

EDUCACION
Y DESARROLLO SOCIAL

MIGUEL SIGUÁN
UNIVERSIDAD DE BARCELONA

El concepto de desarrollo

Se habla tanto de desarrollo en nuestros días que corremos el peligro de convertirlo en una palabra hueca de sentido, como ocurre con todas las palabras de las que se abusa demasiado. Pero el abuso verbal no puede hacernos olvidar el hecho de que el desarrollo es uno de los conceptos clave de nuestro tiempo, y el principal motor de su actividad.

Reducido a sus líneas esenciales el concepto de desarrollo puede resumirse en tres puntos:

1. La humanidad está destinada a progresar hacia un estado en el que el hombre pueda realizar más plenamente sus posibilidades, posibilidades abiertas a todos los hombres en el marco de una sociedad más libre y más justa. Es la vieja idea europea de progreso, secularización a su vez de la idea cristiana del sentido de la historia.

2. Este progreso social requiere un desarrollo económico que aumente el nivel de vida, individual y colectivo, y libere así al hombre de una parte de sus necesidades. Este desarrollo económico, a su vez, resulta del progreso científico traducido en la técnica. Esta idea refleja la experiencia del hombre occidental, que a través del conocimiento científico ha conseguido dominar la naturaleza y ponerla a su servicio.

3. Este progreso económico social, puede y debe ser orientado por la propia sociedad por medio de una política adecuada. La promoción del desarrollo se convierte así en la primera tarea de gobierno y en el primer objetivo político.

Hasta tal punto las ideas que acabo de enunciar como síntesis del desarrollo están hoy tan generalmente aceptadas que incluso las discusiones ideológicas tienden a convertirse en disputas políticas o, si se prefiere, simplemente estratégicas dentro de este marco común. Incluso la confrontación capitalismo-comunismo, está derivando hacia una disputa sobre su eficacia relativa para promover el desarrollo. Puede por tanto afirmarse, sin demasiada exageración, que el desarrollo, tal como lo he definido, se está convirtiendo en la verdadera ideología de nuestra época.

Que entre desarrollo y educación ha de existir una estrecha relación, es fácil advertirlo. Basta tener en cuenta que la educación tiene por objeto la formación de los hombres y con ello la preparación de la sociedad futura. Todo esfuerzo por promover el desarrollo, ha de acompañarse, por tanto, de un esfuerzo educativo. Es sintomático en este sentido, comprobar cómo todas las ideologías progresistas están directamente interesadas en las cuestiones educativas.

Pero para promover el desarrollo no basta con propugnar la difusión de la educación en el sentido de su multiplicación. Pues la educación, al mismo tiempo que está orientada al futuro, tiende por su misma naturaleza a conservar el pasado. Para poner la educación al servicio del desarrollo hay que empezar por replantearse sus objetivos y examinar críticamente su organización y sus medios.

Educación y desarrollo económico

Es sabido que los primeros teóricos del desarrollo económico limitaron su análisis a los factores directamente productivos. La educación quedaba así al margen del cuadro económico, lo que equivalía a considerarla exclusivamente como un resultado del desarrollo, como una comodidad o un servicio. Pero la práctica les obligó pronto a cambiar de parecer, o si se prefiere, a caer en la cuenta de su olvido.

Cuando se propusieron en países subdesarrollados programas basados en estos "modelos de desarrollo", quedó claro que el mayor freno para su ejecución eran factores que no habían sido incluidos en el "modelo". Estos factores se referían, principalmente, a factores humanos, y entre ellos destacaba, en primer lugar, el nivel de educación. Sin una mejora colectiva de este nivel el desarrollo resulta imposible.

Actualmente, la idea de una conexión entre aumento de la instrucción y progreso económico está tan generalmente aceptada que si algo nos sorprende es que alguna vez haya podido olvidarse.

Pues el desarrollo económico resulta, en último término, de la aplicación de la ciencia, como técnica, al dominio de la naturaleza. Supone, por tanto, unos conocimientos que sólo se adquieren por la instrucción. Cuanto mayor sea el nivel técnico que requiere el desarrollo más importante será la instrucción poseída por la sociedad que pretende desarrollarse.

Una central eléctrica puede accionarse con tres hombres; pero no con tres hombres cualesquiera, sino con tres hombres especialmente cualificados. La falta de esta calificación no puede suplirse con mayor número de trabajadores. Así, el trabajo interviene en el proceso de producción por su calificación y la calificación la recibe de la enseñanza. Lo que he dicho en este caso puede repetirse para cualquier nivel, desde el peón, al empresario o al organizador.

Una vez admitida la relación entre calificación del trabajo y rendimiento, las inversiones en educación se convierten en inversiones rentables y el planeamiento del desarrollo incluye el planteamiento de la educación.

Este planeamiento se apoya principalmente en tres tipos de cálculos:

- 1.º Previsión de las necesidades profesionales futuras por categorías y coste de la educación necesaria.
- 2.º Cálculo de la proporción óptima de recursos totales del país que es posible y deseable destinar a la educación.
- 3.º Ordenación de las prioridades en el interior del sistema de la enseñanza.

No voy a disimular la extraordinaria dificultad de estos cálculos que muchas veces han de sustituirse por meras apreciaciones hipotéticas. Los métodos ofrecidos hasta ahora para calcular la rentabilidad de las inversiones en enseñanza son poco convincentes y su misma variedad indica que ninguno es plenamente satisfactorio.

