



Juan Cervera

**La educación en el futuro
Tomo I**

Índice

- I.- La ilusión del futuro
 - La transformación de la escuela
 - Modelo tecnológico de educación
 - La enseñanza programada
 - El peso de la otra escuela
 - La escuela del futuro
- II. La calidad de la enseñanza
 - La solución del cuerpo único
 - Precisiones al planteamiento
 - Previsiones para el futuro
 - El motor del cambio
 - La necesidad de investigación
- Bibliografía

Bajo una u otra forma, el tema está tentando a ensayistas, pedagogos y

sociólogos. Las razones de este interés hay que buscarlas en dos causas principales:

- 1.^a Las mutaciones que experimenta la educación en el momento actual.
- 2.^a Las ventajas de diversa índole que se esperan y entrevén a causa de tales mutaciones en la educación.

Hay una concausa de menor entidad rayana en los sueños de ciencia ficción y de futurología que, de cuando en cuando, asedian a la Humanidad. En este aspecto, el año 2000 es un catalizador de curiosidades y anhelos a plazo fijo. Y, pese a lo pueril del planteamiento, el hecho es que este expectante bimilenarismo en materia educativa ha inspirado capítulos de libros y ha empujado hacia seminarios pedagógicos, como si la evolución social e histórica necesitara de las redondeces de los siglos y de los milenios para hacer su aparición y tomar cuerpo en la sociedad que la promueve.

La visión tan general como acertada de los desajustes observados en nuestra sociedad, palpables en la oposición generacional, ha llevado a una conciencia difusa, pero creciente, sobre el fracaso de los sistemas educativos. Esperar de ellos su reforma hasta la debida adecuación parece solución excesivamente lenta. Por eso desde distintos ángulos se empuja hacia soluciones que no son otra cosa que la expresión de la educación deseada para el futuro.

No obstante, pese a conjeturas, profecías y cálculos más o menos lúcidos, no parece que la educación, por sí misma y por sí sola, vaya a marcar en el futuro cambios tan radicales como se cree ingenuamente.

«En materia de educación se comete casi siempre un error, que consiste en pretender prescindir del pasado» (LANDSHEERE).

Por descontado que no pueden surgir sistemas «ex novo» montados sobre supuestos radicalmente inéditos e ideales. Por lo tanto, la educación, en el futuro, se inscribirá en unas coordenadas que se pueden reducir a unos cuantos condicionamientos fácilmente presumibles, de terminados por:

- 1.º La herencia de la situación actual.
- 2.º Las exigencias de la sociedad futura.
- 3.º Las posibilidades de respuesta del hombre:

-Como educador.

-Como educando.

A este tenor, y con los riesgos inherentes a toda exploración del porvenir, se puede intentar vislumbrar el futuro de la educación sin perder de vista que la educación del futuro la estamos construyendo ya desde el presente:

-En la conciencia que de su misión inspiramos en los futuros docentes.

-En las apetencias que entre todos contribuimos a despertar en la sociedad.

-En la visión de los problemas que entre todos configuramos en las mentes de legisladores y de políticos.

Debe advertirse que, cuando se trata de procesos generales, los términos educación y enseñanza no son totalmente separables. El tópico enfrentamiento entre ambas funciones, que a veces se quieren presentar como incompatibles, tiene mucho de partidismo y hasta de impotencia. A menudo hasta de pretexto político. Siempre que no se trate de aprendizajes mecánicos, más catalogables dentro de las habilidades que del auténtico

saber, la relación entre educación y enseñanza es bastante mayor de lo que pueda aparentar. Y por supuesto, salvo en esos aprendizajes que acabamos de calificar como mecánicos, no hay enseñanza totalmente neutra.

I.- La ilusión del futuro

La transformación de la escuela

La escuela se nos presenta como una realidad criticable y perfectible. La primera desilusión que padecemos ante ella nos la depara el hecho de que no sirve enteramente a la realidad actual.

Y, sin embargo, no se cae en la cuenta de que si la sociedad actual no puede lograr cumplidamente la escuela que necesita, mayores dificultades encontrará para crear ahora la escuela del futuro, que, por lógica, tendrá que adecuarse a circunstancias no del todo previsibles.

Esta sencilla observación basta para sentar dos premisas fundamentales:

1.^a En todas las profecías acerca de la educación en el futuro se mezclan en proporción variable los atisbos más o menos razonables con la proyección de las frustraciones padecidas ante la educación del presente.

2.^a La escuela se presenta con carácter de institución. Por consiguiente, las dificultades para reformar la escuela institución conducen a situar el problema educativo en un contexto más amplio que el de la propia escuela y, en consecuencia, a minusvalorar la acción de la escuela institucional.

Estas consideraciones han conducido a dos propuestas de solución importantes como punto de partida:

-La desescolarización, de IVÁN ILLICH.

-La escuela sin muros, de MAC LUHAN.

La desescolarización

La desescolarización, propugnada por IVÁN ILLICH, debe considerarse como una parcela de su afán desinstitucionalizador. IVÁN ILLICH condena todas las instituciones sociales que se rigen por normas. Ciertamente, las instituciones entrañan un riesgo que las hace con justicia vulnerables y en parte condenables: convertirse en fin de sí mismas y, por consiguiente, dedicarse a su propio servicio en vez de colocarse al servicio de la persona. Pero, bien mirado, las instituciones son como las hipótesis, que son el cauce indispensable desde el momento en que pueden dar viabilidad a los movimientos de pensamiento. Y este flujo y reflujo institucionalizador-desinstitucionalizador de la Humanidad consume grandes energías. Las que en gran parte se queman para generar precisamente el progreso.

