse, el eminente profesor de Historia en Oxford, se asombraba hace algunos años de la necesidad que parece experimentar el cine de deformar la historia.

«Recuerdo —escribe— cómo una película americana, **Jane Eyre**, me decepcionó por la idiotez histórica de Hollywood. Como tendrán presente quienes leyeron la novela, la acción transcurre en una gran casa de campo, sencilla y sobria, de tipo georgiano sin duda. En la cinta no es así. La idea que Hollywood tiene de una casa inglesa de campo de los comienzos del siglo XIX corresponde al género de torreón, almenas y largos pasillos, cual una Torre de Londres de fantasía. Mr. Rochester, se recordará, obsequia con un té a sus vecinos. En la película, los invitados acuden a él en una carreta venida directamente desde la época histórica del Will West, lo que no impide que la señora que de ella desciende se encuentre ataviada a la moda de las damas de la corte de Carlos II... Cuando se asiste a semejantes proyecciones supone una enorme desventaja conocer la Historia, pues ello impide distraerse dejando descansar el pensamiento. Pero, ¿se divertiría uno menos si la película fuera verídica? Y, ¿no es una desgracia que el desprevenido público reciba tan fantásticas ideas sobre la vida de campo inglesa del siglo XIX?» (1).

¡Mr. Rowse no había visto nada todavía! ¡Si supiera cómo trata Hollywood la historia de Francia, ponga por ejemplo! Conozco una película sobre **La Máscara de Hierro**, donde Luis XIV es presentado como un maniaco que hace colgar a la gente ante sus ventanas para distraerse; que, borracho, insulta groseramente a su deliciosa prometida, lanza su vaso de vino a la cara de un anciano y prudente ministro que le hace algunas reflexiones sobre la miseria de Francia, rugiendo «¡el Estado soy yo!». Todo ello en un Louvre medieval de pesadilla. Pues bien: el tal Luis XIV, por otra parte, no es el rey legítimo; éste es su hermano gemelo, ligeramente mayor, a quien el espantoso tirano tiene secretamente encerrado en la Bastilla, velada su cara por una máscara de hierro. Felizmente, el hermano mayor consigue escapar y llegar a tiempo, reven-

\* **Revista de Educación**, vol. XXIX, 2.ª quincena de junio, núm. 83, Madrid, 1958.

(1) A. C. Rowse, **The use of history**, págs. 172 y 173.

tando caballos, a la catedral de Fontainebleau —¡un soberbio edificio gótico, como es bien sabido!— para impedir el matrimonio del monstruo con la bella princesa. El «maldito» Luis XIV es colocado en el lugar que ocupaba su hermano, en calabozo tras la máscara de hierro, accediendo así el «bueno» a la corona sin que nadie se aperciba de la sustitución, dado que ambos son gemelos y sólo difieren en el carácter.

En otra película, titulada **Casanovea**, Luis XV está representado por un viejo bonachón, tiranizado por su esposa, horrible arpía que trata de provocar la guerra entre Francia y España por todos los medios, lo que a buen seguro lograría de no ser por la heroica intervención de Casanova.

¡Y qué decir de las aventuras de María Antonieta, de Luix XI, de Napoleón? ¿Sabía alguien, por ejemplo, que el gran resorte de la política europea entre los años 1800 y 1815 fue el amor intermitente de Bonaparte hacia la futura Mme. Bernadotte? ¿Sabía alguien que el propio Bernadotte, a quien nosotros hubiéramos podido creer un oportunista de envergadura, era en realidad una especie de Catón? Pues todo eso nos enseña la película **Napoleón** (Marlon Brando). El último **Quo Vadis?** nos revela que el incendio de Roma y la persecución de los cristianos provocaron la sublevación de las legiones. Nerón, acorralado en su palacio, asesina a Popea y se suicida, etc.

¿Lo hacen expresamente? Si es así, ¿a qué tomarse el trabajo de enseñar a los niños en la escuela una versión de la Historia que el cine destruye sistemáticamente? Al igual que Mr. Rowse, no veo en qué debilitaría el interés de la acción un mayor respeto hacia la verdad histórica, ni el por qué de engañar al público en todo y por todo. Pues no es en la escuela sino en las películas (donde la imagen animada produce la impresión de testimonio directo), en las novelas, en la prensa, en la radio, donde el «gran público» recibe su verdadera educación histórica. La mayoría de la gente se imagina a los romanos o a los hombres del siglo XVII no a través de los manuales que generalmente han evitado leer, sino a través de las películas que han visto con el mayor interés y placer.

¿No es prodigioso que no exista tentativa alguna de coordinación entre la instrucción histórica que la escuela proporciona y las distracciones de tipo histórico? Frecuentemente se ha señalado la incoherencia de las sociedades modernas que, de un lado, venden el alcohol que produce locos y criminales y, de otro, levantan y sostienen a costa de enormes gastos los asilos y prisiones que habrán de recibir su propia «producción». Pero, ¿no es una incoherencia del mismo orden sostener un verdadero ejército de educadores y profesores encargados de enseñar la Historia «verdadera», al tiempo que se permite a las industrias de distracciones deformar —a su entero capricho, podríamos decir— lo poco de verdad histórica que poseemos?

La Historia es sólo un aspecto del divorcio existente entre la educación que el alumno recibe de la escuela y la que sobre él recae desde los restantes sectores de la sociedad. El educador se afana en habituar a los niños a hablar correctamente, a no comerse palabras, a no emplear determinadas expresiones vulgares, a respetar la ortografía tradicional. Pero, en cuanto sale de clase, la sociedad abastece a esos mismos niños de periódicos

ilustrados, de la boca de cuyos personajes escapa un lenguaje sistemáticamente deformado. Digo bien: sistemáticamente; pues los diarios ilustrados usan una lengua mucho más baja que el lenguaje normal del pueblo, ya que esa es una de sus técnicas para divertir o para llamar la atención de sus jóvenes lectores. Ciertos periódicos bufos de los Estados Unidos, por ejemplo, están escritos en una jerga que no guarda la más remota relación con el inglés; no se puede siquiera hablar de faltas de ortografía, pues en verdad que se trata de otra ortografía totalmente distinta.

Y lo mismo sucede con el gusto. La escuela —desde la escuela primaria hasta la Universidad— pretende mantener un cierto nivel de gusto «noble». Se preocupa de inspirar a los alumnos el respecto hacia los grandes escritores, los grandes pintores, los grandes músicos. Ahora bien, la cultura de hecho de nuestras sociedades actuales (la cultura del cine y de la radio), no omite sarcasmos para con la cultura «noble» de la escuela. Una gran cantidad de películas tienen por tema la historia de un pobre tonto de música clásica que a última hora descubre el jazz y abandona alegremente a Bach y a Wagner por los ritmos negros. La radio, que en numerosos países es un servicio público y depende en última instancia de la misma autoridad que gobierna la escuela, consagra el triunfo de la vulgaridad y, en el mejor de los casos, mantiene una prudente neutralidad entre la buena y la mala música.

El problema es aún más grave cuando se traslada del campo de la enseñanza al de la educación. Hay una moral de la escuela y una moral extraescolar. En el interés de la escuela tiene rango de virtud ser sumiso, no protestar jamás, no alborotar, ser tranquilo. Fuera de la escuela, tanto en las relaciones que los niños mantienen entre sí como en la moral que se desprende del cine, de la literatura ilustrada y de la conversación de los adultos, las virtudes escolares resultan ridículas. Lo que desde un punto de vista es prudencia y modestia, desde otro es falta de virilidad y cobarde conformismo. La misma aplicación escolar, la afición por el estudio es, fuera del mundo de la escuela, objeto típico de burla. «Es un buen alumno» o «está fuerte en tema», dicho de cierta manera significa «es tonto».

No discuto si tiene razón la calle o la escuela. Es posible que la escritura fonética de las publicaciones bufas sea en último término un progreso en relación con la ortografía tradicional, y que el estilo de vida del mundo exterior, más viril y más franco, suponga una superioridad moral sobre el estilo de vida que propugna la escuela. Lo que resulta molesto es presentar así al niño dos estilos tan diferentes de vida, dos lenguajes, al igual que se le ofrecen dos tipos de Historia. El niño es lanzado hoy en medio de una sociedad esquizofrénica. Se le enseña, por un lado, una cosa y, por otro, cosa totalmente distinta y, a menudo, opuesta. Lo que en un aspecto se le muestra como buena conducta, por otro constituye una conducta mala. Según la hora del día y el día de la semana, el bien y la verdad cambian de medio a medio.

Alguien objetará quizá, llegados a este punto, que tales contradicciones son estimulantes, que la sociedad necesita discutirse e irse persiguiendo en un proceso dialéctico en que se niegue a sí misma para advenir a una síntesis superior. Todas las sociedades se han permitido ironizarse ante sus

propios ojos; y las saturnales romanas o el carnaval medieval, al contradecir excepcionalmente el orden establecido, lo reforzaban. Con mayor razón, en el mundo liberal en que vivimos es indispensable la diversidad y el sueño de una sociedad integral es infantil y peligroso a la vez. Por penoso que parezca —dirá ese alguien—, es preciso habituar al niño a desenvolverse en la diversidad y a resistir mental y espiritualmente las contradicciones de la sociedad.

Sin duda, hay en ello mucho de verdad. Una sociedad no debe ser demasiado rígida; debe tener cierta flexibilidad, cierta holgura de articulaciones. Pero no demasiada. Las saturnales y el carnaval eran excepcionales. Mientras que la oposición entre cultura escolar y cultura ordinaria es constante. Una sociedad puede soportar un porcentaje limitado de contradicción. Una sociedad sin ninguna alternativa (como sucede en las sociedades primitivas), se repite sin cesar, es incapaz de hacer frente a una situación nueva y, en todo caso, no puede progresar. Pero una sociedad cuyas alternativas son excesivamente numerosas y fuertes, no es plenamente una sociedad. Menos aún que el individuo puede resistir la sociedad un cierto límite de tensión mental y moral. Que exista un porcentaje de holgura en el encaje general de la sociedad es cosa deseable, siempre que el porcentaje no sea demasiado elevado. La contradicción entre escuela y mundo exterior es excesiva.

Esta contradicción no es necesaria ni de siempre; ha nacido con la escuela moderna, en cuanto institución especial de educación; y es preciso repetir aquí —porque de ahí arrancan todos nuestros problemas educativos— que nuestras escuelas son una institución reciente. Hace doscientos años, la inmensa mayoría de los niños era educada por la comunidad en general: familia, ciudad, gremio. La escuela no se distinguía de la sociedad y por ello no existía problema. Cuando la educación, en la ciudad moderna, se especializa con actividades, locales y personal particularizados, queda separada por esto mismo del resto de la sociedad. La constitución de la educación como actividad especial es técnicamente un progreso, pero este progreso no es gratuito; entre otras servidumbres, necesita vigilar constantemente a la escuela que no se separe del resto de la sociedad (o al resto de la sociedad que no se separe de la escuela). Hoy día, cuando la educación ya no se encuentra difundida en toda la sociedad, es preciso mantener artificialmente la armonía entre educación y sociedad, realizar artificialmente la síntesis que en otro tiempo existía por sí misma.

La educación moderna, nacida de un proceso de análisis en las funciones de la sociedad moderna, ha venido siendo dominada por ese espíritu de análisis, es decir, por el espíritu de división. La educación maternal se encuentra perfectamente distinguida de la educación primaria, la primaria de la secundaria y así sucesivamente. Las actividades escolares están también perfectamente delimitadas y separadas de las actividades extraescolares. En el seno de la escuela incluso, la educación física, la educación moral y la educación intelectual se hallan rígidamente divididas. No tienen

los mismos maestros, ni los mismos horarios, ni los mismos locales (2). Y la educación intelectual, en fin, está compartimentada en materias rigurosamente estancas: matemáticas, ciencias, historia, geografía, lenguas, etc.

El primer caso consistía en realizar esta labor de síntesis de la educación en el seno del mismo sistema escolar. Que la educación sea un todo continuo desde la escuela maternal hasta la universidad y que se eliminasen los topes y saltos que existen de un grado al siguiente, sólo concebibles bajo la idea de que el Instituto es algo totalmente diferente a la escuela primaria o la universidad esencialmente diferente del Instituto. Luego, que en cada estadio los conocimientos y las prácticas, en el terreno físico como en el intelectual y espiritual, sean presentados como un conjunto, mejor que como un caos de actividades extrañas las unas a las otras. Que la escuela no planee bajo el concepto de objetos de disciplina, sino bajo el de zonas de actividades.

Por esta misma escuela **integral** debería enraizar por todo el conjunto

Pero esta misma escuela **integral** debería enraizar por todo el conjunto la cual, aparentemente, ya se está educado— es tonta pretensión de los adultos. La educación se inicia en la cuna y sólo termina en la tumba. Esto no es una utopía, sino un hecho. De día en día se advierte más plenamente la importancia de los primeros años en la educación, tanto intelectual como moral y física del individuo (3). Y, por otra parte, la educación de los adultos adquiere cada vez mayor importancia en los países tecnológicamente más avanzados y con mayor **standard** de vida (USA, Suecia, Holanda, Reino Unido, etc.). En los Estados Unidos, por ejemplo, existen hoy día para los jubilados cursos de adaptación a la vida de distracciones. Es preciso que la educación impartida desde el Ministerio de Educación no sea un elemento aislado en el centro de ese proceso total. La escuela debe irradiar y regularizar el conjunto de la educación, no monopolizarlo. Al lado de la escuela, el taller, la granja o el despacho, el movimiento de juventud, el museo, la biblioteca, la radio, el cine, la prensa, los deportes y el turismo deben ser organizados de manera que puedan cumplir con su misión educativa. Y, por encima de todo, la comunidad debe adquirir conciencia de que es unitariamente un órgano de educación, de los niños en primer lugar, pero también de los adultos.