Pero la sola existencia de estos cálculos, por aproximados que sean, basta para poner de relieve las insuficiencias existentes y para facilitar las medidas para reducir las.

No es por casualidad que en España los primeros intentos de programación económica hayan coincidido con un aumento sustancial de las partidas presupuestarias destinadas a la educación. Las decisiones de gobierno en materia de enseñanza se han visto facilitadas e incluso obligadas no sólo por unas razones económicas, sino incluso por una conciencia colectiva de la rentabilidad de la educación.

Continuando con esta referencia a nuestro país, hemos de felicitarnos de este esfuerzo por financiar la educación nacional. Pero lo importante del esfuerzo no puede hacernos olvidar la magnitud del retraso. Si en la actualidad, y por primera vez, la proporción de renta nacional gastada en educación se acercará a niveles aceptables, no es menos cierto que partimos de una infraestructura educativa extraordinariamente pobre, con lagunas aparatosas que no se dan incluso en países de nivel de renta parecido al nuestro. En estas condiciones el sistema educativo actúa no como un acelerador, sino como un freno, y compensar el retraso existente exige un esfuerzo extraordinario.

No hace falta acumular estadísticas para señalar los aspectos principales de esta insuficiencia.

1.º La enseñanza primaria es insuficiente. Su equipo, en general, es pobre e inadecuado. No es capaz de retener a la mayoría de los alumnos hasta el término de la edad escolar. Y sobre todo es insuficiente en volumen. Todavía hoy miles de niños en los suburbios de las grandes ciudades españolas no pueden recibir instrucción por falta de locales escolares. En un país que ha rebasado los 500 dólares de renta *per capita* esta situación es inaceptable.

La planificación de la enseñanza primaria ha de tener en cuenta no sólo el déficit existente y el crecimiento demográfico, sino también la intensa emigración interior, que está en relación directa con el desarrollo económico.

El hecho social de la emigración masiva es un ejemplo muy representativo de nuestras deficiencias en el terreno de la educación. Uno de los motivos principales de la emigración es la esperanza de dar a los hijos un futuro profesional mejor a través de las mayores posibilidades que ofrece la ciudad. Pero la emigración conduce a una situación paradójica. El emigrante en la ciudad encuentra dificultades gravísimas, cuando no insuperables, mientras en su lugar de procedencia la escuela primaria era una de las pocas cosas que tenía aseguradas. Dicho de otro modo, la misma sociedad que a través de su desarrollo le ofrece nuevos puestos de trabajo no es capaz de ofrecerle los medios educativos necesarios para ocuparlos, y, en general, para integrarse a ella.

2.º La formación profesional obrera, es igualmente insuficiente a pesar de los esfuerzos realizados, y continúa siendo insuficiente para mantener el ritmo del desarrollo industrial.

El pretender aumentar el volumen de la formación profesional obrera no es sólo cuestión de financiamiento. En la actualidad esta formación se da en una multitud de centros dispersos y de planes distintos, particularmente sin relación entre sí. Incluso falta una dependencia orgánica común al nivel superior. En estas condiciones, mientras no exista una organización coherente de la formación profesional es difícil pensar en su planificación en función de las necesidades.

3.º Finalmente, hay un déficit de técnicos medios y superiores. Las medidas realmente importantes tomadas para atajarlo han quedado hasta ahora muy limitadas en su eficacia por razones internas a las propias instrucciones educativas. La selección para el ingreso en estas formaciones continúa siendo un "punto de fricción" en nuestro país, como lo es la desproporción entre el número de alumnos que las cursan y el número de los que actualmente terminan sus estudios. Falta, por otra parte, estimaciones fiables sobre la relación entre el volumen de esta formación y las necesidades del desarrollo.

Al lado de los déficits más sensibles que he citado podemos añadir otros dos, más particulares pero igualmente cargados de consecuencias.

4.º Déficit en el personal docente, que se aprecia en ciertos sectores de la enseñanza de grado medio y superior, y que es muy difícil de resolver. En la enseñanza primaria no existe actualmente déficit docente pero se producirá en forma grave en el momento en que se acometa la reforma de la enseñanza para ponerla a la altura de las exigencias de nuestro tiempo.

5.º Déficit en la investigación, que repercute sobre el futuro de la economía y que provoca una "emigración de cerebros" poco visible, pero de graves consecuencias para nuestro nivel intelectual.

La enumeración de estas deficiencias no responde a un afán de crítica. Pretende fundamentar la afirmación de que, para mantener su desarrollo económico, España ha de compensar un retraso muy fuerte en el campo de la educación y, por tanto, ha de hacer un esfuerzo muy importante, mayor del que sería normal, dado el nivel de desarrollo en que se encuentra. En la situación actual, las inversiones en educación han de tener prioridad absoluta.

Educación y desarrollo social.

Las consideraciones anteriores se refieren a la educación o, si se prefiere, simplemente a la instrucción en el marco del desarrollo económico. El planeamiento de la educación en este sentido tendría por objeto asegurar a la sociedad el número de profesionales calificados necesario y suficiente para asegurar un desarrollo económico óptimo. Pero esta consideración exclusivamente económica de la educación es evidentemente insuficiente y llevada al límite se hace absurda. ¿Cómo calcularemos el rendimiento económico de la formación profesional de un maestro o de un juez? ¿Cómo decidiremos el tiempo que hay que dedicar a la formación personal y social de un futuro

ingeniero? ¿Cómo justificaremos el mayor coste de la enseñanza del subnormal? Para contestar estas preguntas hemos de salirnos evidentemente del campo de la economía.