El caso concreto de la escuela se convierte para IVÁN ILLICH en una de las instituciones más poderosas. En la escuela tienen que permanecer durante unos cuantos años la mitad de los habitantes de la tierra. Y su prestigio es tal que los no favorecidos por la posibilidad de pasar por ella aspiran a tenerla o se lamentan de no haberla tenido.

De ahí, según IVÁN ILLICH, la gran responsabilidad de la escuela al contribuir inexorablemente a desnaturalizar la vida mediante sistemas escolares injustos y opresivos que conducen a la uniformidad por los criterios fijos impartidos; a fomentar la discriminación social, fuente de desigualdad entre los que pueden asistir a la escuela y los que no pueden; a producir frustración al no poder servir a la instrucción ni a la educación dedicando los esfuerzos a superar barreras insalvables; a favorecer la mediocridad por pretender acomodarse al tipo medio de alumno, con lo cual quedan marginados los menos dotados e insatisfechos los más aventajados.

Frente a estas deficiencias de la escolarización, una desescolarización mitigada no apuntará tanto a la supresión de la escuela cuanto a impedir que esta siga perjudicando por más tiempo. Pero, dado que de por sí la escuela es una institución caduca y sentenciada a morir -en esto EVERETT REIMER es más drástico que IVÁN ILLICH-, hay que acelerar su disolución y enterrarla de una vez.

Si la escuela actual sigue los mismos pasos que la china o la egipcia, que ni lograron salvarse a sí mismas ni a las sociedades en que estaban insertas, los Estados modernos, en vez de dedicar sus esfuerzos en hombres y en dinero a mantener la escuela institución, con mayor visión de futuro deberían dedicarse a fomentar otras fórmulas de perfección personal y colectiva.

Suponiendo que todo lo afirmado sea cierto, los partidarios de la desescolarización se apoyan sobre la frágil hipótesis de que la crisis cultural contemporánea evolucionará hacia un nuevo equilibrio de valores (LANDSHEERE), lo cual deja de tener sus ribetes de mesianismo. Que la escuela necesite adecuarse a la realidad presente y futura es incuestionable. La forma de hacerlo, no obstante, sigue siendo una verdadera incógnita. Pero que la desescolarización a ultranza llevaría al inevitable caos social es indiscutible.

La escuela sin muros

La escuela sin muros, intuida por MAC LUHAN, podría ser la otra alternativa a la escuela actual frente al confuso panorama de la desescolarización. Nadie puede poner en duda algunas intuiciones de MAC LUHAN. Los medios de comunicación social -cine, radio, televisión, prensa-, con su bombardeo constante de noticias, datos, sensaciones, constituyen una escuela paralela, o sea, otra escuela al margen de la tradicional. El niño incluso aprende más y con menos esfuerzo. Por otra parte, un porcentaje crecido de cuanto le proporcionan los medios de comunicación social -noticiarios, informativos, transmisiones directas- tiene la ventaja de la coetaneidad, cosa bastante menos frecuente en las aulas. En consecuencia, la televisión ha podido ser calificada como ventana abierta a la realidad (LIEBERT). Y esa realidad de la vida es la que constituye el objetivo primordial de la escuela sin muros: la calle,

la fábrica, el mercado, el escaparate, el anuncio luminoso; en una palabra, cuanto nos rodea e informa, e indudablemente nos forma también. Sustituir una pedagogía basada en gran parte en la audición por otra preferentemente visual es un aliciente nada despreciable. Una cosa es oír lo que a uno le cuentan, y otra, poder juzgar lo visto por los propios ojos.

Pero el mismo MAC LUHAN intuye también las nuevas características del hombre dominado por la imagen. Versatilidad y fluctuación mental serán notas fundamentales. Pero el mayor peligro se esconde en la sustitución de una cultura racional por otra con predominio de las sensaciones.

Habría que admitir también de buen grado la mayor objetividad de la imagen sobre la palabra, del medio de comunicación social sobre la escuela, si no supiéramos de sobra que la imagen es tan manipulable o más que la palabra (CERVERA) y que en la organización estructural de los medios de comunicación social se cobijan mayores riesgos, por intereses, que en las escuelas. En estas, cada maestro goza de un grado de independencia mayor o menor frente a la institución oficial o privada que se sirve de él para llegar hasta el alumno, pero en los medios de comunicación el control por parte del poder económico, ideológico o político es mucho más fácil por tratarse de un sistema más concentrado.

Por el contrario, la pretendida tiránica influencia de la escuela se presenta como liberadora frente a la influencia masificadora y trivializadora de los medios de comunicación.

Se le reconoce a la escuela tradicional frente a la escuela sin muros la ventaja de la sistematización de los conocimientos, sin duda alguna necesaria para cualquier aventura de tipo educativo. Pero hay que reconocerle muchas más todavía: el mayor desarrollo de la capacidad crítica, la economía de tiempo, el progreso gradual en el aprendizaje y la facilidad para la relación personal.

Por eso hay que concluir que lo audiovisual puede venir a apuntalar nuestro sistema tradicional de enseñanza, pero en modo alguno a reemplazarlo ni siquiera en el futuro (CAZENEUVE).

Por otra parte, piénsese por un momento en las dificultades prácticas para alcanzar determinados grados del saber y de la profesionalidad tanto en una sociedad desescolarizada como en la escuela sin muros. Sobre todo vale la pena imaginarse por un momento cómo podría llegarse a las cotas de especialización que requiere la sociedad actual, pese a la contribución que para ello hay que otorgar en muchos casos al autodidactismo.

Modelo tecnológico de educación

El futuro siempre se nos ofrece bajo la aureola del progreso científico maravilloso y sorprendente. La tecnología al servicio de la educación nos tienta con sus visiones de ciencia-ficción, pobladas de enormes facilidades.