---

(2) En la escuela inglesa de los cien últimos años, escribe M. L. Jacks, director del Departamento de Educación de la Universidad de Oxford, «el cuerpo era ocupación de monitores; la inteligencia, campo exclusivo de maestros y maestras; el alma, terreno privativo de directores y capellanes. Hasta existía una localización geográfica de actividades: el campo de deportes y el gimnasio para el cuerpo, las aulas para la inteligencia, la capilla para el alma. El niño fue considerado a veces como un cuerpo desintelectualizado y desesperitualizado; en otros casos, como un espíritu sin cuerpo, y también como un alma pura; pero jamás se ha considerado al niño en su conjunto». M. L. Jacks: **Total education, a plea for synthesis**. Londres, 1946, pp. 50-1.

(3) Véanse, por ejemplo, las agudas observaciones del gran biólogo Lecomte de Noüy, en **Human destiny**, New York, 1949, pp. 145 y ss.



## **La TV educativa extraescolar\***

En un artículo precedente (1) he intentado demostrar cómo, al aportar a los cursos una posibilidad de mecanización, la televisión revolucionaba completamente la enseñanza, liberando al maestro de sus tareas docentes relativamente más serviles y permitiéndole consagrarse enteramente a la más noble y esencial de educador. Mayores aún son las posibilidades de la televisión para la cultura de la comunidad en general —adultos y niños— fuera de la escuela.

Sin embargo, la televisión, afirman sus adversarios, crea hábitos de pasividad mental; es una droga, tanto más peligrosa cuanto que no tiene efectos visibles; es un lavado benigno, pero continuo de cerebro.

### **La TV renueva las condiciones culturales de la ciudad antigua**

La respuesta a esto es que la televisión no es sino una técnica. Como tal, por sí misma, no es buena ni mala. Todo depende del uso que de ella se haga. Indiscutiblemente se puede hacer de la televisión un instrumento de embrutecimiento de las masas, o bien, un medio de elevación y de liberación. Pero la televisión en sí no es en absoluto más bárbara que la lectura que intenta suprimir, en sentir de sus detractores. La lectura, como la televisión, es una técnica cultural y no la cultura misma. El libro impreso, también en su tiempo fue considerado una técnica revolucionaria. Pero, ¿quién se lamenta hoy de que el libro impreso haya suplantado al manuscrito, Que la televisión suplante al libro como técnica de cultura popular no da pie alguno para escandalizarse; con toda objetividad supone un progreso, porque es un libro del que no se necesita volver las páginas, un libro a la vez parlante y con imágenes en movimiento, un libro al corriente sin cesar. Pero, sobre todo, la televisión alcanza sobre el libro un progreso social considerable. El libro, en efecto, instrumento estrictamente individual, ha contribuido intensamente a convertir la cultura occidental moderna en patri-

---

\* **Revista de Educación**, vol. XXVI, 1.ª quincena de febrero, núm. 74. Madrid, 1958.

(1) La primera parte de este trabajo se publicó en el número 73 de la **Revista de educación**, 2.ª quincena enero 1958, pp. 35-8.

monio de algunos individuos —la llamada **élite**— aislados de la msaa. Mientras en Grecia, por ejemplo, y hasta un cierto momento de la Edad Media, los instrumentos culturales (teatro, ceremonias religiosas) eran comunitarios y creaban una cultura colectiva, el libro ha dado lugar a una cultura individualista donde los individuos cultivados se oponen a los individuos sin cultura. Esto no es una condenación del libro. La representación teatral, los juegos, que en teoría podían reunir a toda la población de un Estado moderno; de ahí que el empleo de instrumentos culturales individualistas, por rechazables que fueran sus consecuencias sociales, era inevitable. Pero lo que aporta la televisión es precisamente un instrumento cultural colectivo, directo (a diferencia del cine y del disco) y completo (a diferencia de la radio), al nivel requerido por las ciudades y por las naciones modernas. Hoy en USA, donde existen aproximadamente cincuenta millones de receptores, la casi totalidad del país puede en cierta manera reunirse para seguir al mismo tiempo el mismo espectáculo televisado o asistir al unísono a la misma ceremonia. Los intelectuales europeos que se indignan ante esta cultura en masa no reflexionan sobre el hecho de que tal era precisamente, si bien en otro plano, la situación de Atenas, todos cuyos habitantes se reunían para asistir a la representación de una tragedia de Esquilo.

### **Los teleclubs rurales en Francia**

Las consecuencias culturales de la televisión son enormes. Una de las más sensibles quizá sea que las poblaciones rurales, separadas hasta el momento presente del movimiento de la civilización (técnicas, ideas, costumbres, modas) por un retraso considerable, a partir de ahora y gracias a la televisión puedan contemplar los últimos acontecimientos políticos, deportivos o culturales, al mismo tiempo que los habitantes de la ciudad. La calidad del espectáculo apenas cobra relevancia ante el hecho esencial de que, por primera vez en la Historia, el campesino (el mismo que otro tiempo fue el **aldeano**, el **rústico**, el **arriero**) tenga a su alcance la posibilidad de estar al corriente de la vida contemporánea. Incluso suponiendo que cuanto el campesino llegue a ver en la televisión sean ceremonias oficiales o espectáculos de variedades carentes de interés cultural, tiene una importancia social inmensa que se incorpore al público urbano o, más aún, que se elimine la diferencia entre el público urbano y el rural.

Una idea de todo lo que puede hacer la televisión en los medios rurales no es ofrecida por los teleclubs franceses. Francia posee actualmente 415.000 receptores de televisión; es decir, alrededor de un receptor por cada 100 habitantes, lo cual es muy poco todavía. Atendido el precio de un receptor, no es fácil aún que toda familia campesina francesa pueda disfrutar de la televisión. El Ministerio de Educación Nacional ha tenido entonces la idea de enviar a aquellos pueblos más apartados, que no poseen cine siquiera, unos equipos de propaganda que realizan sesiones públicas de documentación e incitan a los habitantes a constituir el fondo con que comprar en común una instalación receptora de televisión. Así se han fun-

dado en la región nordeste de París, por ejemplo, unos doscientos teleclubs rurales. El receptor se encuentra instalado generalmente en la escuela y se utiliza durante el día en las clases; al final de la jornada se tienen las sesiones colectivas para toda la aldea, en número de dos o tres por semana generalmente. Los asistentes pagan por cada una de tales sesiones un derecho de entrada sumamente módico (20 francos, es decir, unas dos pesetas), destinado al entretenimiento del receptor y a la amortización de las cantidades con que algunos vecinos contribuyeron a su compra. Frecuentemente es el maestro quien organiza las sesiones, escoge los programas inspirándose en los deseos de la población y él es también quien anima los diálogos. Pues el teleclub rural no es un puro espectáculo, sino que, al cierre de determinadas emisiones, los asistentes comentan públicamente cuanto acaban de ver. De tal suerte, la comunidad rural va adoptando una psicología activa ante la cultura nacional; el campo se hace público activo y, como tal, obliga a contar con él. Así es como, destinados especialmente al público rural, la televisión nacional emite desde 1953 noticiarios y documentales sobre los problemas del campo: mecanización, concentración parcelaria, cooperativas agrícolas, confort de la casa campesina, etc. Estas emisiones, que a menudo constituyen para el habitante de la ciudad la revelación de un género de vida del país que ignora, son ocasión de animadas discusiones en los teleclubs rurales. Y, gracias a la televisión, abandona el campo su desconfianza tradicional hacia el mundo moderno representado por la ciudad. Los programas mismos no importan en cuanto tales. El campesino que a través de la televisión va siguiendo la actualidad de París —sean espectáculos de variedades, representaciones de ópera o sesiones de Cámara de Diputados—, interviene en el juego y se sitúa en excelentes condiciones para aceptar sin esfuerzo los progresos de una civilización que es ya también suya.

## **TV comercial y TV educativa en los Estados Unidos**

Si los teleclubs franceses no son por ahora sino una experiencia minoritaria, hay un país donde la televisión es ya realmente un fenómeno de masas: los Estados Unidos. Aquí la televisión, al revés de lo que ha sucedido en Francia o en Inglaterra, fue al principio una empresa estrictamente comercial. Las emisiones eran ofrecidas publicitariamente por un fabricante de autos o de neveras, una marca de cigarrillos o de cerveza, un banco, una compañía de seguros, etc. Y las cadenas de televisión, cuidadosas del interés para ellas predominante de la publicidad, trataban de alcanzar un visoauditorio lo más amplio posible. Por eso recurrían, naturalmente, menos a espectáculos tendentes a elevar la formación y exigencia de su público que a aquellos más susceptibles de agradarles. Durante los primeros años la casi totalidad de las emisiones estaban ocupadas por películas (especialmente policíacas o del oeste), espectáculos de variedades o entrevistas a estrellas.

En tales condiciones pareció al Estado esencial proteger los intereses culturales de la comunidad y, tras el convenio de distribución de las longi-

tudes de onda de TV en 1952, 242 canales fueron reservados a emisoras educativas no comerciales. Pero reservar longitudes de onda para estaciones educativas no es todavía crear estaciones educativas. Efectivamente, el equipo electrónico de una estación, sin contar la instalación de los estudios, alcanza un valor de cien mil a doscientos cincuenta mil dólares, según las condiciones locales y la dimensión del área geográfica que se pretenda cubrir. Los gastos anuales de funcionamiento rara vez están por debajo de los ciento cincuenta mil dólares. Para montar la televisión educativa se necesitaban millones... Esos millones han sido generosamente ofrecidos por las grandes fundaciones (Ford, Carneggie, Rockefeller), grandes firmas comerciales, complejos industriales, universidades y particulares. En el año último existían ya 23 estaciones de televisión no comerciales.

El gran problema de las estaciones educativas radica en sus posibilidades para emitir diariamente el número suficiente de emisiones. De emisiones de calidad, se entiende. Y para resolver esta dificultad, las estaciones educativas se han agrupado en una red —**The Educational TV and Radio Center**— en cuyo seno intercambian sus mejores emisiones las estaciones agrupadas.

El cambio ha sido técnicamente posible dotando a cada una de las estaciones educativas de la red de un equipo que le permite conservar las emisiones por ella producidas. La «copia» de una emisión, llamada **kinescope**, se obtiene fotografiando directamente las imágenes sobre la lámpara-pantalla y registrando simultáneamente el sonido. El kinescope es fácilmente remisible por correo y puede ser utilizado en cualquier momento como una cinta cualquiera de 16 milímetros por el aparato emisor de la nueva estación.

Merced al intercambio de kinescopes, bastaría que cada una de las 23 estaciones educativas de los Estados Unidos produjera diariamente dos emisiones originales de quince minutos cada una para que el conjunto de la red dispusiera de 46 emisiones de quince minutos, es decir, casi doce horas de emisión. De esta forma, las estaciones educativas pueden emitir prácticamente durante todo el día, a 1/23 del precio a que le resultaría un programa totalmente original. En la práctica, ninguna emisión producida por una estación es automáticamente utilizable por otra; sin embargo, estos intercambios aportan una ayuda considerable a la televisión educativa.

Las estaciones de televisión educativa americanas acometen dos tareas bien distintas: emisiones escolares propiamente dichas (de las que ya hemos hablado en el artículo precedente) y emisiones ordinarias destinadas tanto a los adultos como a los niños y adolescentes que con ellos viven. Estas últimas comprenden una gama extraordinaria que va desde la **University of the Air** (La Universidad en las ondas), organizada por los establecimientos de enseñanza superior de Pensylvania y en la cual son abordados temas de alta cultura (2), hasta la **Zoo Parade** (Desfile del Parque de fieras) de la TV educativa de Illinois, en la cual el Director del Zoológico de Chicago presenta las especies que alberga. La Universidad de Rochester

---

(2) La **University of the Air** proporciona brillantemente un curso de español. V. Joseph Raymond: **Adapting Spanish to the Teleclass**, «Education», junio de 1955.

lanza una emisión **French for travel** (El francés para el viajero), lecciones en francés que combinan breves reglas gramaticales con escenas de las situaciones más frecuentes en que puede encontrarse quien viaje por Francia. El Rochester Institute of Technology, en la emisión **Helping your Child choose a Career** (Ayude a su hijo a escoger carrera), examina los estudios que conducen a las diferentes profesiones, da una idea de éstas e indica sus ventajas e inconvenientes. La Universidad de Iowa, en **Tele-farm fact** (Los hechos de la granja por televisión) informa sobre los métodos más recientes de cuidar el ganado, injertar los frutales o laborar las tierras económicamente... La Creighton University, bajo el nombre de **That Income Tax**, instruye a los contribuyentes sobre la forma de redactar sus declaraciones de impuestos. La Escuela de Bellas Artes de California intenta que su público abra los ojos al arte moderno, a través de la emisión **How to look at modern art**. La Orquesta de Minneapolis interpreta conciertos especiales para los niños, añadiendo a la música un comentario visual. La Universidad de California ha producido en el último año diez emisiones en serie sobre el átomo, con la colaboración del químico Glenn T. Seaborg, Premio Nobel.

Y éstos son sólo unos cuantos ejemplos al azar, entre las 4.800 emisiones de la TV educativa americana en 1957.

### **Exito de la TV educativa en los Estados Unidos**

Las emisiones educativas han obtenido un éxito inesperado en los Estados Unidos. Al principio, las estaciones educativas procuraban no situar sus emisiones en las horas clave de la radio comercial, con el fin de eludir la concurrencia con espectáculos más fáciles. Pronto se vio que tales precauciones eran inútiles y que una parte considerable del público, puesta a elegir entre una cantante de moda y una demostración científica (inteligentemente presentada como es natural), prefería la última.

Las estaciones comerciales han aprendido la lección y a su vez han procurado montar emisiones educativas, no por razones idealistas, sino porque **las emisiones educativas resultaban remuneradoras**. Realizadas con medios evidentemente muy superiores a los de las estaciones no comerciales, con un mayor sentido de la forma de atraer la atención del público, hoy las mejores emisiones educativas están sin duda a cargo de las grandes emisoras comerciales de TV.

He aquí algunas de las populares entre las emisiones educativas actuales transmitidas por estaciones comerciales.

- **Wisdom** (Sabiduría), de la NBC (National Broadcasting Corporation), es una serie de entrevistas con escritores, artistas y sabios de renombre internacional. En septiembre del año último, por ejemplo, esta emisión presentó a Picasso. El pintor no pronunció una sola palabra, pero trabajó ante el tomavistas como si se encontrara a solas, modelando un jarrón en forma de pájaro, dibujando al carbón sobre un muro blanco algunas de sus deidades danzantes y dando al público de la TV uno de los espectáculos más prodigiosos que existen: el del genio en acción.

