

estudios

Replantear el problema de la educación

Cuando una técnica posee base sólida—como en el caso, por poner ejemplos, de los ferrocarriles, de la industria química o de la aviación—, el progreso consiste en avanzar y en construir; pero cuando una técnica está en su mayor parte construida sobre hábitos adquiridos al azar que vienen a reforzar torcidos intereses y sobre prejuicios recientes que quisieran parecer inmemoriales tradiciones—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 realidad sobre el cual sea posible comenzar de nuevo la construcción.

Desgraciadamente, los edificios, incluso los peor contruídos, están habitados. Derribar exige aún mayor prudencia que construir. Se trataría más que nada de adoptar una nueva actitud espiritual, mejor que de un deseo de hacer tabla rasa de cuanto hay inútil, absurdo o nocivo en el sistema de educación del mundo moderno porque, lo queramos o no, ese absurdo sistema está ligado a nuestra sociedad y sólo lentamente podemos desembrollarlo.

Pero si 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 contruído, 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 en absoluto constituyen 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 lo sumo, un siglo. Sin duda que hace mucho tiempo existen 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 nom-

bres 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 tiempo menor tiempo todavía y no por ello resultan malos o malos. Pero el ferrocarril, el correo, responden a necesidades técnicas que los condicionan en sus 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, insertado en la sociedad—por el conjunto de la sociedad misma, en la comunidad fuerte y trabada 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 o que exigen satisfacción, de demagógicas sollicitaciones internas y de prestigio en el exterior. También la política, los intereses o la moda pueden jugar 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, la

tabla 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, sea la sanción de la realidad o la sanción de las leyes. 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, pueden dispónerse los cursos en horarios de 6-6-4 o de 6-3-3-2-2, puede incluirse o eliminarse la historia del arte en 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 rehúsan enseñar una multitud de cosas directamente útiles en la vida, como escribir a máquina, cuidar de un automóvil, habérselas con los propios impuestos, administrar la fortuna particular si se da el caso, 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

comprender en las calles de Londres? ¿Resulta normal que diez años después del Bachillerato los alumnos hayan olvidado cuanto aprendieron de matemáticas, de la física o de la 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, constituya una buena iniciación a las bellas letras o contribuya grandemente al cultivo del sentimiento estético? ¿Es lógico que la formación de los futuros claustros desdeñe la educación del sentido y valor del tiempo, del deber cumplido, 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 son muy brillantes. Hace algunos años publicó Ángel Oliveiro Alonso en la *Revista Española de Pedagogía* (número de abril a junio de 1952) la 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 estas mismas páginas, 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 comercialmente están 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 cortometrajes cómicos. 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—

(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.

está técnicamente en un estadio incomparablemente inferior al de la prensa o el cine.

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 sumas astronómicas, fallan casi totalmente en lo que debería ser su fin primario: insertar al niño en su sociedad. Y no es menos cierto que la escuela, al agrupar 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 del sentido social que antaño deparaban la fuerte comunidad rural y la gran familia campesina. Y esto es tan cierto, que durante mucho tiempo ni siquiera ha sospechado la escuela que fuera asunto suyo el infundir en el niño el sentido de la sociedad y que tal tarea fuera esencial en ella; que la gramática y la aritmética no eran sino medios para alcanzar este fin, y no fines en sí mismos. Sólo hace veinte años que la escuela ha comenzado a adquirir conciencia de su carencia educativa. Entonces, los Ministerios de Instrucción Pública se han tornado 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 toda. 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 años últimos 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, una formidable máscara; pero, tal cual es, esta apariencia ofrece buen aspecto, este decorado de cartón está ricamente pintado y nos sugestiona. 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. En absoluto puedo sostener 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 tal paso pudiera darse y que la opinión pública—y, ante todo, la opinión de los educadores—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—habrían de ponerse en marcha, tanto en el plano nacional como en el internacional, gabinetes de estudio, pero *verdaderos* gabinetes de estudio, como los implantados en la industria o las finanzas. Costara esto lo que costara y ocupara el tiempo que ocupara, habría de solicitarse la colaboración de todos los especialistas necesarios: sociólogos, economistas, financieros, juristas, demógrafos, especialistas en opinión pública, técnicos de las diferentes profesiones, profesionales y artistas de las diferentes ramas, maestros de los diversos grados de enseñanza, dirigentes de "movimientos de juventud", historiadores y comparatistas de la educación. La elaboración de un sistema de educación es lo suficientemente grave como para que se consagren a él los cuidados que se consagran a la elaboración de un nuevo tipo de avión, de una nueva arma o de un nuevo antibiótico.