En definitiva hay en todo ello una aspiración muy justa: que la dimensión

de nuestra conciencia alcance la de nuestra técnica (BASILE). Todo ello, por otra parte, unido a los medios audiovisuales, habría de colmar dos grandes anhelos de la educación de todos los tiempos:

-Suavización del esfuerzo.

-Eficacia en el aprendizaje.

Pero la serena reflexión sobre la contribución tecnológica a la educación en la actualidad nos viene a decir que estos caminos no se presentan tan expeditos ni se vislumbra exactamente a dónde conducen.

Los conceptos neocapitalistas de la vida, que nos asedian por todas partes, tienen algo que ver en los planteamientos formulados, sobre todo en su búsqueda a ultranza de la eficacia y de la productividad, como si de procesos industriales se tratara.

Las aportaciones fundamentales de la técnica a la educación hay que cifrarlas, por ahora, en dos puntos:

-La medición de los resultados.

-La provisión de datos.

Gracias a la máquina y gracias a la tecnología, algunos resultados de la educación son más fácilmente cuantificables. El aprendizaje puede quedar mejor controlado. Lo cual no es ventaja despreciable si se tiene en cuenta que el desconocimiento del grado de asimilación del alumno conduce a construir frecuentemente sobre bases falsas y además expone al educando a lamentables frustraciones. La máquina puede ser un valioso auxiliar en este sentido.

También los bancos de datos, los cerebros y hasta los audiovisuales constituyen otro precioso auxiliar. Son la culminación técnica del proceso compilador que empieza con el libro y la biblioteca. La ventaja radica en la facilidad, la rapidez y extensión del campo abarcable. El esfuerzo, sobre todo el memorístico y de cálculo, queda aliviado. Esto supone un gran servicio en una humanidad cuyos datos -objeto del conocimiento- se multiplican y amplían de forma abrumadora. No obstante, las limitaciones son obvias. Su mayor virtud no reside en facilitar el saber, sino el actuar. No se prestan tanto a enseñar cuanto a proporcionar la información indispensable para obrar. Y, en consecuencia, el esfuerzo humano tiene que subsistir, aunque sea a niveles distintos.

En realidad, el modelo tecnológico ayuda a analizar los resultados desde el punto de vista cognoscitivo, pero no puede calibrar debida mente los objetivos educativos. La subjetividad del educando se le resiste en gran parte.

Poner en este sistema confianza absoluta para el futuro sería preconizar como real la amarga utopía de Un mundo feliz, de ALDOUS HUXLEY, donde los hombres producidos en serie y perfectamente clasificados desde el principio, en atención a las necesidades de una sociedad tan tecnificada como deshumanizada, dejarían de ser hombres y pasarían a ser exclusivamente sujetos de producción y de consumo.

Algunos se ilusionan ante un panorama de cintas, «cassettes», diapositivas, filminas, microfilmes... Lo cierto es que todo eso existe ya y se utiliza. Pensemos por un momento en los llamados laboratorios de idiomas. Pues bien, ¿son algo más que auxiliares mecánicos? En este sentido ejercen las mismas funciones que la pizarra, el retroproyector o el mapa. Eso sí, de forma más perfecta y cómoda.

La enseñanza programada

Pese a las dificultades de realización -insuficiencia económica, insuficiencia tecnológica- que entraña un sistema educativo íntegramente tecnificado o confiado a la máquina en gran parte, el entusiasmo que inspiran diversas experiencias sobre el particular encamina hacia la enseñanza programa.

Es cierto que todo sistema educativo necesita de la programación.

Programar es prever, graduar, planificar. En una palabra, racionalizar la acción educativa para apartarla de la improvisación y la inspiración momentánea, expuesta a caprichos y a influencias inoportunas.

Pero la enseñanza programada a que aboca la máquina es otra. Es aquella en la que, partiendo de procedimientos industriales, se le entrega al alumno un plan de trabajo que él tiene que desarrollar sirviéndose de las fuentes de datos a su alcance.

Varios riesgos acechan al sistema. La mecanización, que tan sólo potencia habilidades; la reducción del educador al mero papel de super visor o simple vigilante de un proceso; la elevación del alumno a una responsabilidad para la que no está preparado; la anulación de la relación entre profesor y alumno, única capaz de descubrir matices forzosamente preteridos en un sistema mecanizado; la mecanización de la mente misma, y la vinculación a fórmulas repetitivas más que a opciones libres y creativas. (CHICO.)

En conclusión, hay que reconocer que este sistema puede potenciar el aprendizaje, pero en modo alguno puede llegar a educar. Su aplicación más provechosa hay que situarla, por tanto, en el terreno de los cursillos de capacitación para determinadas habilidades -manejo de máquinas, control de datos, cómputo de operaciones bancarias, etcétera-, pero en modo alguno puede buscarse en la enseñanza así programada la base de un sistema educativo que contemple la totalidad de la persona. Hacerlo así sería exponerse a robotizar al hombre.

La expresión clara de la incapacidad educativa está ratificada por el hecho de que en esta escuela mecanizada y programada los educadores, tradicionalmente teñidos de humanismo, se sustituyan por el ingeniero de datos y el consejero (JACQUES BOUSQUETS).

El ingeniero de datos actúa como técnico. El consejero es el testigo adulto, en medio del grupo de jóvenes, que se desenvuelve como animador en una empresa o comunidad. A este se le exigen más que conocimientos actitudes, como la capacidad de comunicación, empatía cognitiva y afectiva, equilibrio emocional y sentido de la vida profunda. Todo ello lo sitúa más cerca de la imagen del profesional de relaciones públicas que del educador deseado.