Si la consideración meramente económica de la educación es absurda es porque la consideración meramente económica de la economía y—con más razón del desarrollo económico—es, a su vez, absurda. La traducción de la ciencia económica en una serie de normas políticas—y esto es, ni más ni menos, un plan de desarrollo—supone, como he dicho ya al comienzo de estos comentarios, una serie de juicios de valor sobre el hombre y la sociedad, una imagen más o menos clara de él y de la sociedad—del hombre en sociedad—a la que aspiramos y que con el desarrollo pretendemos realizar.

Desarrollo económico y desarrollo social son, por tanto, conceptos inseparables. O, si se quiere, son separables porque pueden examinarse por separado e incluso procurarse por separado, pero en cuanto se paran y se aíslan se hacen inviables, dejan de tener sentido. El progreso social sólo es posible a través de un progreso económico que asegure una abundancia de bienes disponibles al servicio de la sociedad. Pero el progreso económico, a su vez, sólo tiene sentido al servicio de un progreso social, de una sociedad más justa, más libre y, por tanto, más humana.

Esta interdependencia constituye o debe constituir la justificación última de todo plan de desarrollo. Pero en ningún campo es tan visible y tan inmediata esta interdependencia como en la educación. Pensemos como ejemplo en la universalización y prolongación de la enseñanza primaria. La he citado al hablar de la repercusión de la enseñanza sobre el desarrollo económico y hay buenas razones para hacerlo así. Por un lado, en un mundo fuertemente tecnificado, burocratizado, todas las ocupaciones laborales exigen un cierto nivel de instrucción, y por tanto, requieren, al menos, la enseñanza primaria. Por otra parte, el acceso de todos los ciudadanos a la enseñanza primaria permite una mejor selección y utilización de los talentos y con ello un beneficio económico evidente para la colectividad. Pero por convincentes que sean estos argumentos se subordinan a otro estrictamente ético: sólo la generalización y ampliación de la enseñanza primaria permite una efectiva igualdad de oportunidades.

Para decidir sobre el progreso de la enseñanza no basta, pues, con referirse a su rendimiento en términos económicos; es preciso tener en cuenta los objetivos sociales. Según sea la sociedad a que aspiremos, así debemos organizar la enseñanza.

Puede parecer pretencioso intentar definir la sociedad a que aspiramos y, efectivamente, lo es. Téngase en cuenta, sin embargo, que el solo hecho de hablar de desarrollo social implica que hay un cierto acuerdo implícito en nuestra sociedad sobre esta aspiración, al menos en sus rasgos más generales. De estos rasgos generales hay dos que inciden directamente sobre la educación.

El primero se refiere a una determinada manera de conjugar la libertad con la justicia y que, para utilizar la expresión consagrada, llamaremos

"igualdad de oportunidades". Esta igualdad ha de procurarse en primer lugar a través de la educación.

El segundo se refiere a una determinada manera de conjugar la libertad con la solidaridad y que, abreviadamente, denominaremos "responsabilidad social". Es evidente que el sentido de responsabilidad social sólo puede adquirirse a través de la educación.

La igualdad de oportunidades

La igualdad de oportunidades se entiende, en primer lugar, como igualdad de oportunidades para aspirar a las formaciones profesionales superiores y, en general, para conseguir una promoción social a través del propio esfuerzo. Pero hay que entenderla también como igualdad de oportunidades para encontrar, a través de la educación, un significado personal y social a la actividad profesional ejercida; e igualdad de oportunidades para acceder a los bienes culturales que dan sentido a la existencia humana. Tal igualdad de oportunidades sólo puede asegurarse, evidentemente, a través de una educación generalizada a toda la población.

La igualdad de oportunidades así entendida enlaza directamente con una cierta concepción de la persona humana y de los fines de la sociedad que, en definitiva, arranca del cristianismo, aunque nuestro tiempo la formula con características propias. Claro que es posible objetar que una plena igualdad de oportunidades no puede alcanzarse nunca; pero esta imposibilidad no desvirtúa el hecho de que nuestra sociedad se la propone como objetivo y mide en función de ella el progreso social.

No hace falta descubrir que estamos muy lejos de este ideal. Esto es cierto en todos los países, incluso en los más desarrollados; también lo es en España, que es el caso que directamente nos afecta. No hacen falta estadísticas para saber que entre nosotros la procedencia social de los alumnos y, por tanto, sus posibilidades económicas condicionan en gran parte su elección y su formación profesional. El fenómeno es tanto más visible cuando más ascendemos en los niveles educativos y es particularmente claro en la Universidad. Aunque no contamos con datos para afirmarlo, se puede sospechar que la procedencia social del alumnado universitario actual es muy parecida a la de hace cuarenta años; a pesar de que a lo largo de este lapso de tiempo se hayan producido cambios tan importantes en la estructura social y económica del país.

Como se trata de un tema discutido y discutible, en el que es fácil caer en la demagogia irresponsable, quisiera extremar aquí mi objetividad. Es cierto que en ningún país del mundo, la procedencia social de los estudiantes se corresponde homológamente con la estratificación social. Nuestra situación es así menos negra de lo que podría parecer a primera vista. Es cierto también que el gran esfuerzo que se está realizando actualmente en nuestro país para aumentar el equipo escolar y para conceder becas y ayudas sólo podrá rendir frutos visibles dentro de unos años. Pero, con todas estas reservas, continúa siendo cierto que la situación es insatisfactoria por injusta y que el esfuerzo emprendido es todavía insuficiente.