- **Life is worth living** (La vida vale la pena de ser vivida) es la confe-
- **The John Hopkins Science Review** (ABC, con la colaboración de la Broadcasting Corporation).
- **Through the Enchanted Gate** (A través de la puerta encantada), una emisión de la NBC con la colaboración del Museo de Arte Moderno de Nueva York, estaba destinada inicialmente a estimular en los niños el desarrollo de la libre expresión artística, con colores, telas, papel o cualesquiera otros medios materiales. La emisión está hoy dirigida por igual a los adultos y constituye una admirable introducción a las artes plásticas contemporáneas.
- **The Johns Hopkins Science Review** (ABC, con la colaboración de la Universidad John Hopkins), es la más antigua entre las grandes emisiones científicas. Fue creada en 1948 con el propósito de hacer llegar al gran público las actividades de los laboratorios científicos.
- **Adventure** pretende demostrar que las aventuras de la Ciencia pueden ser tan apasionantes como las de una novela. Esta emisión, montada por la CBS y el concurso del Museo de Historia Natural de Nueva York, está generalmente considerada como una de las grandes realizaciones de la TV educativa. Ha presentado a los espectadores, con lujo fabuloso de medios y extraordinario ingenio, temas tan diversos como la composición de los cromosomas (con un «ballet» de genes para plantear las leyes de la herencia), las galaxias, la oceanografía (televisada directamente en el fondo del mar) o el descubrimiento en una turbera danesa del cadáver, perfectamente conservado, de un hombre asesinado hace dos mil años.
- La serie de las siete extensas emisiones (una hora cada una), ofrecida por la Compañía de Teléfonos Bell, en la estación CBS. Esta serie comprendía, especialmente: **Our Mr. Sun**, un prodigioso reportaje sobre el sol, uniendo los últimos descubrimientos de la Ciencia a una técnica artística fuera de serie; **Hemo the Magnificent**, historia de la sangre y de la circulación; **El extraño caso de los rayos cósmicos**, tratado de la manera de una investigación policíaca; **La diosa desencadenada**, sobre el tiempo y la Meteorología.
- **Camera Three**, también por la CBS, se ha especializado en programas «humanos». El director de la emisión, Robert Herridge, tiene la ambición de presentar a la sociedad americana reunida ante las pantallas de TV el mismo problema que los trágicos griegos planteaban a la sociedad ateniense: el problema del hombre. Con esta intención ha montado evocaciones del hombre de la Edad Media y de la Roma de Augusto, obras de Shakespeare, poemas de Whitman y adaptaciones de Dostoyewski, Twain y Melville.

Estas emisiones educativas de las grandes estaciones comerciales están preparadas con un cuidado extraordinario. Frank Capra, uno de los mejores directores de Hollywood, ha invertido cuatro años en poner a punto la serie de siete emisiones de la Bell Telephone («Nuestro señor el Sol», etc.); ¡Cuatro años para siete horas de espectáculo!

Cada emisión de la serie **Adventure** requiere innumerables investigaciones y precisa a menudo de verdaderas expediciones. Y los mayores sabios

—un Oppenheimer, un Seaborg— no creen rebajar su dignidad trabajando para las emisiones de la TV educativa.

El resultado es un conjunto de lecciones de una riqueza, perfección y claridad de la cual, pobres pedagogos llegados penosamente hasta Montessori y Decroly, no tenemos la menor idea. Pero estas emisiones prueban que la enseñanza, cuando está técnicamente bien preparada, puede luchar con éxito contra cualquier tipo de espectáculo comercial. Cuando **Camera Three** comenzó hace dos años la serie de ocho emisiones sobre «Crimen y castigo», de Dostoyewski, hubo de competir con una retransmisión del partido de rugby Ejército-Marina ...y, no obstante, se calculó que Dostoyewski no tuvo un público menor al del balón ovalado.

El público está cansado de ser tratado como un niño al que se conceden todos los caprichos; la complacencia excesiva para sus gustos engendra el hastío. «Yo les ruego, escribe un visor auditor de la NBC, que nos den algo que nos despierte y nos mantenga despiertos; la TV ha sido demasiado tiempo un soporífero; no teman enseñarnos cosas, porque queremos aprender» (cit. por **Time**, 18 de marzo de 1957, pág. 35). La mejor demostración de que estos sentimientos coinciden plenamente con los del gran público es el precio a que se pagan las buenas emisiones educativas. Algunas de estas emisiones han llegado a ser conceptuadas **best sellers**, éxitos seguros que se disputan las estaciones comerciales. La emisora ABC pagó hace tres años un sobreprecio especialmente elevado para arrancar a la red Dumont, que tenía hasta entonces la exclusiva, las emisiones de monseñor Fulton J. Sheen y la Revista Científica de la Hopkins University. Tales emisiones, como los espectáculos dramáticos o históricos de «Omnibus», inicialmente sostenidos por la Fundación Ford, son sufragadas ahora por los anunciantes.

La TV americana ha demostrado así algo muy importante: que la educación bien hecha es algo que puede venderse y venderse caro. He ahí un hecho, a mi entender, que ningún educador puede depreciar.

## TV y cultura popular

Nada de extraordinario tiene esto, si bien se reflexiona sobre ello. La idea de que la cultura es un medicamento amargo que no se puede hacer ingerir al paciente más que por la fuerza (azotes o exámenes), es un prejuicio de profesor incapaz. La idea de que la cultura no puede ser comprendida más que por una **élite**, es un prejuicio de snob pretencioso.

Las emisiones educativas de mayor éxito en los Estados Unidos no representan, a mayor abundamiento y por el mismo hecho de su éxito, una disminución de la cultura, sino la depuración de la cultura de cuantos elementos pedantes o snobs viene cargada. Las emisiones que citábamos poseen, al mismo tiempo que un nivel científico igual o superior a los cursos más enojosos de la enseñanza tradicional, la mejor técnica pedagógica. Iba a decir que una técnica dramática.

Y repito que no hay en ello nada extraordinario. Lo extraordinario era que la cultura quedara desterrada de los ocios populares, que la cultura aburriera a la masa y que las distracciones da la masa hubieran alcanzado

un nivel cultural tan lamentable. Ni los pueblos más primitivos separan la cultura de las distracciones. El actual divorcio entre cultura y distracción es signo de una barbarie sin nombre. Y produce gran consuelo ver, a través del ejemplo de la TV educativa americana, que tal barbarie no es inevitable.

El éxito de la TV educativa americana prueba que, si se permite durante un tiempo suficiente y de verdad el libre juego de la ley de la oferta y la demanda, el público acaba por solicitar la cultura. Al principio, evidentemente, la demanda se encuentra dominada por la vulgaridad, porque el público de la TV únicamente opera sobre la noción de los espectáculos vulgares a que estaba acostumbrado. Pero estos espectáculos vulgares, presentados día tras día y desde la mañana hasta la noche, cansan porque son groseros; es decir, en definitiva, porque son distracciones técnicamente de baja calidad. En el plano de competencia en que la TV se desenvuelve, pueden las emisoras en un primer impulso intentar rivalizar en vulgaridad para atraer al público; pero la vulgaridad por su poca variedad cansa pronto. Automáticamente, para complacer al público, las estaciones deberán mejorar sus programas y, lo quieran o no, entrar en la senda de la cultura, porque de hecho los ocios culturales son ocios mejores, más sólidos, más finos que los ocios vulgares. Sin embargo, no llegaron a caer en la pedantería y en el snobismo que constituyen la vulgaridad de la élite. Bajo la presión de considerables intereses —la TV es una de las grandes industrias americanas— cuidan las emisoras una perfección en las técnicas de presentación que la pedagogía escolar, abandonada a sus propios medios, no habría podido soñar jamás. Tales técnicas acusan fuertemente todavía, de cuando en cuando, el peso de la publicidad. Pero se irán refinando, sin duda alguna, cada vez más. Así como ni el hombre más vulgar está por naturaleza vinculado a los alimentos ordinarios, sino que se adapta fácilmente a la cocina refinada si le es presentada habitualmente, de la misma forma el público más popular, en un sistema de libertad absoluta y de gran competencia cultural como es el de la TV americana, acepta de buen grado pasatiempos culturales de buena calidad.

Se repite con frecuencia que la TV mata la lectura y he señalado este tipo de objeción al comienzo del artículo. Pues bien: si las bibliotecas de préstamo señalan efectivamente en los Estados Unidos un descenso considerable en la lectura de novelas de amor, crímenes o del oeste, acusan en el curso de estos últimos diez años un aumento próximo al cien por cien en la circulación de los clásicos. Emerson Greenaway, Director de la Philadelphia's Free Library, considera que la TV ha significado algo en tal cambio, pues no en balde en Filadelfia ha alcanzado la TV educativa el máximo desarrollo (*Time*, 31 diciembre 1956, página 35). En los comienzos del actual curso escolar, la Universidad de New York hizo unas emisiones sobre **Le Rouge et le Noir**, de Stendhal. Lo temprano del horario en que se transmitía —seis y media de la mañana— no arredró, aparentemente, a los visos-audidores, y al cabo de una semana no quedaba a la venta un libro de Stendhal en todo Nueva York. Bien sé que hechos como éste no prueban en manera alguna que la TV sea, automáticamente, un instrumento cultural; pero sí, sin duda alguna, que puede llegar a serlo.

**del  
museo - tesoro  
al  
museo  
educativo\***

El museo público es el heredero de la colección particular. Y, de la misma forma que sus colecciones tuvieron origen frecuentemente en una colección particular —del príncipe o del financiero—, su espíritu arranca del espíritu de la colección particular, espíritu de posesión y de acumulación más bien que gusto por la belleza o amor a la ciencia. La colección era manía de individuos; el museo fue la manía de una comunidad. Durante todo el siglo XIX, el museo vino a ser una especie de «tesoro» de las nuevas metrópolis. Se coleccionaba por coleccionar. Lo importante era acumular el mayor número posible de piezas y del mayor valor posible. Cuantos más cuadros hubiera, armas, porcelanas, estatuas góticas o sílex tallados, tanto mejor. Mentalidad comercial, típica del tiempo. Reino de la cantidad.

El museo —hablamos del museo de arte— que nos ha legado el siglo XIX es, pues, con demasiada frecuencia, un bazar de antigüedades. Esto es perfectamente visible en las antiguas colecciones privadas: Museo Jacquemard-André, Museo de Ennery, Museo Marmottan, en París; Museo Poldi Pazzoli, en Milán; Museo Van der Bergh, en Amberes; Colección Wallace, en Londres... (por no citar ejemplos españoles). Pero incluso los museos nacionales son siempre un poco amasijo de obras de arte, y ni el Louvre, ni el Prado, ni el Museo Británico escapan a este reproche.

Ahora bien, poco a poco, el museo se ha visto revestido de funciones para las cuales no estuvo creado en principio. Primeramente, ha venido a ser un almacén científico, un archivo de documentos del pasado. Después, se ha revelado como uno de los atractivos esenciales del turismo, que puede, por sí mismo, constituir una de las más importantes fuentes de ingresos en ciertos países. Finalmente, se perfila como un excepcional instrumento de educación, en el sentido más amplio de la palabra (educación de los escolares y educación de los adultos de todos los niveles culturales, educación histórica y educación estética). Pero el museo-tesoro, el museo-bazar no está hecho para asumir funciones tan diversas, y si las cumple, es de una manera confusa, y, como a pesar suyo. Atrae a los

---

\* *Revista de Educación*, vol. XXX, núm. 86, 1.ª quincena de agosto. Madrid, 1958, pp. 3-8.

turistas, pero, sin hacer nada positivo para atraerles. Seducir, pero por el valor educativo de los objetos que posee, no por la manera de presentarlos. Incluso en el aspecto científico, falta mucho para que sea siempre, para los investigadores, el instrumento de trabajo cómodo y seguro que podría ser. Una reorganización del museo-tesoro atendiendo a sus funciones actuales —científica, turística, educativa—, se impone.

### **La adaptación del museo a su papel social no es sacrilegio ni utopía**

Sin embargo, en todos los países, y especialmente en los países viejos, la reorganización de los museos y las medidas que precisa —reagrupación de colecciones, intercambios, presentación pedagógica o espectacular— suscita grandes indignaciones.

Se diría que el museo es algo sagrado que no puede tocarse sin cometer sacrilegio. Interesa destacar aquí que si los objetos de arte encerrados en un museo son quizá sagrados por su belleza o por los recuerdos que evoca, el museo —que ha arrancado las obras de su emplazamiento habitual para amontonarlas con pretexto de colección— es una institución de hecho revolucionaria, y sería una ironía que se escudara hoy en la tradición. La tradición hubiera sido dejar los objetos donde se encontraban, en sus iglesias, sus palacios o sus tumbas. Ahora que las obras de arte se encuentran acumuladas en los museos, resulta razonable exigir que sirvan para algo.

La reorganización de los museos en sentido más educativo, por ejemplo, no es una utopía. Es algo que se hace en el mundo entero (1). En Estados Unidos, los museos son hoy hogares culturales de la comunidad (2), con salas de iniciación, secciones especiales para los niños (3), exposiciones temporales, cine (4), conferencias, conciertos, bibliotecas y servicios de préstamos a las escuelas. Tal es el caso, destacadamente, del Metropolitan de Nueva York (5), del Museo de Boston (6), del Museo de Arte Moderno de Nueva York, etc.

---

(1) Adam, T. R.: **The Museum and popular culture**, New York, American Association of Adult Education, 1939, 177 págs.—Allan, Douglas A.: **Museums and Education**, en «Museums in modern life», London, The Royal Society of Arts, 1949 pp. 86-106.—Dreyfus-See, Geneviève: **L'utilisation des musées à l'école active**. París, Les Presses de l'Île de France, s. d.