El peso de la otra escuela

Todo hace prever que la escuela, pese a los intentos de desescolarización, subsistirá. Pero es igualmente previsible que las intuiciones de la escuela sin muros irán abriéndose camino. Entonces podremos hablar de escuela a secas y de escuela paralela. Pero tal vez sea más acertado hablar de otra escuela que de escuela paralela. Admitir una escuela paralela significaría suponer que sigue los mismos objetivos que la escuela tradicional y que utiliza sus mismos medios en otro ambiente. Mientras que la otra escuela sólo está relacionada con la tradicional por el hecho de instruir y de educar. Ni sus contenidos, ni su metodología tienen por qué coincidir.

Pero el hecho de que la escuela tradicional tenga sistemas específicamente pensados para educar, que en la otra escuela se proceda sin programación educativa propiamente tal, salvo en los casos de mentalización y de dirigismo de la opinión, no significa que no se estén condicionando mutuamente. Por paradójico que parezca, la escuela tradicional necesariamente ha de ser la más consciente del hecho, y esto comporta, en consecuencia, mayores obligaciones a la hora de la programación.

En efecto, la otra escuela proseguirá al ritmo de la vida con su labor anárquica y asistemática sembrando ideas, proporcionando datos, informando a su aire. Y tendrá que ser la escuela tradicional la que, fiel al adagio latino de enseñar para la vida, no para la escuela, tendrá que acomodar sus programas educativos a la otra escuela, procurando un tipo de educación que aproveche lo positivo que haya en la otra escuela y deseche lo inútil y nocivo que acarree.

Si la escuela tradicional no procediera así, demostraría haber perdido el sentido histórico del momento que está viviendo en cada ocasión. Su labor sería más bien muerta al no tener nada que ver con la realidad.

La escuela del futuro

Por eso, en atención a lo sugerido, la escuela del futuro ha de tener una suma de características en la que se junten las virtudes de la escuela actual con las que exigirán los tiempos nuevos. Tratando de compendiarlas podemos decir que se han de cifrar en tres. La escuela habrá de ser:

-selectiva.

-crítica.

-creativa.

Lo cual equivale a decir respectivamente que tendrá que

-educar para la pluralidad.

-educar para la inseguridad.

-educar para el cambio.

Educación selectiva

La verdadera educación ha de ser selectiva frente al conjunto de datos que se nos ofrecen. Si resulta difícil agotar el volumen de datos y

conocimientos en torno a un hecho o un fenómeno a nivel de especialistas, es lógico que en los niveles elementales que no persiguen la profesionalización, sino la formación del individuo -niño, adolescente, hombre en general-, hay que seleccionar, y seleccionar drásticamente. Por lógica habrá que escoger lo fundamental. Pero el problema espinoso se plantea a la hora de decidir qué es lo fundamental. Y aquí entrarán en colisión no sólo teorías pedagógicas, sino ideológicas y políticas, como estamos viendo constantemente.

Entonces, honradamente hay que tener en cuenta la circunstancia del educando, pero no su circunstancia estrecha, personal, local o de clase social, y por lo tanto limitada, sino una circunstancia que permita la proyección. De no entender así la circunstancia, se caería en el fatalismo y en la injusticia, y la educación, en vez de ser liberadora, sería conformista y narcotizante.

Hay que dejar bien claro que la selección de los contenidos educativos en modo alguno significa anulación o preterición de los mismos frente a las actitudes y las aptitudes. Creer que sólo estas son suficientes para educar equivale a tanto como contemplar el vacío y pretender obtener aptitudes o habilidades ejercitándose en el manejo de la nada.

Lo más que podría conseguirse así sería potenciar las opiniones en vez de las verdades. Y se darían contrasentidos tan notorios como querer juzgar lo que se desconoce, cosa muy frecuente actualmente cuando se trata de ciencias del espíritu o de manifestaciones artísticas.

Para encuadrar, ordenar, situar hechos o conocimientos es indispensable poseer datos que sirvan de hito, de punto de referencia. Nunca podrá contarse con todos los datos, pero sí deberá contarse con los principales.

Educación crítica

El espíritu selectivo de por sí ya supone una iniciación en la actitud crítica.

Los hitos fijados en el período formativo, preferentemente escolar, han de proporcionar bases sólidas al ejercicio del juicio. La crítica tendrá que ejercerse bajo la forma de revisión constante ya que constantemente están variando las circunstancias que condicionan los hechos. Lógicamente el entorno -esa ciudad educativa que intuye Mac Luhan- ofrece todo tipo de soluciones a los problemas de la vida variantes de por sí. Y lógicamente también no se puede escoger a ciegas. Hay que escoger siempre las soluciones consideradas como válidas.

Educación creativa

Tal vez en otra época se hubiera dicho que la educación del futuro tendría que ser liberal o flexible. Ahora mismo esos términos, interesantes como talante, nos quedan cortos, insuficientes, no por expresar actitudes abiertas, siempre necesarias, sino por la connotación de pasividad que encierran.

La palabra creativo añade a las anteriores los matices de novedad, iniciativa y hasta agresividad necesarios para sobrevivir.

Los cambios se operan en nuestra sociedad cada vez más aceleradamente, luego las adaptaciones y respuestas tienen que ser continuas. E incluso tales respuestas tienen que arbitrarse con mucha intuición y antelación, sin excluir el riesgo, pues tienen que salvar situaciones tan fugaces e inesperadas que es imposible recurrir a la experiencia para resolverlas.

Un cambio introducido en cualquier situación social daba tiempo antes para la sosegada espera que previera y preparara el siguiente. Ahora se ha hablado con mucha lucidez de la institucionalización del cambio.