Para que no haya lugar a dudas insistiré en la importancia del esfuerzo emprendido. Mientras en España haya niños que no puedan recibir instrucción primaria por falta de escuelas, no tiene mucho sentido hablar de igualdad de oportunidades. Mientras el hijo de un obrero no reciba una beca que le compense el jornal perdido es inútil suponer que podrá pasar su adolescencia y su juventud en un centro de enseñanza. Por tanto, todo lo que se haga para aumentar el número de becas y el número de centros docentes, es una manera positiva de procurar la igualdad de oportunidades. Pero repito que no es suficiente.

No es suficiente, por supuesto, porque su volumen debería ser mayor para atender a las necesidades existentes. Pero también por otro motivo, que es el que en realidad me importa destacar. Porque lo que, en definitiva, decide la selección y la promoción de los alumnos a escala colectiva es la organización del sistema de enseñanza. Y nuestra organización de la enseñanza no está establecida en función de la igualdad de oportunidades, sino más bien al contrario.

La reforma de la enseñanza

a) La actual escisión entre enseñanzas primaria y media

Cuando se examina desde este punto de vista nuestro sistema educativo, lo primero que llama la atención es la distinción entre enseñanza estatal gratuita y enseñanza privada no gratuita. Esta división se establece ya en la enseñanza primaria o, para ser más exactos, en el jardín de infancia, y tiene su prolongación natural en el bachillerato. Así el niño, desde su entrada en la escuela, queda adscrito a un estrato social con un determinado abanico de posibilidades futuras. Es difícil imaginar una contradicción más directa con los ideales de una sociedad democrática.

No voy a insistir sobre este punto porque honradamente creo que esta situación no puede persistir mucho tiempo. Los caminos para hacerla desaparecer no son difíciles de imaginar. Por un lado, el Estado puede aumentar los centros de enseñanza primaria y secundaria hasta hacer innecesarios los centros privados o puede combinar esta expansión con una subvención a los centros privados que cumplan ciertos requisitos para que se conviertan así en gratuitos. Pero lo que no es imaginable es que se mantenga indefinidamente una situación que separa a los niños por su procedencia social desde su primera infancia.

La actualidad que este problema tiene entre nosotros y las controversias que, en un futuro próximo, ha de levantar no deben disimularnos un problema mucho más hondo y más importante en el planteamiento de nuestra enseñanza: el de la escisión entre enseñanza primaria y enseñanza media. Esta escisión tiene raíces muy profundas que conviene recordar.

En cualquier época y en cualquier país la organización de la enseñanza refleja la estructura de la sociedad y de algún modo encarna sus aspiraciones. En las raíces de la historia europea — en la Edad Media —, la enseñanza formal, la que se distribuye en instituciones pedagógicas, es patrimonio de unos pocos. La gran masa de la población entra directamente en

el trabajo sin ninguna enseñanza formal. Los centros de enseñanza, muy escasos, acogen sólo una mínima parte de la población. La promoción social a través de la enseñanza es mínima y tampoco entra, por otra parte, dentro de los ideales de una sociedad fuertemente jerarquizada.

A lo largo del tiempo y, a medida que se constituye la sociedad burguesa, esta situación cambia; la enseñanza elemental se populariza y se extiende a toda la población. Al mismo tiempo, la enseñanza superior se convierte, cada vez más, en una enseñanza profesional especializada y en la preparación para ocupar los puestos superiores de la sociedad. Con ello se establece la división entre dos formas de enseñanza: la elemental, para los miembros de las clases inferiores; la enseñanza media y universitaria, para clases superiores.

Las denominaciones consagradas en toda Europa en el siglo XIX para designar los distintos niveles de enseñanza: enseñanza primaria, media y superior, tienden a hacernos imaginar una línea continua que empieza en las primeras letras y acaba en la Universidad. Pero esto es pura ilusión verbal. No hay un sistema de enseñanza, sino dos. El primero es el que se extiende de los seis a los diez años y se continúa entonces en la enseñanza media a través del ingreso en el bachillerato. El segundo se extiende sin solución de continuidad de los seis hasta los catorce años o hasta la edad en que se termine la escolaridad obligatoria.

Esta división se corresponde con una división social: cursan la enseñanza primaria larga los niños que por su procedencia están destinados al trabajo manual en la agricultura y en la industria; cursan la enseñanza primaria corta los que están destinados a ocupar las profesiones superiores. Que algunos individuos del primer grupo, a costa de esfuerzos y sacrificios o gracias a una ayuda económica exterior, logren acceder a la enseñanza del segundo no puede disimular el hecho de que el sistema es dualista.