(2) Mac Farlane, Janet R.: **Museums as community centres**, en «Museum», vol. VI, número 4 (1953).—Low, T. L.: **The Museum as a social instrument; a study undertaken for the Committee on education of the American Association of Museums**, New York, The Metropolitan Museum of Art, 1942, 70 págs.—Powell, Lydia: **The art museum comes to school**, New York, Harper and Brothers, 1944, 160 págs.

(3) Conquet, A.: **Les musées d'enfants aux Etats Unis**, en «Education», núm. 51, París, mayo-junio 1954.—Moore, E. M.: **Youth in Museums**, Philadelphia, Univ. of Pennsylvania Press, 1941, 115 págs.—**Musées et Jeunesse**, París, Conseil International des Musées, 1952, 141 págs.—Sayles, Adelaide B.: **The story of the Children's Museum of Boston: from its beginnings to Nov. 18 1936**, Boston, 1937, 87 págs.

(4) En el Museo de Arte Moderno, de Nueva York, principalmente.

(5) Condit, Louise: **The Junior Museum in the Metropolitan**, en «Museum», vol. 1, núm. 3-4 (tercera parte).

(6) Sayles, A. B.: Op. cit.

Lo cual no es una excentricidad más de los Estados Unidos. También en Europa los museos de Glasgow, por ejemplo, poseen desde 1941 un **Schools Museum Service**. Instalado en un principio muy modestamente, este servicio ha alcanzado progresivamente considerable extensión y constituye hoy en día un elemento importante de la vida cultural de la ciudad (7). Recientemente, el Museo Victoria y Alberto, de Londres, ha sido reformado en sentido netamente educativo. En Francia, desde 1937, el Museo del Hombre y el Palacio de los Descubrimientos han sido creados como museos educativos, y, desde 1949, existe en el Louvre un Servicio Educativo de los Museos Nacionales (8). En Copenhague, el Museo Nacional de Arte, la Glyptoteca y el Museo Thorvaldsen han sido orientados hacia una política educativa (apertura de salas en las últimas horas del día, grupos de estudio, exposiciones circulantes, etc.) (9). En Australia y en Nueva Zelanda existen comités de coordinación entre escuelas y museos (10).

La Unesco ha organizado conferencias internacionales sobre tal cuestión: una, en septiembre-octubre del 52, en Nueva York; otra, en septiembre-octubre del 54, en Atenas. He ahí, pues, una cuestión de actualidad, una cuestión que se impondrá un día u otro a todo el mundo y que bien merece se afronte inmediatamente.

### **Necesidad de decidir claramente la función de cada museo**

El objeto del museo es triple: investigación, educación, turismo. El museo ideal sería aquel que atendiera a la vez a estos tres fines. Pero el caso más frecuente será que las mismas colecciones no lo permitan. No es imposible, evidentemente, que un museo turístico pueda servir a la educación, ni que el museo educativo pueda a su vez interesar a algunos turistas; es muy factible que ciertas piezas de una colección orientada hacia la investigación puedan ser utilizadas para la educación o para el turismo. Es preciso saber, sin embargo, hacia qué política de entre las posibles puede orientarse cada caso singular, so pena de caer en la incoherencia y correr el riesgo de que el museo no sea en última instancia turístico, educativo ni científico. Pues los tres tipos de museo son fundamentalmente diferentes.

El museo orientado hacia la investigación, en efecto, se ocupa esencialmente de la conservación y clasificación de documentos; no le conviene perder inútilmente espacio ni dinero en la presentación de piezas que no son susceptibles de atraer verdaderamente a los turistas o de servir realmente a la educación del gran público.

El museo educativo está destinado a informar al gran público sobre las cosas del pasado. Su campo deberá ser lo más amplio posible; las explica-

(7) **Educational experiment 1941-1951**, Glasgow, 1951, 67 págs.

(8) Bizardel, Ivon: **Le service éducatif des musées de France et l'Ecole du Louvre**, Cahiers Français d'Information, núm. 285, sept. 1955.

(9) **Museer og samliger**. «Ungdommen og fritiden», Copenhague, 1952, pp. 137 y ss.

(10) **Seminar on the role of museums in education**, Melbourne, 1953 (publicado por la Australian National Advisory Committee for Unesco.—McQueen, H. C.: **Education in New Zealand museums**, Welington, 1942, 63 págs.

ciones, numerosas y claras; no es indispensable que contenga únicamente obras maestras u objetos raros, sino más bien objetos característicos.

### **El museo turístico**

El museo turístico, por el contrario, está destinado a llamar la atención y a agradar: su campo será reducido, pero en él procurará ser completo y no poseer sino obras escogidas; es más bien un espectáculo, al estilo del teatro o del cine, que una lección y debe, por tanto, evitar toda apariencia escolar.

Quando un museo es muy rico en un cierto campo y no muy rico en los restantes, la buena política consiste en acentuar la especialización, con el fin de lograr ser el mejor de los museos de su clase. En este caso, es preciso:

- Desembarazar audazmente el museo de cuanto no constituya su especialidad (salvo algunos objetos complementarios o ambientales: muebles y objetos de época en un museo de pintura, cuadros característicos en un museo de arte decorativo).
- Completar eventualmente la colección con las piezas más destacadas del mismo orden que puedan existir en los demás museos del país.

Hemos dicho que el museo turístico debe ser tratado como espectáculo. Puede proporcionar explicaciones (al turista le gusta saber), pero tales explicaciones deben ser breves, sin incurrir en tonos magistrales. Puede tener, por ejemplo, cerca de la entrada una sala de introducción para los visitantes deseosos de instruirse (11), pero dicha instrucción, insistimos, debe quedar a voluntad de los visitantes. Esencialmente, la presentación será estética y poética. Las técnicas para alcanzar este objeto son variadísimas. Tan pronto se harán resaltar las obras maestras sobre un fondo desnudo, como una piedra preciosa en un estuche (existen presentaciones en salas oscuras, donde únicamente la obra maestra está iluminada artificialmente), como, por el contrario, se preparará a los visitantes a través de salas, antecámaras o corredores de ambientación, que evoquen la atmósfera de civilización y cultura donde el objeto precioso vio la primera luz.

El museo turístico es una atracción «de pago». Debe aceptar plenamente esta función y no sentirse humillado por ella. Deberá ofrecer a sus visitantes todos los servicios de un buen establecimiento de turismo: restaurante, café, sala de reposo, guardería, librería de arte, correos. Es decir, debe ser, desde todos los puntos de vista, un lugar de recreo.

### **El museo educativo**

El museo turístico se reduce a una especialidad donde sobresale. El museo educativo es museo de cultura general y, por tanto, museo de muy diverso contenido.

(11) Véase G. H. Rivière: *La salle d'introduction à la visite du château de Compiègne*, en «Museum», vol. I, segunda parte.

Cuando un museo tiene un poco de todo y nada de particular, conviene orientarlo hacia la educación. El museo educativo tiene menos necesidad de obras maestras que de piezas características y, en cada clase, una de éstas le es suficiente. El museo educativo debe, por consiguiente, considerarse un tanto como una colección de sellos de correos..., una de cuyas formas de completarse es cambiar los ejemplares repetidos por aquellos otros de que no se dispone. Un museo que posea una docena de armaduras del siglo XV no tiene sustantividad suficiente para convertirse en museo de armaduras, pero el mismo número resulta excesivo para un museo educativo general; deberá permutar algunas armaduras con el museo en que existan demasiadas cerámicas. Un museo que atesore gran profusión de tallas en madera del siglo XV, deberá desprenderse de algunas a cambio de objetos, etc.

Con las piezas que haya conservado y aquellas que pueda adquirir con tales procedimientos, el museo educativo puede orientarse hacia la Historia o hacia la Estética.

El Museo de Historia puede circunscribirse, según sus colecciones, a una rama u otra de aquélla (historia política, historia militar, historia de las técnicas y de la vida cotidiana, historia del Arte), a una época u otra, a una región u otra. Sin embargo, para ser verdaderamente útil desde el punto de vista pedagógico, el museo histórico deberá tener menos en cuenta sus colecciones que los programas escolares y las necesidades culturales del público e intentar presentar una historia general de la civilización. Dicho así, esto puede parecer ambicioso, pero en la práctica ningún museo es más fácil de realizar que un museo de historia general de la civilización. Los objetos más variados pueden servir de ejemplo. Un autógrafa, un retrato, un busto, pueden evocar a una gran figura política; un arma de guerra de época, concretar una guerra; un libro antiguo, una estatua, un buen cuadro, marcar un momento de alta cultura; algunos instrumentos, algunos productos de artesanía, grabados de libros antiguos sobre los oficios, ilustran el estado de una técnica. Cualquier objeto puede, más o menos, servir de muestra histórica y ésta puede variarse de mil maneras. Una colección de frascos y de vidrieras puede servir para poner de relieve el progreso de la industria del cristal y cómo ésta ha podido modificar profundamente la vida europea, al permitir la ventaja acristalada (donde la posibilidad de vivir menor en el interior y, con ello, el aumento de la intimidad); las lentes (donde la posibilidad de leer hasta edad avanzada); los instrumentos de alquimia y, luego, de química; la óptica científica, el microscopio y el telescopio. Algunos objetos de cristal, mezclados con cuadros de interiores, con grabados técnicos, con instrumentos antiguos (acompañado todo ello de esquemas y de croquis explicativos), se convierten así en una magnífica lección sobre el origen de la ciudad moderna, el desarrollo de la vida familiar en el hogar, el avance de la erudición y de las ciencias de observación. Análogas demostraciones pueden ser hechas sobre los objetos de madera (poniendo de relieve cómo el comienzo de la edad moderna ha sido una civilización de madera), sobre los objetos de metal, sobre los tejidos, etc. Y lo mismo se podrá, en el terreno puramente espiritual, mostrar la evolución de la representación de la realidad —desde

los pictogramas primitivos Shang, al realismo del siglo XIX—, que la evolución de las ideas o de las formas. Los objetos, preciso es repetirlo, poseen relativamente poca importancia; absolutamente todos —ya que todos son objetos del pasado— pueden ser de alguna manera utilizados para explicar el pasado. Lo más necesario en este punto es la imaginación pedagógica.

En tanto que el museo histórico proporcionaría así una idea viva de la evolución de la Humanidad, el museo estético debería intentar una educación sistemática del gusto del público. No sería, pues, un museo de historia del arte, sino un museo de lo bello. Abandonando toda inquietud por situar un cuadro, una estatua o un mueble en el instante que ocupó de la civilización humana, se procuraría por encima de todo resaltar lo que hace que una forma sea bella o fea, cuáles son las variedades de lo bello, cómo evoluciona el gusto, etc. El museo estético tendría salas sobre las líneas, los volúmenes, los colores, el arte representativo y el arte no representativo, las diversas emociones artísticas, los grandes estilos que se repiten en todas las civilizaciones. Al igual que en un museo de historia de la civilización, los objetos más heterogéneos podrían servir al caso. Una sala sobre la belleza de las líneas, por ejemplo, puede utilizar indistintamente una caligrafía china o japonesa, dibujos de Ingres o de Picasso, arabescos hispano-moriscos, sellos babilónicos, dibujos grotescos del Renacimiento, rótulos irlandeses, vasos griegos de estilo geométrico... Incluso los objetos feos —que en todo museo existen— pueden servir a dicho fin, pues para poner de relieve el buen gusto, también se necesita mostrar el mal gusto, poner el fracaso junto al éxito, el amaneramiento junto a la gracia, la zafiedad junto a la firmeza, la torpeza junto a la simplicidad.

Y así como el museo turístico no deberá sentirse humillado al distraer, el museo educativo no deberá avergonzarse al instruir. Cada sala deberá constituir francamente una «lección», con esquemas, mapas, maquetas y reproducciones, en medio de las cuales los objetos auténticos aporten la presencia real del pasado o de lo bello. El museo educativo no debe ser una exposición inalterable, sino tender a renovarse sin cesar, intercambiando lecciones con otros museos educativos o elaborando lecciones originales con las reservas de otros museos.

El museo educativo, finalmente, podría ampliar su acción con otras varias secciones adjuntas:

- sección de cine y conferencias;
- sección de préstamo a establecimiento escolares;
- sección de exposiciones volantes.

## **El museo de investigación**

A diferencia del museo educativo y del museo turístico, cuya preocupación principal es la presentación, el museo de investigación no debe pretender otra cosa que conservar en las mejores condiciones posibles y

clasificar todo lo rigurosamente que pueda las antigüedades que le están confiadas. Hoy día se consagran con frecuencia esfuerzos desproporcionados a la presentación de objetos —interminables serie de sílex tallados o fíbulas de bronce, fragmentos de vasijas o de inscripciones, obras de arte secundarias de todas clases— que no pueden interesar sino a escasísimos especialistas y que, por consiguiente, no entrañan una verdadera necesidad de ser expuestos. Una presentación original, con fondos de colores sabiamente estudiados y elegantes vitrinas para colecciones puramente arqueológicas, es trabajo perdido. El museo arqueológico —tomada esta palabra en el más amplio sentido e incluyendo todos los documentos del pasado— debería parecerse más a una biblioteca. Bastaría facilitar el rápido acceso a los objetos, exactamente clasificados, de forma que con una simple consulta previa de los ficheros fotográficos y descriptivos, los investigadores pudieran localizarlos y manejarlos. El ideal para un país sería tener una reserva única de este género. Esto significaría, desde el punto de vista científico, una reagrupación preciadísima. Desde el punto de vista museográfico, tal reserva podría constituir la central de los préstamos a los distintos museos educativos y a las exposiciones temporales.

Sin embargo, es poco probable, dado el particularismo de los museos y el rigor de las cláusulas legales de multitud de donaciones, que la reserva general única sea realidad en mucho tiempo. En la práctica, pues, es preciso concebir para cada museo una sección de investigación encargada de identificar, clasificar y fichar las colecciones y de presentar —de manera accesible a los investigadores— todos los objetos que no serán expuestos. A partir del momento en que estas reservas constituyan verdaderamente un servicio aparte y que la consulta se encuentre cómodamente asegurada para los especialistas, el museo vendrá a ser incomparablemente más libre: en lugar de exponer sin discernimiento posible cuanto atesora, exhibirá solamente aquello que se crea conveniente exponer y tal como se quiera exponer. En lugar de esclavo de su colección, el director del museo sería realmente el árbitro que decidiera la manera conducente a crear los efectos poéticos o estéticos más felices y a realizar los mejores conjuntos educativos.