Por otra parte, la necesidad universal de cambio anula en muchas ocasiones el recurso a la analogía. Antes el trasplante de sistemas educativos, de soluciones sociales, era posible con frecuencia. Lo que en una nación se presentaba como problema en una determinada fecha, aparecía al cabo de un tiempo en otro país. Podían prestarse soluciones. Ahora en buena parte la pedagogía actual sufre una deformación de óptica. Las experiencias y teorías de Ivan Illich, de Paulo Freire, de Summerhill, si son soluciones, en todo o en parte, allí donde se plantean, no es fácil que lo sean en la misma medida fuera de su ambiente. Y en este aspecto un espíritu crítico sereno, pero exhaustivo, haría bien en calibrarlas adecuadamente en relación con su ambiente. Y luego el espíritu selectivo tendría que ver lo que de ellas se puede aprovechar con sinceridad. Se confunde demasiado la curiosidad intelectual con la aceptación y la aprobación.

Por eso cada período, y el futuro no es excepción, necesita asentar sus soluciones en sistemas, no en contrasistemas. Y por eso no basta con que se sepan criticar los sistemas existentes, hace falta crear otros nuevos.

Y eso sólo puede conseguirlo el espíritu creativo.

En realidad pretender que la educación sea selectiva, crítica y creativa equivale a decir que esté imbuida del espíritu universitario. El planteamiento no es nuevo para la Universidad. Pero sí lo es por lo que respecta a su extensión a otros niveles educativos. Sobre todo por la forma de entenderlo, ya que no afecta a los contenidos que deben impartirse sino al matiz con que hay que procurar que los asimilen los educandos. Lo postulado aquí quedaría como ese espíritu universitario hecho de rigor, sentido crítico y voluntad de superación del saber que debería impregnar profundamente a todos los docentes, contribuyendo a cimentar su unión (Landsheerd).

Y si las funciones de selección y de crítica son necesarias para la educación del futuro, la de creatividad no sólo será imprescindible sino que tendrá que ir en aumento y, en consecuencia, habrá de cultivarse de forma especialísima. Hay que hacer un esfuerzo de imaginación en todas las direcciones, y adiestrar a los alumnos en esta misma disciplina creativa. En un futuro próximo la creatividad constituirá para un país un valor superior a las riquezas naturales. Y un país será capaz de superar a otros

en la medida en que esté provisto de cerebros imaginativos (BASILE).

II. La calidad de la enseñanza

La solución del cuerpo único

Existe una aspiración constante y universal por la calidad de la enseñanza, como existe un deseo de mejorar el nivel de vida. Con todo, aquí habría que hacer una distinción entre enseñanza y educación en la que no vamos a ahondar, por obvia, y porque ya nos hemos definido al principio.

Los avances tecnológicos, al igual que la mejor formación del profesorado, han de contribuir poderosamente a mejorar la calidad de la enseñanza. Pero este problema, aunque no lo parezca a primera vista, tiene claras connotaciones políticas.

Por una parte se encuentra la financiación de la enseñanza por los Estados -caso del presupuesto nacional de educación netamente condicionante- y por otra se encuentra la organización del cuerpo docente, ya que los docentes en su mayoría son funcionarios, y en el caso de actuar como privados también están condicionados por la estructura oficial que regula sus actividades laborales y marca las exigencias mínimas para su actuación profesional.

Dejamos para otro lugar los problemas planteados por lo que se ha dado en calificar como la polémica entre la escuela pública y la escuela privada, y su incidencia en el cuerpo docente. Nos ceñimos por ahora a la situación derivada de la distinta categoría laboral existente entre los docentes, en atención a los distintos niveles en que vuelcan su acción.

En la estructuración del cuerpo docente se fijan en la actualidad los mayores empeños políticos y en esta organización se cifran las mayores esperanzas para mejorar la calidad de la enseñanza.

La lucha es de ahora, pero, dadas las pretensiones maximalistas de algunas tendencias políticas, es de suponer que continuará en el futuro. Se razona de la siguiente forma: la calidad de la enseñanza es desigual porque la retribución al profesorado es desigual.

Se parte desde el principio de una selección discriminatoria. En primer lugar, las mejores inteligencias no escogen las carreras que llevan a la docencia. Esto supone ya una elección claramente perjudicial para la enseñanza.

En segundo lugar, dentro del grupo de futuros docentes, los mejor dotados escogen la enseñanza universitaria; en un peldaño inferior se acomodan los profesores de enseñanza media y profesional; algo más abajo los de enseñanza primaria; y en el último estrato los de educación preescolar.

La elección está determinada no por motivos vocacionales, sino por

incentivos económicos.

La solución propuesta es que todos los docentes se integren en un cuerpo único, con idéntica retribución e idénticos derechos, cualesquiera que fueren los niveles de su actividad educativa. Y para ello que los estudios preparatorios tengan la misma duración para todos y, salvadas las lógicas diferencias de contenidos, la misma profundidad y grado de especialización.

Entonces cada nivel contaría con profesores de características similares en cuanto a facultades y preparación iniciales.

Los que esto pretenden se apoyan además en que no tiene por qué ser considerado especialista de mayor categoría el profesor universitario que el educador de preescolar. En efecto, tomando el ejemplo de la medicina, si el especialista es el cardiólogo o el ginecólogo o el psiquiatra, no lo es menos el pediatra.

Precisiones al planteamiento

Aunque no intentaremos descender a reflexiones pormenorizadas sobre el tema, sí destacamos algunos puntos que saltan a la vista en esta teoría del cuerpo único de docentes:

1.º Hay aspectos enteramente utópicos, pues la necesidad de especialización -en años y en intensidad- lógicamente varían de un nivel a otro.

2.º Aunque tan respetable sea la etapa preescolar como la universitaria y, por consiguiente en ambas se requiera la presencia de especialistas cuanto más cualificados mejor, a nadie se le oculta que la enseñanza universitaria exige un número proporcionalmente mayor de especialistas -en realidad deben serlo todos, tanto los titulares como los auxiliares- mientras que en el jardín de infancia bastará la presencia de un especialista que coordine la acción de otros menos cualificados.