Este dualismo, que un día respondió a las necesidades y a los ideales de una sociedad, hoy se ha hecho absurdo. Absurdo, en primer lugar, por razones sociales, ya que se inspira en un dualismo social que perpetúa y que la igualdad de oportunidades pretende eliminar. Absurdo también por razones psicológicas ya que obliga a tomar una decisión trascendental, y en gran medida, irrevocable sobre el futuro del alumno en una edad—diez años—en que sus aptitudes están todavía en buena parte latentes. Si la decisión no ha de tomarse en función de los recursos económicos de la familia, es evidente que esta decisión ha de retrasarse. Incluso pedagógicamente es absurda esta escisión temprana de una parte de los alumnos de enseñanza primaria para incluirlos en la enseñanza media. Visto desde la enseñanza media, los primeros años del bachillerato exigen unos métodos propios de la enseñanza primaria y se convierten en unos híbridos pedagógicos. La exigencia legal de que los profesores de estos cursos sean licenciados universitarios o incluso catedráticos es evidentemente absurda. Visto desde la enseñanza primaria las consecuencias no son menos discutibles. Su metodología pedagógica y su contenido docente no bastan para retener a sus alumnos hasta los catorce años. A medida que se tiende a prolongar la escolaridad mínima obligatoria y a medida que las formaciones profesio-

nales obreras exigen una mayor base cultural, la escuela primaria se hace más insuficiente respecto a la tarea que se le propone.

De lo dicho se desprende que, para poner el sistema de enseñanza al servicio de los objetivos del desarrollo social, no basta con compensar su dualismo con un programa de becas por amplio que sea, sino que hay que modificar el propio sistema. Y la primera modificación ha de consistir en prolongar el tronco común de la vida escolar.

Esto significa que a continuación de la enseñanza primaria elemental — seis a diez años — que ahora, al menos sobre el papel, es común a todos los escolares, habrá de establecerse un período intermedio de enseñanza primaria superior uno, dos o tres años de educación igualmente común para todos los escolares. Al final de este período se situaría la opción a seguir una formación profesional larga, media o corta, y, por tanto, el término de este período significaría, para unos, el comienzo del bachillerato propiamente dicho como preparación a su entrada en la Universidad; para otros, el comienzo de un bachillerato reducido, como preparación a su entrada en las formaciones profesionales de nivel medio y para otros, finalmente, la entrada en un centro de formación profesional.

Este esquema básico es más unitario en la base que el actual. Debería serlo también en su conjunto y para ello prever los caminos de tránsito entre las distintas formaciones profesionales por medio de enseñanzas complementarias.

Al decir esto no pretendo desarrollar un plan de reforma de la enseñanza, lo que escapa totalmente a mi competencia. Me limito a exponer unos principios que creo deberán tomarse en cuenta en toda reforma futura que pretenda tener en cuenta las exigencias actuales. En todo caso quiero destacar que no se trata de una idea original de quien la expone, sino de un conjunto de preocupaciones presentes en la mayoría de los proyectos de reforma que se discuten en Europa.

Tampoco puedo ocultar que se trata de una reforma de difícil realización. Sustraer al bachillerato actual los primeros cursos para convertirlos en una formación primaria superior común a todos los ciudadanos y, por tanto, también a los que sólo van a cursar la escolaridad mínima, quiere decir descargar sobre la escuela primaria una tarea que en su estructura actual no puede asumir. La reforma sólo sería posible a costa de un esfuerzo extraordinario a escala nacional. Aunque también es cierto que si nos proponemos en serio hacer obligatoria la escolaridad hasta los catorce años y no digamos hasta los quince, y queremos dar contenido a esta escolaridad, el esfuerzo habrá que hacerlo de todos modos, cualquiera que sea la forma en que se organice la enseñanza.

b) El planteamiento de la formación profesional

Nuestro sistema de enseñanza se nos ha quedado insuficiente en otros aspectos. La separación neta entre enseñanza primaria y enseñanza media como preparación universitaria arranca de la época en que la Universidad era la única formación profesional que exigía una preparación escolar. Pero desde el comienzo de la industrialización han ido surgiendo una gran can-

tividad de formaciones profesionales independientes y extrañas a este marco tradicional. Éste es el caso de la formación profesional técnica, de la formación profesional obrera y de otras formaciones profesionales; de hecho, de todas las formaciones profesionales no universitarias, lo que significa una parte muy importante del esfuerzo educativo del país.

Estas enseñanzas nacidas en cada caso para resolver una necesidad concreta distan de constituir un plan coherente. Piénsese, como ejemplo más notable, en la formación profesional obrera industrial. No se trata de que es insuficiente, como ya antes he hecho notar; es que, en la medida en que existe, forma un conglomerado de instituciones con escasa relación entre sí. Escuelas de Artes y Oficios, Escuelas del Trabajo, Escuelas de Aprendices, Institutos Laborales, Universidades Laborales, Centros de Formación Profesional Acclerada, etc., son muestras de estas iniciativas diversas cuando no contradictorias entre sí. Basta su multiplicidad para convencernos de la falta de un plan conjunto.

Al hablar de la relación entre enseñanza y desarrollo económico he aludido yo a ese punto; es inútil proponer la extensión de la formación profesional si no se establece antes un plan conjunto, plan que debería empezar por una unidad de dirección. Esto no significa, por supuesto, la absorción por el Estado de estas enseñanzas — idea absurda en un campo en el que todas las colaboraciones son necesarias —, sino una unidad de planeamiento, unidad que debería empezar por los sistemas formativos que dependen del propio Estado, pero que no tienen conexión entre sí.

El establecimiento de un plan conjunto para la formación profesional ha de plantear problemas más complejos dado que se trata de un campo tan amplio en que la variedad y la flexibilidad son la primera condición de éxito. Pero esta dificultad, por grave que sea, no puede ser excusa para postergarlo indefinidamente.

En el contexto en que estoy hablando me interesa destacar dos puntos cruciales de este plan. El primero se refiere a la conexión entre enseñanza primaria y enseñanza profesional, conexión que en la actualidad es prácticamente inexistente. El segundo, a la conexión entre los diversos índices de la enseñanza profesional y técnica, de tal modo que pueda ascenderse normalmente de un nivel a otro superior.