## **El museo mixto**

Existen enormes museos (el Louvre, el Museo Británico, el Prado, las Pinacotecas de Berlín y de Viena, el Metropolitan Museum, el museo Vaticano, el museo nacional de Atenas, el Museo antiguo de El Cairo, etc.), tan ricos, que es imposible llegar a especializarlos, tanto para museos turísticos como educativos. Son palpablemente ambas cosas a la vez o, quizá, las tres cosas: turísticos, educativos y científicos.

Convendría, sin embargo, en tan completos museos, conseguir salas más precisamente turísticas, otras especialmente educativas y otras, en fin, de consulta e investigación.

El Prado, por ejemplo, que es una de las principales atracciones turísticas de Madrid, debe ser primeramente un museo de obras maestras, un museo de evocación. No obstante, incluso la importancia y la variedad de sus colecciones imponen crear en él también un museo educativo de historia de la pintura en Europa y, a través de ésta, de la civilización europea de los siglos XVI y XVII. Y, al mismo tiempo, puede constituir un centro de estudio para los historiadores del arte.

Para que el Prado pueda plenamente asumir el papel que le corresponde, se impone una presentación que combine estos tres aspectos y que comprenda:

a) Salas particularmente turísticas, que contengan solamente algunas obras maestras (de un pintor, de una escuela o de un tema).

b) Salas (o simplemente antecámaras, corredores, escaleras) de ambiente histórico, que evoquen cada una un momento de la cultura y de la vida de Occidente y preparen a los visitantes para las salas turísticas de obras maestras.

c) Salas educativas, comunicadas por pequeñas puertas con las salas turísticas, exponentes de las creaciones características, pero secundarias, o de las obras de los discípulos, con explicaciones biográficas e históricas, esquemas, dibujos y reproducciones de importantes obras existentes en otros museos.

d) Salas de reserva donde las obras no expuestas por entonces, permanecieran suspendidas de tabiques (como en el museo de pintura antigua de Bruselas, por ejemplo), con el fin de economizar espacio al máximo.

El turista apresurado podría reducir así su recorrido a las salas de obras maestras, en tanto que el público deseoso de instruirse siempre tendría la posibilidad de hacerlo en las salas pertinentes.

## **Distribución de los diferentes tipos de museos**

La idea que preside cuanto venimos diciendo pudiera resumirse en la afirmación de que el museo puede ser objeto de una organización voluntaria, en lugar de ser aceptado como legado inmutable. La organización, evidentemente, debe hacerse no solamente en el interior de cada museo, sino con los distintos museos de una ciudad y, mejor aún, entre todos los museos de un país. Resulta poco racional que en una misma ciudad varios museos concurren entre sí, pretendiendo todos más o menos la misma cosa y ninguno algo concreto. Una especialización de museos, según funciones claramente definidas y conscientemente asumida, supone un reparto de papeles entre los distintos museos. En ciudades como París, Londres, Madrid, Barcelona, Roma, Florencia o Viena, los museos hoy concurrentes deberían, al parecer, tener la facultad de repartirse las funciones (museo turístico, museo educativo, museo histórico, museo educativo de la estética), limitándose cada uno estrictamente a su función, al campo que le es propio, a su época, con exclusión de la función, de los dominios y de la

época de sus vecinos. No creemos sea demasiado, en la segunda mitad del siglo XX, pedir este mínimo de división del trabajo (12).

Aceptar esta división del trabajo no disminuiría en absoluto la personalidad de cada museo, antes bien entendemos la reforzaría. Porque no se trata de imponer arbitrariamente a los museos funciones que no convengan al acervo de cada uno de ellos, sino encontrar para cada cual la que más responda a su naturaleza y a su vocación. La organización de conjunto de los museos se convertiría necesariamente en un enriquecimiento para cada museo en particular.

En el plan nacional, la reorganización debería tener en cuenta a la vez las necesidades y las posibilidades de cada ciudad. Todo centro turístico debería poseer el museo turístico correspondiente (en España, por ejemplo: escultura románica en Santiago, arte morisco en Granada, imaginería de la contrarreforma en Valladolid, España imperial en Toledo, Felipe II en El Escorial, misticismo español en Avila, pintura medieval en Barcelona, descubrimiento y conquista del nuevo mundo en Sevilla...). Toda ciudad de más de cien mil habitantes debería tener un museo educativo histórico y, accidentalmente, un museo educativo estético. Las ciudades más ricas podrían, evidentemente, tener a la vez museo turístico y museo educativo.

La reorganización de los museos roza intereses muy diversos: nacionales o municipales, profesionales (turismo), privados. Entraña cambios y

---

(12) En París, por ejemplo, existen actualmente:

- Pintura antigua: en el Louvre, en Arts Decoratifs, en el Petit Palais, en el Jacquemard André, en el Cognacq Jay, en el Nissim de Camondo;
- Muebles y objetos de arte: en el Louvre, en Arts Decoratifs, en Marmottan, en Cluny.
- Esculturas y elementos arquitectónicos franceses: en el Louvre, en el Musée des Monuments Français, en l'Ecole de Beaux Artes.
- Objetos de Extremo Oriente: en Arts Decoratifs, en Guimet, en Cernuschi, en Ennery.
- Colecciones históricas: en el Louvre (joyas de la Corona), en los Invalides, en Carnavalet, en los Archives, en las Médailles y en Arts et Métiers.

Algunos de estos museos dependen del Estado, otros de la ciudad de París, otros del Instituto. La comunidad se hace así una absurda competencia a sí misma. Alguna reagrupación ha sido intentada en las últimas décadas, pero un reparto realmente racional debería desembocar en algo como lo que a continuación expongo:

- Un gran museo de arte occidental (turístico, educativo y de investigación), que agrupase el Louvre y el Musée des Arts Décoratifs en el conjunto del Palacio del Louvre.
- Un museo de la cultura extremo oriental (turístico, educativo y de investigación), agrupando Guimet y Cernuschi.
- Una serie de museos educativos históricos; por ejemplo, Cluny (Edad Media), Carnavalet (Renacimiento), Invalides (Tiempos Modernos). Estos museos recibirán préstamos de Archives, Médailles, Bibliothèque Nationale, Arts et Métiers.
- Un museo educativo estético.
- Un museo de París, a la vez museo de orientación turística para los extranjeros (especie de museo guía) y museo educativo sobre la gran ciudad para los escolares. Este museo debería estar situado en un punto central de la ciudad: en el Petit Palais, por ejemplo.
- Un museo de monumentos franceses, que serviría también de museo de orientación turística y encaminase a sus visitantes hacia los tesoros artísticos de las provincias.

préstamos a corto o largo plazo entre los museos que exigirían gran diplomacia y que, ante la situación legislativa de la mayor parte de los países, resultan a menudo imposible. Es, pues, un asunto complejo y grave, que jamás podrá decidirse a la ligera. No se trata en absoluto de precipitarse en hacer reformas, sino de adquirir conciencia del problema; es preciso habituarse a la idea de que el museo actual no es la única forma de museo posible; es preciso acostumbrarse a la institución museo como servicio público y, como tal, al servicio del público, y no solamente de algunos especialistas y de una minoría cultivada. Es preciso hacerse a la idea de que el museo no puede ser en lo sucesivo tan sólo un instrumento de erudición, sino que en la sociedad contemporánea tiene asignadas importantes funciones turísticas o educativas y convendría, por tanto, incluirlo en la planificación tanto del turismo como de la educación.

**LA**  
**INVESTIGACION**  
**EDUCATIVA**



## La interdisciplinariedad de la investigación educativa\*

1. Los investigadores, por definición, trabajan no sobre las ciencias existentes, sino en las fronteras de las ciencias. Las ciencias existentes no son sino islas de conocimientos en un inmenso espacio desconocido; el espacio intermedio es el mismo campo de la investigación y, por tanto, se puede decir que **toda investigación es interdisciplinaria**. Pero la investigación educativa debe ser aún más interdisciplinaria puesto que la educación misma es campo interdisciplinario y, más que sector de la actividad humana, relación entre los distintos sectores de la misma. La interdisciplinariedad de la educación aparece en sus modalidades, en sus aspectos, en sus contenidos y en la combinación de todos estos elementos entre sí.

1.1. Educación no es solamente escuela. Hay elementos de educación en prácticamente todos los sectores de la actividad humana; familia, profesión, comunicaciones de masas, vida comunitaria, iglesia, asociaciones de todo tipo, urbanismo, costumbres, etc.

1.2. La educación tiene aspectos muy variados: económicos, sociológicos, psicológicos, biológicos. Las ciencias de la educación reflejan esta diversidad (economía de la educación, sociología de la educación, socio-psicopedagogía, etc.).

1.3. Por fin, desde el punto de vista del contenido, la educación afecta absolutamente a todo: todas las ciencias, todas las técnicas, pero también todos los aspectos —emocionales, sentimentales, familiares, espirituales— de la vida son objeto de la educación y, por tanto, interesan a la educación.

1.4. No se puede aislar un aspecto educativo del otro; el estudio de un idioma, por ejemplo, va a plantear problemas de epistemología lingüística, pero también de epistemología general; pero la epistemología no es todo; va a tener enlace con las necesidades económicas (descripción de puestos de trabajo) y culturales (análisis psicosociológico de las carencias educativas del mundo de hoy); y también van a surgir otros problemas sobre cuáles serán los mejores métodos y medios que hacen falta para el aprendizaje de este idioma; gradualmente cualquier problema educativo, por

---

\* Documento de trabajo para el Seminario Iberoamericano de Investigación Educativa, patrocinado por la Organización de Estados Americanos, CENIDE. Madrid, octubre, 1970.

mínimo que parezca al principio, está relacionado con una gran cantidad de disciplinas.

2. Así como educación no es sinónimo de escuela, las ciencias de la educación no pueden ser sinónimo de pedagogía; las ciencias de la educación hoy día aparecen más y más como el sistema de relaciones entre todos los conocimientos humanos; la educación se está convirtiendo en el «ars magna» y, en opinión del ponente, en la misma **ideología** de nuestro tiempo. Aunque personal, tal opinión está apoyada por una cantidad de trabajos recientes. Por ejemplo, la teoría cibernética del aprendizaje se presenta ahora como la base de una psicología humana; la economía, la información e investigación (distintos aspectos de la educación en el sentido más amplio de la palabra) tienden a considerarse como fuente final de toda plusvalía y la economía del saber se está sustituyendo a la economía de bienes; también en sociología histórica la educación aparece hoy como el mismo proceso de humanización del hombre.

3. Sin embargo, no hace mucho tiempo que la investigación educativa ha entrado en el camino de la interdisciplinariedad.

3.1. Durante mucho tiempo la investigación educativa no fue sino reflexiones filosófico-morales sobre la educación y descripción de las prácticas escolares, y presentación de nuevas recetas para sustituir a recetas viejas consideradas como antiguas. Eso era la pedagogía propiamente dicha; constituía, dentro de las disciplinas académicas, un sector muy aislado y, generalmente, desconocido por completo por los científicos de otras ramas.

3.2. Al final del siglo XIX la pedagogía empezó a hacer alianza con la psicología experimental; desde entonces los «tests» y las técnicas de observación y de encuestas han entrado en la pedagogía y han traído consigo el método cuantitativo. Sin embargo y con excepción de unas cuantas técnicas de «tests» (por ejemplo, «tests» proyectivos, escalas semántica y diferencial) y observación (por ejemplo, modelos de observación tipo Flanders) la metodología de la psico-pedagogía queda muy poco sofisticada; sobre todo haría falta elaborar para la investigación educativa instrumentos estadísticos infinitamente más finos y mejor adaptados.

De manera más general, la pedagogía lleva un cierto retraso en reconocer las nuevas corrientes psicológicas; por ejemplo, la investigación educativa no ha aprovechado todavía la Gestalt psicología, apenas toca el psicoanálisis, y, desde luego, ignora prácticamente toda la fisiología de la educación y la biología de la educación (la psico-electro-química, por ejemplo).

3.3. Con excepción de la escuela de Piaget (epistemología, estructuralismo), las técnicas de análisis del conocimiento están muy poco utilizadas en la llamada «reforma de los cuestionarios». Una técnica científica de elaboración de los planes de estudios y programas, teniendo en cuenta la estructura de las materias, la evolución psicológica del alumno, las necesidades profesionales y culturales, está todavía por hacer.

3.4. Durkheim ha escrito hace tres cuartos de siglo unos artículos sobre sociología de la educación; pero la investigación científica en el campo

de la sociología educativa es muy reciente; los primeros estudios serios sobre sociología de las comunicaciones, sociología de la cultura moderna y el ocio, micro-sociología de la clase, etc., no tienen más de diez años; y estamos todavía lejos de una investigación científica propiamente dicha. Más reciente aún es la antropología de la educación.

3.5. La economía de la educación, también, es cosa de la última década; no ha llegado tampoco a un nivel propiamente científico y, por tanto, no tiene todavía aplicaciones prácticas. Es casi imposible, por ejemplo, utilizar las teorías existentes del coste-beneficios o los métodos disponibles de previsión de necesidades de mano de obra para la preparación concreta de un plan de educación.

3.6. En suma, la investigación educativa apenas ha salido todavía de la pedagogía tradicional; más aún, hay todavía personas que insisten en que pedagogía es sinónimo de ciencias de la educación. Todas las disciplinas-puentes —epistemología aplicada a la educación, economía de la educación, sociología de la educación, antropología de la educación y, hasta psicología de la educación— son relativamente jóvenes; y proyectos de investigación verdaderamente interdisciplinaria (ej., económico-culturales, psicosocio-epistemológico...) son excepcionales.

4. La falta de interdisciplinaridad tiene consecuencias gravísimas:

4.1. La investigación educativa cerrándose en el «gheto» de la escuela, de la vida escolar, de los métodos pedagógicos tiene, a menudo, algo de provinciano; queda frecuentemente fuera de las grandes corrientes de la ciencia y del pensamiento.