3.º Es fácil comprender que los grupos de izquierda con tendencias totalitarias, mejor o peor disimuladas, sean partidarios del cuerpo único. Piensan encontrar entre los docentes menos cualificados mayor número de adeptos, y, por lo tanto, con su halago el camino más expedito para el cuerpo docente único sometido a la misma ideología.

4.º Lo que sí parece justo es que se reduzcan las distancias de salario que tanto separan ahora a los docentes de uno y otro nivel. Si bien reducirlas no significa suprimirlas totalmente. Aunque esto no parece determinante en exclusiva desde el punto de vista vocacional, sí influirá en la calidad de la enseñanza desde el momento en que el docente de niveles inferiores se encuentre mejor gratificado en su profesión y tenga por ello menos motivos para dedicarse a actividades marginales. De rechazo gozará de mayores estímulos para perfeccionarse.

Por otra parte hay que tender, y esto sí nos parece más importante, a que el docente se encuentre compensado económicamente en la misma proporción que otros profesionales de estudios equivalentes a los suyos. Es justo que así sea.

5.º En la mayoría de los países se impone para todos los docentes la

formación universitaria. Tras una enseñanza primaria y secundaria comunes, los aspirantes a la docencia siguen los cursos específicos de la carrera a nivel universitario. Los futuros docentes para niveles universitarios y secundarios en la Universidad. Los futuros profesores de primaria en cambio no suelen ir a la Universidad. Siguen menos cursos y en otro tipo de centros cada día más asimilados a la Universidad (Escuelas Universitarias). Lamentablemente esta asimilación en algunos países es puramente nominal (LANDSHEERE).

Previsiones para el futuro

¿Se mantendrá la calidad de la enseñanza? ¿Descenderá? ¿Llegará a superarse?

En lo que dependa de las aportaciones técnicas indudablemente seguirá mejorando al compás de la evolución tecnológica. Por lo referente a las determinaciones de tipo legal las previsiones no pueden tener una respuesta tan concreta, ya que están condicionadas por la situación política de cada país. No obstante, es de prever una evolución positiva allí donde haya verdaderos sistemas democráticos que respeten la libertad de la sociedad. En cambio, por lo referente a la calidad personal del profesorado, condicionamiento social de enorme trascendencia, hay que considerar dos fenómenos vigentes ya en la actualidad y probablemente en alza en el futuro, aunque influyen de forma diferente:

- a) La elevación del nivel social.
- b) La feminización de los cuerpos docentes.

a) La elevación del nivel social

Está comprobado que en el pasado entre los docentes de primaria existían profesores de calidad excepcional. El fenómeno se ha atribuido en parte a la situación social. Muchachos intelectualmente muy bien dotados, procedentes de clases económicamente débiles, al no poder seguir carreras universitarias, tenían que conformarse con alguna de grado medio, entre las cuales, la de maestro gozaba de cierto prestigio. A veces llegaban a ella con gran ilusión y con notable sacrificio. Sólo los económicamente bien dotados conseguían estudiar en la Universidad, condición indispensable para el docente de niveles secundario y universitario. Por supuesto, los más pudientes, aspiraban a las carreras técnicas superiores. Pero ahora aquellos muchachos inteligentes aunque económicamente débiles que antes se limitaban al magisterio primario, con mayores posibilidades económicas y mejores ayudas, estudian en la Universidad y desembocan en las carreras liberales o en la enseñanza secundaria e incluso universitaria. Según estos cálculos el magisterio primario ha de experimentar una baja en su calidad intelectual y pedagógica. En cambio debería mejorar la enseñanza secundaria y la universitaria.

b) La feminización de los cuerpos docentes

Esta discriminación peyorativa para la docencia en primaria empieza a verse corregida en sus previsiones por el incentivo de los salarios cada vez más elevados y sobre todo por la presencia de la mujer cada vez más abundante entre los profesionales de la enseñanza primaria y los aspirantes al magisterio.

La mujer, apartada casi por completo de las carreras técnicas y escasamente presente en la docencia universitaria ocupa cada día más puestos en la enseñanza secundaria y sobre todo en la primaria.

Esta circunstancia no sólo eleva el nivel del cuerpo docente de primaria, en riesgo de acumulación de varones menos dotados intelectualmente, sino que confiere matices especiales a la educación tanto para chicos como para chicas cada vez más en manos de educadores.

Ahora bien, si en el pasado pudo decirse que la Escuela de Formación del Profesorado de Primaria era la Universidad del pobre, hay que impedir que desde ahora en adelante sea la Universidad del menos dotado intelectualmente y de la mujer.

El motor del cambio

La calidad de la enseñanza está íntimamente relacionada con las posibilidades de adaptación constante. Si hemos señalado como una de las condiciones de la educación la creatividad y se habla de la necesidad de institucionalizar el cambio, fácilmente se deduce que hay que crear el marco en el que el cambio sea factible.

La idea de cuerpo docente único supone ventajas a la hora de la resistencia y de las reivindicaciones sociales para los docentes. Pero en definitiva estas circunstancias favorecen más al cuerpo docente como grupo social que al hecho de la educación y enseñanza en sí mismas. Los intereses para el cuerpo único son preferentemente socioeconómicos. Mientras que los intereses pedagógicos quedan relegados a los propios alumnos y en ocasiones a los padres de los alumnos.

Por otra parte, debe reconocerse que los organismos pierden agilidad y capacidad de reacción en proporción directa a su volumen, por lo menos cuando rebasan ciertos límites. La burocratización, el inmovilismo, la lentitud, el servir más a la propia estructura que a sus verdaderos objetivos son características de la máquina administrativa en todo el mundo. Todo ello hace que la solución del cuerpo único para elevar la calidad de la enseñanza tropiece con mayores dificultades.

Al plantearse otras soluciones se han esbozado varias fórmulas:

1.º Las juntas educativas.