Lamento no poderme extender más en este punto porque creo que es necesario insistir más de lo que acostumbra hacerse en la importancia de la formación profesional, y especialmente de la formación profesional obrera en el proceso del desarrollo social. Por necesario que sea ampliar la base de recluta de la Universidad, y por mucho que se amplíe, continuará siendo cierto que las posibilidades de promoción social para una mayoría de la población residirán en una formación profesional adecuada pero en una formación profesional que no limite desde el comienzo sus posibilidades de progreso.

c) La enseñanza superior

Y me quedaría todavía por abordar un tercer aspecto: el examen crítico de la Universidad como centro de formación profesional. Se trata de un

problema vivo en todo el mundo y especialmente en Europa, donde las Universidades tienen un pasado ilustre que hace difíciles y dolorosos los cambios. Pero éste es un tema que exigiría un tratamiento por extenso y que por ello voy a dejar al margen de estos comentarios.

Dificultades y riesgos

Ante la preocupación por extender al máximo las facilidades educativas es posible objetar — y así se hace a veces — que esta extensión produce una plétora de alumnos que se traduce en un descenso de la eficacia pedagógica de las instituciones educativas y por tanto en un descenso del nivel de la educación.

Si la objeción se presenta simplemente en esta forma tiene una respuesta fácil: la acumulación de alumnos en los centros educativos lo único que demuestra es la insuficiencia de éstos en capacidad o en número. Si un país necesita miles de ingenieros y atrae a miles de candidatos, pero sus escuelas de ingeniería sólo pueden absorber algunos centenares es evidente que faltan escuelas. En nuestro país podemos aducir ejemplos de este orden, no sólo en las escuelas superiores, sino en la enseñanza media y en la enseñanza primaria. Antes he aludido ya a estas deficiencias.

Pero para extender la educación no basta con multiplicar los centros de enseñanza, hace falta al mismo tiempo multiplicar el personal docente y este aspecto del problema es mucho más grave que el de las instalaciones. Si duplicamos en pocos años la cabida de una Universidad hemos de optar entre improvisar profesores o encargar gran parte de la enseñanza a aspirantes. Si pretendemos alargar en uno o dos años la escolaridad mínima obligatoria para toda la población nos veremos enfrentados con la necesidad contradictoria de reclutar más maestros y de elevar el nivel de la recluta de modo que estén a la altura de sus nuevas funciones. Así las disponibilidades de personal docente constituyen el punto débil de toda reforma de la enseñanza y con mayor motivo de su extensión.

Nos enfrentamos así con un problema extraordinariamente grave y típico de nuestra civilización. La ambición de extender y prolongar la educación exige la dedicación a la docencia de una proporción cada vez mayor de la población. Pero esto sólo es posible si se eleva el prestigio social de los enseñantes y en primer lugar su retribución. Esta elevación sólo será eficaz si resulta competitiva con las retribuciones que este mismo personal con las calificaciones que posee, puede conseguir en tareas directamente productivas (caso particularmente claro es el de los licenciados en ciencias que pueden optar entre la docencia y la industria). No se trata por tanto de un simple aumento de retribución exigido por el aumento del nivel de vida, sino de mantener indefinidamente para los docentes una situación competitiva con otras ocupaciones.

No es posible disimular que se trata de un problema grave y de actualidad en todos los países. Pero tampoco es posible dejar de afrontarlo. No hacerlo equivaldría a admitir que el proceso de desarrollo de nuestra civilización está abocado a un colapso.

El sistema de selección

La difusión de la enseñanza al servicio de la igualdad de oportunidades plantea todavía otros problemas no menos graves aunque menos aïreados. Para descubrir uno de ellos basta darse cuenta de que el sistema de educación es al mismo tiempo que un sistema de promoción un sistema de selección.

Incluso con la organización más democrática, la estructura social de cualquier país tiende a adoptar una forma piramidal. Incluso en el país más democrático son precisos más peones que ingenieros, más trabajadores que directores de empresa, más maestros de primera enseñanza que catedráticos, más soldados que generales.

En la sociedad burguesa la promoción y la selección se hace en parte a través del estudio, pero sólo en parte e incluso en muy pequeña parte. La selección más importante se hace por la situación social. Así los miembros de ciertos grupos sociales, los hijos de las familias en ciertas circunstancias económicas tienen acceso a la Universidad y una vez ingresados prácticamente tienen asegurada la terminación más o menos rápida de su carrera. Es más fácil que un individuo en estas condiciones tenga que abandonar los estudios porque varíe su situación económica, por ejemplo por la muerte de su padre, que porque fracase en unos exámenes que puede repetir indefinidamente.

En cambio, a medida que se extiende la igualdad de oportunidades, la selección por la situación socioeconómica tiene cada vez menos importancia y en una teórica igualdad de oportunidades no tendría ninguna. En estas condiciones toda la población es candidato en potencia a los estudios superiores y la selección ha de basarse exclusivamente en las aptitudes y en el rendimiento. Con lo cual la importancia de la enseñanza, como sistema de selección, crece grandemente.