4.2. Más grave aún, la investigación educativa queda a menudo fuera de la metodología moderna; los esfuerzos de cuantificación, por ejemplo, aparecen frecuentemente como algo artificial... por no decir infantil; y el resultado ha sido que las «ciencias» de la educación han quedado hasta los últimos años en un plan superficial, y muy por debajo de las otras ciencias humanas.

4.3. Esta investigación superficial no puede, evidentemente, tener aplicación práctica.

5. Para promover la interdisciplinaridad en las investigaciones educativas, se debe actuar en varios planos:

5.1. En la planificación intelectual de las investigaciones (análisis morfológico de los problemas, identificación de las ciencias interesadas por cada problema, epistemología de la educación).

5.2. En la metodología, donde es preciso llevar a cabo investigación básica para adaptar, por ejemplo, las técnicas de cuantificación a las necesidades de la investigación.

5.3. En la organización general de la investigación (ejemplo: la red española de los Institutos de Ciencias de la Educación y del Centro Nacional); en el enlace entre investigaciones y experimentación, investigación-experimentación y formación del profesorado; en el enlace con la demanda de la sociedad y, especialmente, del Ministerio de Educación.

6. La interdisciplinaridad aparece, por tanto, como condición «sine qua non» del progreso de la investigación educativa. Interdisciplinaridad signifi-

ca no tanto y no sólo que pedagogos y educadores se interesen en sociología, fisiología, economía, etc., sino que los mejores sociólogos, fisiólogos, economistas... empiecen trabajando, en su campo, sobre temas de educación. Todo el problema es atraer hacia la investigación educativa a especialistas de las otras ciencias. Tal, es, en gran, parte, la misión del Centro Nacional de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación y de los Institutos de Ciencias de la Educación.

## **Investigación fundamental e investigación aplicada\***

Antes de poner en marcha un avión o de lanzar al mercado un nuevo medicamento, transcurren, a menudo, varios años de estudios y experimentos; pero hace unas pocas décadas era muy raro que un Ministerio de Educación invirtiera grandes recursos humanos y financieros en la preparación de un nuevo «currículum» escolar o en la revisión de los medios de información y en los métodos educativos. Sin embargo, los intereses implicados en la adaptación de un «currículum» a las necesidades socio-económicas del país (por no citar las necesidades profesionales del estudiante), en el coste-beneficio comparado de los medios y métodos, son enormes y, probablemente, muy superiores a las consecuencias financieras, económicas y humanas de un nuevo avión o un nuevo medicamento.

Después de la Segunda Guerra Mundial, la comunidad internacional parece haberse hecho cada vez más consciente de esta situación ilógica. La Conferencia de Williamsburg sobre Planificación educativa, convocada por la UNESCO en 1968, ha subrayado la necesidad de dedicar sistemáticamente una parte de los presupuestos educativos a la investigación. También en 1968, la XXIX Conferencia Internacional de Educación reunida en Ginebra fue dedicada por entero a la investigación pedagógica. Y, durante la última década, se crearon en todo el mundo gran cantidad de instituciones con vistas a la investigación educativa. Recordemos el Instituto Internacional de Planificación Educativa, de la UNESCO o el Centro de la OCDE para la Investigación y la Innovación en la Enseñanza, ambos en París, y entre muchos otros a nivel nacional el recientemente creado: Centro de Investigación para el Desarrollo de la Educación en Madrid, con su red de veinticuatro Institutos de Ciencias de la Educación, uno en cada Universidad española.

Sin embargo, lo que se ha conseguido está todavía muy lejos de los objetivos previstos. En su mensaje a la reunión de Williamsburg, el señor René Maheu, Director General de la UNESCO, decía que para modernizar la educación sería necesario dedicar, como mínimo, un 2 por 100 del presu-

---

\* Documento del Centro Nacional de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación. Madrid, 1972.  
Escrito en colaboración con D. Ricardo Díez-Nochleëtner.

puesto educativo a la investigación, e hizo notar que este porcentaje (aunque es muy inferior al que se dedica a la investigación por las empresas industriales o militares) no se había alcanzado prácticamente nunca (1). La razón de esta relativa indiferencia hacia la investigación educativa proviene, en considerable medida, de la dificultad de evaluar los beneficios concretos de la investigación en el campo de la educación, de modo exacto y rápido. Esto es lo que, con toda probabilidad, ha sembrado la duda en los responsables de la financiación educativa, en cuanto a la urgencia y la prioridad de la investigación. Pero también existía cierto escepticismo en los círculos científicos en cuanto al significado y valor de la investigación educativa. En mi opinión, nada puede conseguirse en tanto no se hayan esclarecido las dudas tanto en lo relativo al resultado económico como a la validez científica de la investigación educativa.

### **La educación no es una ciencia, sino un problema**

Quizás el primer malentendido sea hablar de investigación educativa. Más bien debería hablarse de investigación sociológica, psicológica, biológica... en educación. Porque, realmente, la educación no es una ciencia. En su libro «Crisis en las aulas», Charles E. Silberman muestra cómo durante un siglo, poco más o menos, los educadores han intentado (en aras de un «status» científico) presentar la educación como una ciencia **per se** y cuán lamentablemente han fracasado (2). La educación es una actividad humana que plantea problemas a prácticamente todas las ciencias, y, por tanto, la investigación (si es que la hay) no se puede hacer en educación, sino en las ciencias humanas básicas: biología, psicología, sociología, economía, etc., sobre problemas educativos. El único significado lógico de la frase «investigación educativa» es la cooperación interdisciplinaria de varios especialistas, sobre un tema de educación.

Esto no es una disputa puramente bizantina. Cuando en el siglo XIX algunos educadores intentaron crear una ciencia de la educación, usaron una metodología cuantitativa más bien ingenua, con un diluvio de datos, tabulaciones, curvas normales, coeficientes de correlación, ecuaciones regresivas y otras cosas semejantes (3). No hemos superado completamente esta fase seudocientífica en pedagogía ni en economía de la educación. Con demasiada frecuencia ocurre que algunas personas se lancen a las matemáticas antes de haber conceptualizado de manera racional los datos y la estructura de los fenómenos educativos que investigan. Esta es, con toda probabilidad, la razón de por qué una parte considerable de la pedagogía, y hasta una disciplina tan moderna como la planificación edu-

---

(1) **International Conference on the World Crisis in Education**. Principal adresses. Summary report. Williamsburg 1967.

(2) Charles E. Silberman, **Crisis in the Classroom**. New York, 1970.

(3) Harold Rugg, profesor en la Universidad de Illinois, citado por Ch. Silberman, página 428.

cativa, son una acumulación de material no coordinado, y por ello no hacen progresos significativos.

La solución es evidente. Es necesario interesar en los problemas educativos a algunos de los mejores especialistas de las ciencias básicas. La psicología, la sociología, la economía, tienen mucho que decir sobre la educación; pero la investigación no debe restringirse a estas tres disciplinas relacionadas tradicionalmente con la pedagogía y los sistemas escolares. También se debería realizar investigación sobre educación en fisiología, biología, ciencias de la información y la comunicación, epistemología general y especial... Por ejemplo, hay muchísimo que hacer en el ámbito de la fisiología del aprendizaje y en la fisiología de la enseñanza: en las aplicaciones del bio-feedback y autocontrol psicossomático del aprendizaje, en los procesos biológicos de memorización, entendimiento y creatividad, en el análisis de las estructuras de cada ciencia particular, etc. En los últimos treinta años de nuestro siglo, la pedagogía no puede quedar reducida a una discusión vaga, aunque apasionada, de las teorías de autores antiguos o modernos, sino que debe encontrar una base que no puede ser otra que las ciencias básicas.

Esta es la tendencia actual de la investigación, y es significativo que la Asociación Internacional de Ciencias de la Educación haya elegido como tema de su VI Congreso en París, en septiembre de 1973, la «Contribución de las ciencias básicas a las Ciencias de la Educación».

### **La política de investigación debe ser diferente para la industria y la educación**

Un segundo malentendido, surgido en los años 1950, fue intentar aplicar todos los principios de la política científica de la industria, la agricultura o la salud, al sector educativo.

Por una parte, y como justificada reacción contra la literatura filosófica y retórica de gran parte de la antigua pedagogía, estamos tentados de dar preferencia a la investigación aplicada sobre la investigación fundamental, y buscar resultados inmediatos con el objeto de hacer frente a los problemas urgentes que plantea la crisis mundial de la educación. Por otra parte, nos sentimos inclinados a creer que, en la educación como en la industria farmacéutica, todo empezó con una demanda de mercado.

Ambos principios están resultando cada vez más difíciles de aplicar en el ámbito de la educación. Por urgente que sea la necesidad de mejorar la calidad y rendimiento de la educación, es completamente inútil pretender una aplicación práctica e inmediata de una tecnología que, en la mayoría de los casos, no existe, y no posee un mínimo de base científica. Por grande que sea la prisa, primero debemos dedicar nuestros esfuerzos a la creación de los prerrequisitos científicos y tecnológicos de la investigación aplicada. El no hacerlo así, sólo servirá para retrasar aún más el momento en el que estaremos en condiciones de hacer investigación aplicada. Por mucho que se sigan pretendiendo resultados rápidos, y mientras

el primer paso no haya sido dado, es completamente imposible dar el segundo o el tercero. El peligro no es imaginario. La idea del «Research and development» (Investigación y desarrollo), que era en principio un intento perfectamente sensato de integrar el conocimiento existente, la experimentación y la difusión, se ha convertido en una especie de dogma, y como dogma puede perjudicar el urgente desarrollo de la investigación fundamental de largo alcance.

Por otra parte, mientras que la demanda de investigación resulta muy clara cuando la industria necesita una nueva aleación o un medicamento o antibiótico, resulta mucho más vaga cuando se refiere a la educación. Sin temor a exagerar, podemos decir que sospechamos que pocas Administraciones de las muchas que hay en el mundo están esperando los resultados de la investigación y mucho menos iniciando la investigación antes de trazar las grandes líneas de sus programas educativos. Primero se hace la reforma (aprovechando lo que ya se conoce), y se realiza la investigación después... En el fondo de sus corazones, los administradores no parecen tener fe en la investigación, y es muy difícil (algunas veces, imposible) lograr que los servicios interesados definan, sinceramente y con exactitud, sus necesidades. La demanda es poco auténtica: el cliente es poco exigente tanto en cuanto a la demora como a la calidad del producto final. Con otras palabras, en educación no podemos esperar a que la demanda ponga en movimiento la rueda de la investigación. Y cuando pensamos un poco en esto, vemos que no hay en ello nada de extraordinario; algunas partes de la educación pueden ser bienes de consumo, pero, como un todo, la educación no forma parte del proceso producción-consumo, sino que es la reproducción (lo cual no significa sólo repetición, sino también renovación) de la sociedad y de la cultura humana. Por tanto, no podemos esperar esa especie de demanda «natural» (entendiendo aquí por naturaleza la economía de mercado); sino que tenemos que tomar la iniciativa y, si deseamos renovar la educación, nos corresponde a nosotros definir una política de investigación y, al menos al principio, planificar un programa de investigación.

### **Líneas fundamentales de una política de investigación**

Este análisis nos ofrece unos pocos indicios de una posible política de investigación en educación:

a) Debería distinguirse claramente entre estudios prácticos de uso inmediato e investigación de largo alcance. Los estudios prácticos pueden ofrecer soluciones alternativas (ya existentes) a un problema, resumir el resultado de la experiencia de otros países, desarrollar un modelo, analizar dificultades y resistencias que probablemente se presentarán, etc.; todo esto es extraordinariamente útil con tal de que no se lo denomine *investigación*.

b) No debemos, so pretexto de realismo, esperar resultados prácticos de la propia investigación educativa, cuando todavía no está en condiciones

de ofrecerlos (teniendo en cuenta el estado actual científico y tecnológico de la educación). Ya hemos perdido tanto tiempo apresurándonos, que ahora debemos proceder lentamente, paso a paso, evitando así precipitarnos a realizar antes de haber planteado los problemas conceptuales básicos.

c) Debemos reconocer sin reservas que la investigación en biología de la educación es investigación biológica, que la investigación en sociología de la educación es investigación sociológica, y así sucesivamente. Por consiguiente, el primer paso en una seria investigación educativa debería ser animar a los científicos dedicados a la biología, psicología, sociología, epistemología, economía, etc., para que iniciaran proyectos de investigación sobre problemas educativos.

d) Debería hacerse un esfuerzo especial en la metodología de la evaluación. Mientras no sepamos cómo evaluar los resultados de la educación (individuales y sociales, culturales y económicos) de un modo riguroso, es difícil adoptar un enfoque racional de los problemas educativos. Y «evaluación», sin una metodología apropiada, es una broma que sólo puede desacreditar el concepto de evaluación.

e) Parece también importante, en principio, dedicar algunos de los mejores recursos humanos disponibles, a la síntesis de los conocimientos ya existentes sobre los problemas educativos, desde la teoría del aprendizaje hasta la economía de la educación.



**M E T O D O L O G I A**  
**D E L A S**  
**R E F O R M A S**



## **Mecanismo y dinámica de una reforma educativa\***

### **1. Problemática de las reformas educativas.**

A la hora de poner en marcha una reforma del sistema educativo, no resulta inútil hacer algunas reflexiones sobre las reformas de la educación en general, sus progresos, las fuerzas que las alimentan, las dificultades que pueden encontrar.

1.1. Una primera e imprescindible comprobación es que las reformas educativas suelen fracasar. La más sencilla prueba de eso es la misma multiplicación de las reformas. Desde el comienzo del siglo, el mundo ha conocido centenares y centenares de reformas educativas, reformas de estructuras, reformas de planes de estudios y métodos, reformas de los medios de enseñanza. No es excepcional que el programa de la reforma no sea ni siquiera llevado a cabo del todo y que se cambie otra vez antes de haber experimentado completamente lo que se pretendía hacer. Y, cuando la reforma está aplicada, no es siempre evidente que se haya progresado y que los objetivos deseados hayan sido alcanzados aún en mínima parte. Las reformas que han tenido evidente éxito en los últimos setenta años se cuentan con los dedos de la mano. Esta reflexión no es pesimista ni mucho menos; es preciso conocer los escollos para evitarlos. Nada sería más útil que una investigación cuidadosa sobre la historia de las reformas, con un análisis científico de las causas, sea de fracaso o de éxito.