Previamente a toda investigación, un centro tal de estudios de educación debería fijar sus procedimientos de investigación—métodos estadísticos, tipos de cuestionario, clasificación y utilización de los

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



resultados—, formar su personal propio (mediante la compilación y clasificación de las investigaciones precedentes, o mediante el contacto permanente con los organismos análogos de otros países, tanto como por intercambios regulares y periódicos de puntos de vista entre los diferentes especialistas), establecer un plan detallado y coherente de encuestas y experiencias. Tan sólo esto exigiría probablemente varios años. El centro de estudios debería no perder nunca de vista que no es un organismo de investigación "pura", instrumento al servicio de la curiosidad o de la ciencia, sino un organismo de investigación aplicada. No se trata de reconstruir la historia de la Pedagogía o de trazar un estado general de la enseñanza en el mundo, sino de obtener informaciones exactas y utilizables sobre cuestiones precisas. Consecuentemente, las encuestas recaerían menos sobre los grandes temas (la enseñanza en tal o cual país, los llamados "movimientos de juventud", la cultura clásica, etc., cosas todas ya por otros tratadas) que sobre problemas muy concretos. Por ejemplo: estadísticas sobre la eficacia profesional, la vida cultural, la moralidad de los antiguos alumnos de los diversos tipos de enseñanza, estudio de las causas del éxito o del fracaso de determinada experiencia pedagógica en diferentes países, relación con la economía (previsión de la demanda de mano de obra en los diferentes oficios), la cultura (radio, prensa, cine, turismo), los deportes...; las encuestas necesarias no son un número infinito. Pero es indispensable que las informaciones recogidas sean investigadas hasta el fondo, que sean confirmadas por otras encuestas hasta la certeza absoluta, que sean comprobadas por las más próximas experiencias que sea posible sobre la realidad misma y rigurosamente controladas.

Importa sobre todo, evidentemente, que un gabinete de estudios semejante sea estrictamente apolítico y adoctrinario. El mal de la Pedagogía estriba en que los "exploradores", en esta materia, no pretenden sino demostrar ideas preconcebidas. Quien tiene preferencia por el latín sólo encuentra hechos favorables, y quien lo combate, hechos desfavorables. Lo cual es una puerilidad. Un gabinete de estudios no puede tener opinión, es una máquina que registra la realidad. Nunca debe decir: "hace falta

hacer esto" o "es preciso hacer aquello". Un gabinete de estudios farmacéuticos que dirigiera su esfuerzo no a investigar, sino a demostrar los beneficios terapéuticos de determinada sustancia estaría abocado sin duda ninguna al desastre. No otra cosa sucede en educación. Quizá esta elemental honradez intelectual en los problemas de educación sea difícil de obtener. Pero por otra parte es esencial. La educación tiene fallos precisamente por haber confundido y seguir confundiendo burdamente los medios con los fines. El fin—la inserción del niño en la sociedad, moral, económica y culturalmente—es el mismo que hace diez mil años y creo que todo el mundo está de acuerdo en ello. Los buenos medios son los que mejor conducen a dicho fin. Esto se halla por descubrir todavía... Y saberlo, tener plena conciencia de ello (es decir, de que está todavía por descubrir), constituiría ya un serio avance. El progreso en la educación, hoy, viene marcado por el signo de la humildad. Pero la estructura educativa actual—en su organización, en sus planes de estudios, en sus métodos—está caracterizada por la vanidad. Es un enorme perro hinchado, un gran balón desmesuradamente lleno de aire. El primer punto 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. Dicho de otra manera, volver a la ductilidad de espíritu, estar prestos a rehusar todo camino en el momento mismo en que se advierta que es un callejón sin salida. Y, una vez verificado el reencuentro con esta agilidad de espíritu, unida a la clara visión del fin, no desviarse un ápice ante un nuevo plan, sino aprender a reflexionar, es decir, a esperar. La educación se encuentra actualmente, como en otro tiempo la astrología y la alquimia, en un estadio mágico; conviene hacerla pasar ya al estadio técnico. El paso desde el estadio mágico al estadio técnico es siempre el paso desde la soberbia a la humildad.

JACQUES BOUSQUET.

La literatura contemporánea en el Bachillerato

HUMANIDADES Y LITERATURA MODERNA
EN LA ENSEÑANZA MEDIA.

En diciembre de 1955 se debatieron en el Centro Internacional de Estudios Pedagógicos de Sèvres, junto a París, cuestiones diversas bajo la preocupación general de la enseñanza moderna, replanteamiento de sus ideales y renovación de sus métodos.

Con la intervención de casi un centenar de profesores calificados, de Institutos o Liceos, Escuelas Normales y Colegios de Enseñanza Media, se conside-

raron puntos candentes de la educación juvenil, en vista de los problemas y exigencias de la sociedad actual; se disertó sobre los valores que encierran la enseñanza lingüística, las llamadas humanidades modernas, la lectura dirigida de los autores clásicos de la antigüedad, de los extranjeros y de los nacionales contemporáneos, sin eludir la cuestión del latín en la enseñanza media. Incluso dieron un salto premonitorio hacia un futuro no muy lejano, con la antevisión didáctica del hombre de 1975—*Homo faber?* *Homo sapiens?*—. Revisión y renovación parecen ser el emblema del conturbado mundo presente.

Durante el año 1956 las revistas francesas de la especialidad, singularmente los *Cahiers Pédagogiques pour l'Enseignement du Second Degré* (revista mensual publicada por la Comisión Universitaria de In-