2.º Los centros experimentales.

3.º La libertad de enseñanza.

1.º Las juntas educativas

Estas juntas educativas, que reciben distintos nombres, asocian a profesores, a padres y a alumnos.

Está claro que en los niveles inferiores la aportación de los alumnos ha de ser nula. Igual que resulta patente que si se conciben como juntas paritarias en las que los grupos representados están igualados en voz y en voto los resultados corren el riesgo de la catástrofe, por intromisiones y tensiones, o el no menos grave riesgo del desinterés por la inhibición a que pueden replegarse sobre todo los docentes.

En todo caso deben estar muy bien organizadas y es preferible que tengan carácter consultivo y de información mutua.

Por eso precisamente la presencia de los padres tiene la ventaja de ilustrar a los educadores sobre aspectos que a estos pueden ocultárseles.

Y los educadores a su vez tienen ocasión de sensibilizar a los padres sobre problemas educativos y recabar así su colaboración en la escuela y fuera de ella.

2.º Los centros experimentales

Pueden nacer de dos situaciones distintas por lo menos:

-Como instituciones con finalidad experimental.- En ellas profesores especialmente llamados a la experimentación ejercitan sus ideas con alumnos normales. El riesgo que acecha a este tipo de centros es que los profesores proceden más como investigadores que como educadores y que los alumnos sean más conejillos de Indias que educandos.

-Como fruto de una necesidad especial.- Es el caso de los centros educativos especiales, con niños afectados por distintas dificultades. Algunos de estos centros ya están tipificados, como los de deficientes mentales, los de minusválidos, los de delincuentes juveniles y demás... Pero otros pueden surgir al conjuro de hechos sociales menos previsibles, como serán los centros para hijos de emigrantes, en el país de origen o en el de destino, para los hijos de emigrados políticos, para los niños mutilados de guerra, etc....

En estos casos los riesgos de la experimentación están totalmente justificados ya que la educación por sí misma comporta una experiencia inherente.

De ambos tipos de centros pueden sacarse consecuencias aprovechables para el futuro de la educación. Pero la ponderación de los resultados obtenidos debe llevarse con rigor científico, sobre todo a la hora de aplicar los hallazgos a alumnos normales o en los que no concurren las mismas

circunstancias.

Hay que denunciar en el momento actual una tendencia muy marcada a problematizar la educación como consecuencia de experiencias realizadas con alumnos deficientes, minusválidos o problemáticos en general. El celo mal empleado y las técnicas comprendidas a medias pueden conducir a crear problemas educativos donde no existen.

3.º La libertad de enseñanza

La libertad de enseñanza para que sea real por parte de los educadores, de los educandos y de sus padres implica:

-Mantenimiento económico por parte del Estado.

-Posibilidad de organizar distintas opciones dentro de la enseñanza.

Esto supone, naturalmente, desechar la obligación de que todos los docentes estén sometidos a los mismos sistemas y estilos educativos. La pluralidad educativa se impone como un hecho natural derivado del pluralismo de la propia sociedad. Pero si la libertad de enseñanza debe entenderse como un derecho de la sociedad, la variedad que se deriva del ejercicio del mismo se impone como exigencia indispensable para mejorar la calidad.

La necesidad de investigación

Es axiomático que para que la educación progrese y mejore su calidad es indispensable la investigación. Y de los tres sistemas propuestos, tan sólo los centros experimentales implican investigación en cierta medida, cuando la investigación es compatible con todos ellos e incluso independientemente de los mismos.

El problema de la investigación pedagógica es por lo tanto uno de los más graves que tiene planteados el docente ya desde su formación. El docente formado fuera de la Universidad -en las Escuelas de Profesorado- no se inicia en la investigación científica ni en la pedagógica. Y el docente formado en la Universidad -para el nivel secundario y el universitario- sólo se inicia en la investigación científica. Tan sólo en las Facultades de Pedagogía y de Psicología puede iniciarse en la investigación pedagógica y didáctica. Pero raramente el titulado universitario en Pedagogía y en Psicología llegan a la enseñanza directa para el nivel primario. Más bien limitan sus funciones educativas a la dirección y orientación. Por otra parte, el pedagogo y el psicólogo iniciados en la investigación por su propia formación universitaria están más inclinados a investigar aspectos formativos y psicológicos en general, o relacionados con el comportamiento del escolar, que a la aplicación didáctica y al

aprendizaje concreto.

Cara al futuro hace falta contemplar seriamente este problema. Y conste que no se pretende tanto hacer del educador, y en especial de todo educador de primaria, un investigador, cuanto una persona de talante inquieto que sienta la necesidad de estar al corriente de los resultados de la investigación, aunque sea ajena, como sucederá en la mayoría de los casos.

El foso que se abre actualmente entre pedagogos sin contacto con la realidad de las asignaturas y los profesores de materias concretas como Matemáticas, Lengua, Historia o Geografía crea una situación de mutuo desconocimiento cuando no de mutuo desprecio.

La aproximación entre unos y otros es absolutamente indispensable para mejorar la calidad de la educación en el futuro. Andrés Amorós -Literatura y educación, Castalia. Madrid, 1914- cuenta la siguiente anécdota: «Cierta profesor que ocupa un alto puesto en uno de los ICE (Institutos de Ciencias de la Educación) me hizo una vez esta pregunta: ‘¿Qué cree usted, Amorós, que hace falta, antes de nada, para enseñar bien la literatura?’ . Después de pensar un poco contesté: ‘Saber literatura’. El se quedó atónito ante esta respuesta inesperada y añadió: ‘Bueno, me refería a programar’».

Y concluye Amorós: «Por desgracia, existen hoy en España muchos pedagogos que creen que para enseñar bien literatura española lo primero que hay que hacer es programar».