1.2. Mientras se realiza tal estudio —el cual pedirá mucho tiempo, porque es muy difícil reconstituir el detalle íntimo de la historia de una reforma— las reformas no pueden ser sino un arte. Sin embargo, parece a primera vista que muchas de las dificultades que encuentran las reformas son debidas a:

- una programación poco rigurosa y poco detallada,
- una escasa atención al problema de las fuerzas que pueden ya sea ayudar, ya sea parar la reforma.

1.3. No se pretende aquí, en absoluto, llevar recetas para la presente reforma educativa en

---

\* Documento del Centro Nacional de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación. Madrid, septiembre, 1970.

España; tal pretensión, de parte de un extranjero (es decir, de alguien que no vivirá personalmente o a través de sus hijos, la reforma española) sería impertinente y, además, no sería sino una opinión frente a otras opiniones. Mi propósito es, únicamente, presentar ideas generales que puedan tener aplicación tanto en el mundo entero como en España hoy día. Son reflexiones universales; pero quizá es una reflexión general y, por tanto, muy objetiva, la más apropiada para ayudar la reflexión de los que tienen responsabilidad de la puesta en marcha de una reforma concreta, es decir, las autoridades educativas, los profesores, los estudiantes y alumnos, los padres de familia y toda la sociedad española.

## 2. Los mecanismos de una reforma educativa

Una reforma educativa, una vez aprobada la Ley de base, entra en una maquinaria administrativa y financiera. Uno se da cuenta en seguida de que, en muchos casos, esta maquinaria «rechaza», por así decir, la reforma. Desde luego, sería muy cómodo poder cambiar la maquinaria, pero, de hecho, lo que se puede cambiar es mínimo, porque la maquinaria administrativo-financiera pertenece a otro plano que la educación y más general. Por tanto, es una actitud romántica quejarse de las trabas de las reglas generales de la función pública o de la presupuestación, por ejemplo; después de haber cambiado lo que se **puede cambiar**, no queda sino tratar de **hacer lo posible dentro del marco administrativo-financiero existente**; lo que se puede hacer, adaptándose a este marco, ya es mucho.

2.1. La primera regla es recordar siempre tanto de los objetivos finales de la reforma como de los pasos intermediarios para llegar hasta estos objetivos. En otras palabras, hace falta tener en cuenta **el factor tiempo**. Una reforma educativa no se hace del día a la noche, sino en varios años. Aquí existen dos peligros: el primero es querer ir demasiado deprisa y saltar etapas, lo que suele tropezar con insuperables resistencias del sistema existente y acabar en el caos y en la devaluación de la propia reforma; el segundo peligro, igualmente grave, es de perder de vista, a través de los pasos intermediarios, el objetivo final y caer en cambios informes e inútiles. Es preciso, por tanto, ir paso a paso, pero siempre con mira al objetivo final; no hace falta ir deprisa (la educación es una empresa milenaria), sino asegurar **que cada paso sea dado sobre terreno muy firme y que sea en dirección al objetivo final**.

Tal proceso es la programación. Existe toda una batería de métodos modernos de programación —análisis morfológico, árboles de pertinencia, redes PERT, presupuestación planificada, etc.— a disposición de los «managers» de la reforma. Estos métodos ofrecen una valiosa ayuda y permiten un lenguaje común; sin embargo, no se deben transformar en fetiches; cualquier persona con sentido común y sentido del tiempo puede muy bien **programar la puesta en marcha de una reforma**.

La programación no debe ser solamente de conjunto, sino entrar en el detalle de las mínimas operaciones: la programación del trabajo escolar influye sobre la programación a nivel nacional así como recíprocamente.

2.2. Para llevar a cabo una programación racional es preciso reconocer con toda exactitud **la secuencia causal de las operaciones de la reforma** (árboles de relevancia, PERT, etc.). Por ejemplo, la introducción de nuevos métodos en las aulas de clase supone anteriormente una reforma de la formación y del perfeccionamiento del profesorado, pero tal reforma de la formación y perfeccionamiento del profesorado necesita, primero, la preparación del personal de formación del profesorado, la adquisición de equipos (circuitos cerrados de TV, por ejemplo), la elaboración de diversos «soft-ware», los cuales, a su vez, precisan ciertas medidas legales, administrativas y financieras. Basta olvidar una de las etapas de esta secuencia causal —y, más grave, una de las primeras etapas— para que se paralice una reforma; por desgracia, la experiencia enseña que, en el campo de la educación, a menudo se toma conciencia de la existencia de los pasos números 3 ó 4 cuando ya sería tiempo de dar el paso número 10.

2.3 Una vez reconocida la secuencia causal de la reforma, hace falta **dar prioridad a los pasos anteriores sobre los pasos siguientes**. Parece de sentido común; sin embargo, no se hace automáticamente, ni mucho menos; prioridades significan sacrificios, y para poner en marcha una reforma es casi siempre necesario desviar hacia las actividades propias de la reforma preocupación, tiempo y recursos dedicados previamente a actividades rutinarias; algo que una administración no acepta fácilmente. Si en un momento dado, la prioridad general está en una actividad a cargo del servicio B, cuesta trabajo hacer comprender al servicio A que debe poner sus recursos al servicio del objetivo del departamento B, el cual constituye en este momento el objetivo general. En otras palabras, la inevitable división de la administración en servicios distintos, con objetivos propios (o con objetivos que, poco a poco, han llegado a ser propios y absolutos) impide que las prioridades proclamadas sean prioridades de hecho.

Tomemos el caso, anteriormente considerado, de una prioridad dada a la formación y al perfeccionamiento del cuerpo docente; tal prioridad no puede ser la sola responsabilidad de los organismos de formación del profesorado, sino de toda la administración; supone, por ejemplo, que los servicios audiovisuales se dedicarán de manera preferencial, durante un cierto período, al equipo de las escuelas normales y otros institutos de misma finalidad (instalación de circuitos cerrados de TV, laboratorios de idiomas), a la preparación de películas para la formación del profesorado, etc.; supone que los distintos niveles escolares harán un esfuerzo especial para poner a disposición de la formación sus mejores centros (escuelas e institutos anejos) y su mejor personal (comisiones de servicio, permisos para asistir a cursos...); en resumen, supone que cada uno haga ciertos sacrificios para llevar a cabo el objetivo prioritario común.

Prácticamente, una prioridad general debe dar lugar, además de su programa en el departamento B que tiene la responsabilidad central del proyecto, a una cantidad de subprogramas en los departamentos A, C, D, etcétera. Sabemos por experiencia que, si el departamento B tiene que contar, sobre la marcha, con la buena voluntad, y, por así decir, la caridad de los otros departamentos, el objetivo no será alcanzado o no lo será

a tiempo y de manera satisfactoria. He aquí una de las dificultades principales de una reforma: las modernas técnicas de los presupuestos programados y de los programas de actividades detalladas (cada departamento elaborando un programa de actividades en vista de la realización de un proyecto general) presentan una primera solución; pero eso no basta y entramos aquí en el campo de la dinámica de la reforma y de la mentalización de los responsables (ver 3.2 y 3.3).

2.4. De manera más general, **una reforma es un complejo de interacciones**. Ninguna parte se puede aislar de las otras sea en la concepción, sea en la ejecución; cualquier cambio en los planes de estudios de un nivel o de una rama repercuten sobre los planes de estudios de los otros niveles y ramas; planes de estudios, métodos y medios están estrechamente relacionados y deben ser tratados, por tanto, como las variables de una misma ecuación; el nivel de formación del profesorado repercute sobre el estatuto del profesorado, y recíprocamente, etc.

**Una reforma debe, por tanto, ser concebida y realizada como un todo**, bajo pena de crear contradicciones y desequilibrios. Para conseguir una ejecución armonizada es preciso identificar de antemano todas las implicaciones de todas las disposiciones previstas y, desde esta base, preparar **una red detallada de las interacciones de la reforma**, la cual, a su vez, permitirá la elaboración de un calendario de las interacciones con las **necesarias medidas de corrección y transición**.

2.5. Lo anterior puede dar la idea de una inextricable madeja de relaciones. Es todo lo contrario: una planificación y una programación serias constituyen valiosos instrumentos de coherencia, y mientras todo es muy difícil en la incoherencia, todo resulta relativamente fácil dentro de la coherencia. Tratar de resolver cada problema aisladamente suscita, por regla general, nuevos problemas; es multiplicar los problemas en cadena. Mientras que dentro de una visión de conjunto es a menudo posible resolver un problema a través de otros problemas. **Todo el arte de la planificación y de la programación de una reforma educativa es resolver los problemas en su conjunto**.

He aquí unos ejemplos:

2.51. Ejemplo 1: Una investigación educativa verdaderamente científica supone múltiples encuestas y experiencias, lo que supone un personal personal (primer problema); la experimentación necesita un personal sin prejuicios y que acepte fácilmente cualquier innovación por radical que sea (segundo problema); estamos buscando fórmulas nuevas para la formación de profesores que enseñarán en el año 2000 y más allá (tercer problema). Una solución de conjunto a estos tres problemas podría ser organizar la formación del profesorado alrededor de la experimentación y de la investigación; por un lado los jóvenes profesores, los cuales no están marcados todavía por la tradición pedagógica, constituyen un ejército particularmente apto para la experimentación y la investigación; por el otro, experimentación e investigación son excelentes instrumentos para formar el profesorado en vista de las innovaciones.

2.52. Ejemplo n.º 2: Es muy difícil bajar la «ratio» alumnos-profesor (primer problema); por otra parte, se buscan métodos de educación más

activa con mayor participación de los alumnos (segundo problema). Una posible solución a estos dos problemas es extender y sistematizar la práctica de la enseñanza mutua.

2.53. Ejemplo n.º 3: Se está buscando una mayor movilidad socio-profesional del cuerpo docente (primer problema); al mismo tiempo se quisiera introducir en las escuelas ciertas técnicas modernas muy desarrolladas ya en otros sectores de actividades (segundo problema); por fin se desearía que los sistemas de comunicación de masas (periódicos, radio y TV, cine) participen más estrechamente en la educación permanente de la sociedad (tercer problema). Una solución global de estos tres problemas podría ser un tronco común para la formación, tanto de los profesores como de los especialistas de comunicación de masas. En este tercer ejemplo, la solución global desborda el campo propio de la educación y necesita un enlace con otros sectores.

Los ejemplos se podrían multiplicar. Bastan éstos para indicar que la programación y la planificación no son solamente asuntos de cifras y fechas, sino que piden tanta imaginación combinatoria como precisión y meticulosidad.

2.6. Hemos señalado más arriba los nombres de algunas de las más modernas **técnicas de programación**; estas técnicas constituyen, sin duda ninguna, una potente ayuda; pero también pueden ser un peligro si dan la impresión de que la programación es asunto de especialistas y que, a menos de dominar el PERT, no se puede programar. Tal idea conduciría a confiar enteramente la programación a servicios especiales que no estarían en condiciones, por sí solos, de hacer un trabajo útil puesto que los problemas son mucho más de sustancia educativa que de técnica de programación. Además, la programación llevada por una unidad especializada corre gran riesgo de quedarse encerrada dentro de esta unidad, y, peor aún, se cree tener programación cuando existen unos estudios complicados que sólo manejan los entendidos; eso es un teatro de programación y no sirve, de hecho, para gran cosa. Los especialistas son necesarios, pero como consultores de las autoridades educativas. Mientras la planificación propiamente dicha requiere técnicas bastante delicadas, la **programación es una actividad normal de todo administrador**; y, por consiguiente, es preciso que todo administrador tenga, por lo menos, nociones de programación.

2.7. Una vez elaborado, **el programa debe ser objetivado** para que todos los interesados se puedan enterar en cualquier momento. Existen a este afecto, en el comercio, cantidad de «planing» murales: «planning» de ranuras, «planning» magnético, «planning» de agujeros, etc.; pero aquí también las técnicas más sencillas —hojas de papel grandes— son perfectamente válidas. Lo importante es tener el programa a la vista.

2.8. Por fin, programar pide algún tiempo y cuesta algo (gastos de consultores, gastos de «planinngs»...). **En una buena distribución de los recursos, la programación debe tener prioridad absoluta**; ninguna otra inversión tiene tal alto rendimiento.

2.9. Todo eso es bastante evidente y sencillo. Por desgracia, en general las reformas educativas no se programan o no se programan com-

pletamente y a tiempo; hace falta decirlo y repetirlo, porque tal ha sido probablemente la primera causa del fracaso de muchas reformas pasadas, y la primera condición para llegar a programar como es debido es tener conciencia de que todavía no lo estamos haciendo.

### 3. La dinámica de una reforma

Una programación, por perfecta que sea, no proporciona sino el mecanismo de la reforma; hace falta, además, **dar movimiento a este mecanismo**. La mejor máquina no funciona sin carburante. Después de haber programado la reforma es preciso, por tanto, movilizar las fuerzas que la pondrán y mantendrán en movimiento.

3.1. Eso es tanto más necesario cuanto que los sistemas escolares tienen, por regla general, una considerable inercia. Una reforma educativa encuentra toda **una serie de resistencias**:

- resistencias administrativas; una reforma es innovación mientras la administración que se mueve dentro de un marco establecido una vez para siempre, suele desconfiar de lo nuevo;
- resistencias financieras; una reforma necesita flexibilidad mientras el financiamiento tradicional es control, y rechaza casi automáticamente todo lo que no corresponde a rúbricas conocidas;
- resistencias psico-sociales; una reforma es cambio, y aunque digan a veces lo contrario, todo el mundo —los profesores, los padres de familia... y los mismos alumnos— tienen un cierto miedo al cambio que choca las rutinas, inquieta a los intereses creados y parece siempre demasiado radical a unos y demasiado tímido a los otros.