En los párrafos anteriores me he referido a la selección en relación con la promoción social. Se pueden hacer consideraciones análogas para la elección entre profesiones de nivel social equivalente. En cualquier país el número de estudiantes de ingeniería comparado con el número de estudiantes de medicina guarda alguna semejanza con la proporción entre ingenieros y médicos que el país posee o que el país necesita. Pero cuando más ampliamos la base de candidatos menos posible es confiar en que esta relación surja del azar de decisiones individuales y más necesario es algún sistema de selección para distribuir a los aspirantes entre distintas formaciones profesionales.

En principio este problema tiene una respuesta simple.

La psicología aplicada ofrece hoy métodos científicos para el diagnóstico de aptitudes y por tanto para la orientación y selección profesional. Pero esta solución es más limitada de lo que a primera vista puede parecer. En primer lugar porque tales métodos distan de ser suficientes en muchos

casos, concretamente el diagnóstico de aptitudes para las profesiones superiores es muy vago y discutible. Pero además aunque pudiese darse, tampoco puede suponerse que el número de personas con aptitudes para una profesión determinada coincida con el número de profesionales de este tipo que la sociedad necesita y está dispuesta a preparar. De hecho el sistema de selección profesional es la propia organización de la enseñanza y su orientación con base en un examen psicológico sólo puede ser un complemento de este sistema que no puede desplazar a los exámenes de rendimiento.

La necesidad creciente de basar la selección profesional en un control de las aptitudes y de los rendimientos plantea dos tipos de problemas.

En primer lugar, la forma de estos controles. En líneas generales podemos limitar el número de veces que el sujeto intenta demostrar su capacidad y su aprovechamiento (limitar el número de veces que un aspirante se puede presentar al mismo examen, el número de veces que puede repetir un curso, el número de años que puede asistir a la Universidad o a un Centro docente de cualquier tipo). Y se puede incluso limitar el número de individuos que ingresan en una preparación profesional determinada.

En este momento, en los países de tradición liberal, cualquier iniciativa en este sentido es recibida con recelo y considerada como un atentado a la libertad individual. En cambio, son de uso corriente en los países socialistas por razones fáciles de resumir. En primer lugar porque una más efectiva igualdad de oportunidades multiplica el número de los candidatos y con ello obliga a una mayor selección. En segundo lugar el hecho de que la mayoría de los estudiantes reciban una ayuda económica que puede ser considerada como un sueldo hace más lógico que se les exija un rendimiento. Finalmente, se trata de unos países en los que el empleo está plenamente planificado y dirigido por el estado que puede prever por tanto con relativa exactitud la cifra de necesidades de profesionales en cada especialidad. En la medida en que en nuestros países tiendan a producirse estos hechos y algunos empiezan a producirse habrá que tomar en consideración también estas medidas.

Sin olvidar por supuesto que una cosa es limitar el número de estudiantes de una profesión en nombre de las necesidades reales del país y otra cosa completamente distinta limitarla en nombre de la cabida de los centros o por un maltusianismo de los propios profesionales.

El segundo aspecto discutible de los procedimientos de selección se refiere a la calidad de los procedimientos empleados. Es sabido hasta qué punto cualquier examen académico es discutible, incluso realizado en las mejores condiciones. Y más todavía si el examen pretende juzgar no sólo conocimientos, sino aptitudes profesionales, como debería ocurrir al comienzo de toda formación. Si, como he dicho, la extensión de la igualdad de oportunidades y con ello el aumento de los estudiantes en todos los grados obliga a aumentar los momentos selectivos en el sistema de la educación el problema de los exámenes se hace candente! Y así vemos que ocurre en muchos países.

Selección y competición

Si me he referido al tema de la selección como contrapunto de la promoción no ha sido para introducir consideraciones pedagógicas sobre los procedimientos de examen, sino como introducción a un nuevo aspecto del papel social de la educación.

Si la igualdad de oportunidades significa en primer lugar igualdad de oportunidades para la promoción social en función del estudio, entonces el sistema educativo se convierte en un sistema de competición social. Todos tienen las mismas oportunidades de progresar por el estudio, pero sólo los más aptos y los más eficaces consiguen aprovecharlas.

El que los criterios de selección — la aptitud y la aplicación de los sujetos — nos parezcan objetivamente justos, no elimina ni el carácter competitivo de la promoción, ni la decepción de los que no consiguen ascender. Llevada al límite esta idea significaría que la promoción social se consigue en una lucha de todos contra todos hecha posible por la igualdad de oportunidades en el estudio. Con lo cual la sociedad a que tendemos nos parecería socialmente más justa y al mismo tiempo socialmente más insatisfactoria por su carácter fuertemente competitivo con el cortejo de tensiones individuales y colectivas que han de acompañar a este carácter.

La contradicción que acabo de señalar a poco que se reflexione sobre ella nos enfrenta con uno de los problemas más graves y profundos de nuestra cultura. En nombre de la justicia social proponemos la igualdad de oportunidades en la educación y en todos los aspectos de la vida y corremos el riesgo de que así entronicemos el egoísmo individual, la competición generalizada. Esto pudo considerarse aceptable en el liberalismo clásico pero no lo es en nuestros días. Una sociedad más justa ha de ser al mismo tiempo una sociedad más solidaria, en la que cada hombre se sienta responsable por los demás.

Así llegamos a la conclusión aparentemente sorprendente de que la igualdad de oportunidades no puede ser el objetivo social primario de la educación.