Si nos permitimos recoger aquí la anécdota, es porque traduce maravillosamente la situación que acabamos de denunciar de desconocimiento y rechazo mutuos.

No obstante, la investigación psicopedagógica es absolutamente necesaria, así como es imprescindible que todo educador posea un nivel de psicopedagogía y didáctica, capaces de hacer que su labor de enseñanza sea verdaderamente educativa.

Y otra vez volvemos a rozar el problema de la formación del docente. En las Escuelas de Formación del Profesorado los futuros educadores de Educación General Básica se inician en esta formación psicopedagógica. Tal vez el defecto capital de estos estudios sea que quedan cortos en todos los aspectos. Reciben poca Psicología y poca Pedagogía. Y, por supuesto, alcanzan niveles insuficientes en las materias que han de enseñar como Matemáticas, Lengua, Física, Historia, etc.... si tenemos en cuenta que la titulación correspondiente los autoriza a educar a alumnos de hasta catorce años cumplidos. Encima, los períodos dedicados a las prácticas de enseñanza de los futuros maestros, por supuesto necesarias, les recortan todavía más las posibilidades de preparación científica y pedagógica. Y, en consecuencia, este contacto con la realidad, los aboca, en el mejor de los casos, a una conclusión oscura: el maestro debe formarse en la práctica, o sea, dando clase. El autodidactismo inveterado de la profesión parece inevitable para el maestro. Pero las consecuencias del hecho son diversas sobre todo si se tiene en cuenta que hasta los catorce años los niños experimentan transformaciones decisivas en su desarrollo, y son muy variados los conocimientos de que tiene que echar mano el maestro tanto para instruirlo como para educarlo.

Los licenciados, formados en la Universidad, se centran en una sola

especialidad. Y dedican a ella cinco años. Pero reciben la misma preparación el aspirante a investigador en Matemáticas o a químico de laboratorio que el futuro profesor de Matemáticas y el futuro profesor de Química a nivel secundario. Su desamparo en cuanto a formación pedagógica o psicológica es total. A veces, terminada la carrera, el futuro profesor recibe algunas nociones elementales y mal hilvanadas en un simulacro de formación pedagógica.

En consecuencia hay que concluir que sí sería necesario pensar para el futuro en algún sistema que equiparara al profesor de primaria y secundaria en cuanto a incentivo económico y en cuanto a duración de su formación. Esta debería comprender la Pedagogía y Psicología correspondiente aplicables a las distintas edades de los alumnos destinatarios en cada ciclo. Y, por su puesto, debería garantizar también los conocimientos generales y específicos del maestro y del licenciado, respectivamente, habida cuenta de los alumnos destinatarios también. Al maestro le correspondería la formación por áreas más extensas. Al profesor de secundaria la especialización por materias más profundas. Esto no supone una retractación de nuestra postura ante el cuerpo único de docentes. Porque creemos que estos niveles no son intercambiables. Mantenerlos separados en lo académico y en lo profesional, no en lo económico, supondría una garantía para la especialización necesaria, y, por supuesto, para la calidad de la enseñanza y educación. Por otra parte, hay que considerar que el educador, a todos los niveles, incluido el universitario, necesita cada vez más alguna iniciación en Pedagogía, en Psicología, en dinámica de grupos, etc. El olvido de todo esto en el pasado explica, por lo menos en parte, las consecuencias lamentables que todos conocemos y que hay que evitar para el futuro.

Bibliografía

- AUNOUIN, F.: Cibernética y enseñanza. Narcea. Madrid, 1974.
BASILE, J.: Los nuevos escultores de hombres. S. M. Madrid, 1978.
BOUSQUETS, J.: La formación del profesorado del siglo XXI. Documento de Trabajo del Seminario sobre Prospectiva de la Educación. MEC. Madrid, 1971.
CERVERA, J.: Otra escuela. S. M. Madrid, 1977.
CHICO, P.: La escuela cristiana. Bruño. Madrid, 1978.
FAURE, E., y otros: Aprender a ser. Alianza Editorial. Madrid, 1973.
GILLIARD, E.: La escuela contra la vida. A. Redondo. Barcelona, 1973.
GINTIS, H.: Crítica de Iván Illich. Cuadernos Anagrama. Barcelona, 1975.
INODEP.: El mensaje de Paulo Freire. Marsiega. Madrid, 1972.
ILLICH, I.: La sociedad desescolarizada. Barral. Barcelona, 1976.

LANDSHEERE, G.: La formación de los enseñantes de mañana. Narcea. Madrid, 1977.
LIEBERT, R.M., y otros: La televisión y los niños. Fontanella. Barcelona, 1976.
MAC LUHAN, M.: El aula sin muros. Laia. Barcelona, 1974.
MAC LUHAN, M.: La galaxia de Guttenberg. Aguilar. Madrid, 1969.
NEILL, A. S.: Summerhill: un punto de vista radical sobre la educación de los niños. Fondo de Cultura Económica. México, 1976.
REIMER, E.: La escuela ha muerto. Barral. Barcelona, 1973.
VALERO, J. M.: Educación personalizada. Ediciones Paulinas. Madrid, 1976.
VALLET, A.: Lenguaje total. Edelvives. Zaragoza, 1977.
SILVA, A.: La escuela fuera de la escuela. Atenas. Madrid, 1974.

[Facilitado por la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes](#)

2006 - Reservados todos los derechos

Permitido el uso sin fines comerciales

Súmesese como [voluntario](#) o [donante](#) , para promover el crecimiento y la difusión de la [Biblioteca Virtual Universal](#) www.biblioteca.org.ar

Si se advierte algún tipo de error, o desea realizar alguna sugerencia le solicitamos visite el siguiente [enlace](http://www.biblioteca.org.ar/comentario). www.biblioteca.org.ar/comentario