3.2. Para «vencer» las resistencias se suelen proponer dos soluciones: **participación e información**.

3.21. La mejor manera de obtener el consenso de la sociedad sobre una reforma es asociar la sociedad a la elaboración de la reforma. La **participación** parece, hoy día, algo tan esencial que la Conferencia Internacional sobre planeamiento de la educación (UNESCO, 1968) le dedicó una de sus dos recomendaciones generales.

La Conferencia recomendaba a los Estados miembros de la UNESCO «que recaben la participación de los varios grupos de la sociedad en la identificación de los objetivos del sistema de educación y en la preparación de su desarrollo futuro; que el planeamiento de la educación se lleve a cabo en estrecho contacto y cooperación con el personal docente y con los órganos administrativos competentes; que se suscite en la mayor medida posible la comprensión de todos por las exigencias de la innovación y del planeamiento de la educación; que se creen instrumentos prácticos para facilitar un estrecho contacto de los encargados del planeamiento con los investigadores, el personal docente y toda la sociedad; que se tengan debidamente en cuenta las ventajas de la descentralización de la iniciativa a todos los niveles para asegurar la adaptación de los planes a las necesidades locales y regionales».

3.22. La ejecución de la reforma exige una buena **información** de las personas más directamente interesadas (profesores y administrativos) y de todo el público. La información se puede hacer por publicaciones, películas, reuniones. Conviene que la información a los profesores y administrativos no sea demasiado general y, por así decir, anecdótica, sino que insista sobre los puntos críticos de la ejecución y sobre los posibles malentendidos.

La información suele dirigirse principalmente a los profesores; hemos visto (3.1) que es imprescindible no olvidar a los administradores. Probablemente se debería empezar por ellos y organizar reuniones, seminarios para estudiar las demandas que plantea la reforma a la tradición administrativa, definir claramente los puntos de fricción y tratar de encontrar soluciones.

3.3. Sin embargo, participación e información son palabras muy generales y, por tanto, poco definidas.

3.31. **Una participación auténtica supone un alto grado de integración de la sociedad que es precisamente el objetivo de la educación.** Pero esta integración no existe todavía en nuestras sociedades humanas. **En la situación actual, participación es más bien consulta;** tal consulta puede ser más o menos amplia, restringiéndose a la jerarquía de los cuerpos establecidos o abarcando capas más profundas de los interesados; puede ser más o menos honesta, sea una forma de propaganda, sea verdadero esfuerzo para conocer mejor la opinión pública; en todos los casos, esta consulta no puede sino informar a la autoridad sobre las aspiraciones, las tendencias, la susceptibilidad al cambio y, quizá, aportar unas sugerencias. La participación-consulta sirve para la etapa de preparación de la reforma más bien que para la etapa de realización.

3.32. Por otra parte, la **información** es muy útil tanto para **esclarecer posibles malentendidos** sobre la reforma como para **evitar sorpresas**, pero no constituye una fuerza que pueda promover la reforma.

3.4. En resumen, se puede decir que consulta e información ayudan poderosamente a la eliminación de las resistencias, pero que no son, precisamente, el «carburante» necesario para la puesta en marcha de la reforma.

Por tanto, queda por encontrar este «carburante». No puede ser, me parece, sino la voluntad humana; y el problema se reduce a identificar, a reunir, a integrar buenas voluntades. A este propósito hace falta notar que, quizá, tenemos a menudo tendencia a hipnotizarnos demasiado sobre las resistencias; desde luego, existen resistencias y es preciso hacer todo lo posible para eliminarlas; sin embargo, la eliminación de las resistencias es un éxito negativo; tan importante o más es la parte positiva de la empresa. Aunque no podemos despreocuparnos de los resistentes, mucho más nos interesan las buenas voluntades. En vez de gastar esfuerzos enormes para convencer a los resistentes, es más económico aprovecharse a fondo de todos los convencidos. Una reforma no se hace de un solo golpe, sino empezando con proyectos y centros experimentales y extendiendo paulatinamente la experiencia al conjunto del sistema escolar. Pa-

rece, por tanto, posible y prudente **empezar únicamente con voluntarios** que constituirían la vanguardia de la reforma.

3.5. Sin embargo, todos los voluntarios no tendrán exactamente el mismo propósito y las mismas ideas. Todos están más o menos de acuerdo sobre el objetivo final y sobre la necesidad de innovar, pero cada uno tiene su concepto sobre el camino más apropiado para alcanzar el objetivo; cada uno insiste sobre un método o un medio determinado; cada uno tiene un punto de vista distinto debido a su rama profesional, su formación, su carácter, y, lo que es perfectamente natural, sus intereses; mientras el bando del inmovilismo es, por definición, bastante coherente, la tropa de la innovación es, en general, muy heterogénea.

Es preciso, por tanto, que los voluntarios de la reforma, y, para empezar, las autoridades centrales, nacionales, provinciales y locales dejen de ser mentes y voluntades dispersas (aunque trabajando oficialmente juntos) y que adquieran un lenguaje común, perspectivas comunes, tácticas comunes. En otras palabras, es preciso que «series» de individuos se funden en «grupos» orgánicos, ellos mismos integrados de cierta manera en un «grupo» de la reforma. A eso tienden las numerosas reuniones que se suelen organizar en tiempo de reforma: comisiones de toda índole, seminarios, cursillos para el profesorado en servicio... Pero, por regla general, esta multiplicación de reuniones tienen un rendimiento relativamente bajo, porque las personas reunidas no constituyen grupos auténticos, sino colecciones de individuos. En consecuencia, las comisiones, por ejemplo, resultan a menudo en series de monólogos; los distintos puntos de vista se chocan sin llegar a enriquecerse; el acuerdo, cuando surge por cansancio o cortesía, no es integración, sino compromiso y acumulación de soluciones contradictorias. De la misma manera, la mayoría de los seminarios y cursillos se quedan, por falta de auténtica comunicación, al nivel del intercambio de opiniones y de informaciones anecdóticas; no suelen desembocar en una acción concreta. Haría falta, por tanto, crear un «nuevo estilo» de reuniones: menos formal, menos directivo, con más énfasis sobre la realidad de la comunicación. En otras palabras, **hace falta que, antes de ponerse a discutir, trabajar, informarse, un grupo exista como grupo** y no sea una simple colección de individuos.

3.6. La recomendación que los grupos sean auténticos grupos y no meras colecciones de individuos podía parecer, hace veinticinco años, como un piadoso voto, algo que es muy fácil de decir, pero sobre la realización del cual no tenemos la mínima posibilidad de intervenir. Sin embargo, hoy día una disciplina nueva, la dinámica de grupos, nos proporciona instrumentos poderosos para ayudar a la maduración y a la integración de los pequeños grupos.

Tal vez no sea inútil recordar brevemente las etapas de la dinámica de grupos. Ya, en 1924, Elton Mayo había visto la importancia de las relaciones informales dentro, por ejemplo, de un taller o de un servicio; y sus experiencias habían comprobado que un grupo integrado tiene una productividad superior a la de un grupo artificial. Los estudios de Mayo fueron la base de las técnicas de «relaciones humanas». En la misma época Moreno, el creador del psicodrama, encontraba los primeros métodos para

medir las interacciones de los individuos dentro de un grupo, fundando así la sociometría.

En 1944, Lewin lanzaba la expresión «dinámica de grupos»; y conceptos como los de «campo psicológico», «campo de grupo», empezaron a ser corrientes en psicología. Por fin, en los años 50, Carl Rogers desarrollaba su teoría de la no directividad que constituye la base de la moderna terapéutica de grupos.

La dinámica de grupos no es ciencia teórica, sino investigación operativa («action research»); desemboca en la práctica y se nutre de la práctica. Permite la vitalización de la burocracia moderna y, como tal, constituye quizá uno de los mayores descubrimientos de nuestro tiempo. Las empresas industriales, los Bancos, las administraciones y la misma Iglesia, utilizan ya de manera operacional las técnicas de grupos.

3.7. Las técnicas de «grupo de formación» (1) o «grupo de diagnóstico» podrían prestar inmensos servicios en la preparación del personal que tiene a su cargo la puesta en marcha de la reforma educativa: administradores a nivel nacional o regional, inspectores, personal de los centros de formación del profesorado, profesorado de los centros de experimentación, etc.

Un grupo de diagnóstico está constituido por unas diez a veinte personas reunidas con un animador; el animador no proporciona ninguna enseñanza, sino que ayuda al grupo a tomar consciencia de sí mismo a través de una libre discusión. No hay tema impuesto; mejor dicho, el tema es el mismo grupo, sus incertidumbres, sus tensiones, su integración progresiva; en otras palabras, es un grupo de trabajo sobre el grupo. En una primera fase, los participantes, frente al especialista que prácticamente no interviene, se encuentran despistados y opinan que están perdiendo el tiempo, pero poco a poco viven la experiencia del nacimiento de una auténtica comunidad, y después de cuatro o cinco días se dan cuenta que no han perdido el tiempo porque pueden ya ponerse seriamente al trabajo con un mínimo de malentendidos, de restricciones mentales y de complejos individuales.

La primera y única dificultad está en aceptar que no existe, en un principio, verdadera comunicación; hace falta que los participantes comprendan que «perder» cinco días en establecer la comunicación significa un enorme ahorro de tiempo para el trabajo posterior.

El grupo de diagnóstico es una medicina bastante fuerte, está contraindicada para las personas que tienen graves problemas emocionales, para individuos inmaduros y también para mandos demasiado autoritarios, pero tales personas están evidentemente contraindicadas para una labor de educación. Todo parece indicar que las técnicas de grupo ya muy utilizadas en las empresas van a tener un papel más y más grande en la educación y, sobre todo, en la formación del profesorado.

3.8. Otra interesante técnica es la de los juegos de simulación. Los militares la utilizan desde hace ya tiempo («Kriegspiel») y, hoy día, es

---

(1) Es la traducción del inglés «Training group» o «T group».

práctica corriente en economía. Sería muy deseable utilizarla en la preparación y programación de las reformas educativas.

El juego de simulación es un instrumento valioso para la programación; pero, sobre todo, es un instrumento de formación mutua que permite a políticos, administradores y especialistas tomar conciencia **en común** de las consecuencias posibles de tal o cual decisión, de las resistencias que van a surgir, de la necesaria colaboración entre ellos; jugando a la puesta en marcha de la reforma, aprenden a ser un equipo de verdad para ejecutarla.

3.9. Las consultas, la información, los seminarios de grupo necesitan tiempo, personal, recursos. Deben, por tanto, estar cuidadosamente previstos en la programación. Recíprocamente, una programación armoniosa (en la cual cada individuo y cada servicio no se preocupa solamente de su propio programa, sino que ve las interacciones de todos los programas y participa activamente al éxito de todos los programas) precisa equipos integrados internamente y entre sí. La dinámica de la reforma necesita un buen mecanismo y la misma creación del mecanismo necesita dinámica.

# INDICE

	Págs.
INTRODUCCION ... ..	5
LA PLANIFICACION DE LA EDUCACION	
Replantear el problema de la educación ... .. ( <b>Revista de Educación</b> , Madrid, 1957).	9
Los dos polos del planeamiento de la educación ... .. ( <b>Crónica de la UNESCO</b> , 1969).	15
La educación, energía primera de la humanidad ... .. (Jornadas Adriano Olivetti de Educación, Buenos Aires, 1970).	25
La tipología ... .. (Documento UNESCO, 1968).	33
Un ejemplo de tipología ... .. (Documento UNESCO, 1964).	43
La práctica de la Planificación educativa en los países en vía de desarrollo ... .. (Documento UNESCO, 1964).	47
La formación de especialistas en planificación educativa ... .. (Centro Regional de Planificación, Beirut, 1968).	53
PROGRAMAS Y METODOS	
Una enseñanza primaria centrada en la vida y en el medio del niño ... ( <b>Revista Española de Pedagogía</b> , Madrid, 1956)	63
Una educación general del trabajo ... .. ( <b>Revista Española de Pedagogía</b> , 1959).	85
La planificación de los programas escolares ... .. (Instituto Asiático de Planificación y Administración de la Educación, Nueva Delhi, 1967).	89
LOS NUEVOS MEDIOS	
Problemática de la enseñanza a distancia ... .. (Mesa redonda de la Fundación para el Desarrollo de la Función Social de las Comunicaciones, Madrid, 1973).	101
Empleo selectivo de los distintos medios de enseñanza ... .. (Instituto de Ciencias de la Educación de La Laguna, Seminario perma- nente de Tecnología de la Educación, Puerto de la Cruz, 1973).	109

	<u>Págs.</u>
<b>LA FORMACION DEL PROFESORADO</b>	
¿Pueden fabricarse profesores? ... .. <b>(Revista de Educación, 1972).</b>	115
La formación mutua del profesorado universitario ... .. <b>(La educación hoy, 1973).</b>	127
La formación del profesorado del siglo XXI ... .. <b>(Seminario internacional de prospectiva de la educación. Madrid, 1971).</b>	135
<b>LA JUVENTUD</b>	
La educación: función de reproducción de la sociedad ... .. <b>(Economía política de la educación, Madrid, 1960).</b>	151
La Antisociedad juvenil ... .. <b>(Movimientos de juventud y educación, Madrid, 1961).</b>	155
Escuela y delincuencia ... .. <b>(Movimientos de juventud y educación, Madrid, 1961).</b>	165
La Rebelión de los estudiantes ... .. <b>(Revue internationale des Sciences sociales, París, 1969).</b>	169
<b>LA EDUCACION PERMANENTE</b>	
Integración de la educación ... .. <b>(Revista de Educación, 1958).</b>	185
La TV educativa extraescolar ... .. <b>(Revista de Educación, 1958).</b>	191
Del museo-tesoro al museo educativo ... .. <b>(Revista de Educación, 1958).</b>	199
<b>LA INVESTIGACION EDUCATIVA</b>	
La interdisciplinaridad de la investigación educativa ... .. <b>(Seminario Iberoamericano de Investigación Educativa, Madrid, 1970).</b>	211
Investigación fundamental e investigación aplicada ... .. <b>(Documento CENIDE, 1972).</b>	215
<b>METODOLOGIA DE LAS REFORMAS</b>	
Mecanismo y dinámica de una reforma educativa ... .. <b>(Documento CENIDE, 1970).</b>	223