Los objetivos de la educación

La afirmación que acabo de hacer resulta menos sorprendente si se tiene en cuenta que la igualdad de oportunidades educativas es simplemente una condición que ha de cumplir la educación para poder ser calificada de socialmente justa, condición que supone la eliminación de ciertos obstáculos y que puede considerarse por tanto como puramente negativa — negación de estos obstáculos —. Con afirmar la igualdad de oportunidades educativas todavía no se ha dicho nada sobre qué es la educación, sobre su naturaleza, sus medios y sus fines.

Evidentemente el objetivo de la educación sólo puede consistir en ayudar al hombre a ser plenamente hombre en una sociedad plenamente humana. Pero no es menos evidente que el ideal del hombre, la imagen del futuro a que está destinado varía con los tiempos y con las culturas. ¿En

qué puede consistir hoy una educación para la plenitud humana? Porque el hombre vive desde su historia y porque la educación aunque se dirija al futuro se alimenta del pasado, la manera más simple y frecuente es referirse al ideal humanista que ha conformado la educación europea desde sus albores en Grecia: el ideal del hombre culto y por ello autosuficiente y libre. El problema de la educación moderna consistiría en realizar la igualdad de oportunidades facilitando los medios para que este ideal educativo fuese asequible a todos.

No he de ocultar mis simpatías por este ideal humanista en cuya tradición me he formado. Tampoco he de negar que esta tradición incluye la defensa de valores permanentes. Pero tampoco puedo disimular que el proyecto de establecer la educación contemporánea sobre este modelo clásico es perfectamente inviable y sólo puede defenderse a costa de cerrar los ojos a realidades ineludibles. El hecho de que la educación humanista se haya propuesto siempre a una minoría no es ninguna casualidad histórica que pueda ser fácilmente subsanable multiplicando las facilidades educativas, sino que al contrario resulta de su propia naturaleza. La cultura en el sentido clásico, es una actividad desinteresada, fruto del "*otium*" y que requiere por tanto como primera condición el estar liberado del trabajo.

En cambio, nuestra sociedad del desarrollo está montada sobre el trabajo productivo y sus exigencias educacionales se refieren en primer lugar a la enseñanza profesional. El hecho es patente; desde el comienzo de la industrialización, la expansión de la enseñanza se hace creando nuevas formaciones profesionales. Paralelamente, la formación en sentido humanista se restringe y la propia Universidad se convierte cada vez más en una escuela de profesionales especializados.

Nos guste o no nos guste el hecho, es evidente que en nuestros días la universalización de la enseñanza sólo puede hacerse a base de una enseñanza profesional, una enseñanza por tanto altamente tecnificada y especializada, una enseñanza dirigida en primer lugar a la práctica y a la eficacia profesional. Y al futuro profesional, el sentido humano y social de su existencia hay que descubrirselo en su propia formación profesional y no al margen de ella.

Si se advierte esto y no se pretende escabullir la dificultad refugiándose en un ideal imposible, el problema consiste en aclarar cómo una formación profesional puede ser al mismo tiempo una educación humana o, dicho de otro modo, cómo una educación orientada a la profesionalidad puede evitar los graves peligros que la acechan y que son precisamente los peligros de nuestra sociedad tecnificada. Una discusión de este tema significaría abordar los problemas de fondo de la civilización moderna y esto escapa por supuesto a los márgenes de esta conferencia. Me limitaré a señalar tres problemas educativos que considero capitales.

Progreso individual y responsabilidad social

El primero es que la educación de nuestro tiempo ha de conseguir conjugar la ambición de progreso individual con el sentido de responsabilidad

social. Dicho de otro modo, el gran peligro de la formación predominantemente profesional es que se haga asocial. Esta reserva puede parecer sorprendente ante una enseñanza cuya primera pretensión es justamente alcanzar a todos y facilitar su promoción social. Pero se trata de un mal entendido que ya antes he denunciado. Una enseñanza asequible a todos es socialmente justa, pero no basta para desarrollar el sentido social de quienes la reciben. La promoción profesional puede apelar sólo al egoísmo individual de quienes la pretenden. Una sociedad no es justa sólo porque ofrezca a todos sus miembros posibilidades de ascender, sino porque refuerza la solidaridad entre sus miembros promocionados o no.

La enseñanza profesional ha de ser, por tanto, una formación ética y social. Como estamos en una época en que los ataques contra la moral han llegado a desprestigiar hasta su nombre, no estará de más afirmar que toda promoción humana es esencialmente una formación moral, un aprendizaje de la propia responsabilidad. Pero este aprendizaje no se puede hacer en abstracto, no puede consistir o, si se prefiere, no puede consistir sólo en añadir a la enseñanza profesional unas enseñanzas de ética y de política. La moral ha de ejercitarse en la propia situación educativa.

La escuela, incluso la escuela de formación profesional, deberá cumplir desde sus primeras etapas un doble objetivo. Procurar el aprendizaje de la libertad responsable y procurar el desarrollo de la responsabilidad compartida, del trabajo en equipo y de la solidaridad. Sólo así merecería el calificativo de educación democrática y estaría realmente al servicio de la sociedad futura a la que aspiramos o a la que decimos aspirar.

Proponer al sistema de enseñanza estos objetivos plantea problemas pedagógicos extraordinariamente graves, en los que aquí no voy a entrar. Basta tener en cuenta, para advertir su gravedad, que la mayor parte de la tradición pedagógica europea y la práctica actual de nuestras escuelas se orientan en sentido rigurosamente opuesto a estos objetivos, desarrollan el sentido de dependencia y fomentan la competición individual por el éxito. Desde la escuela primaria a la Universidad, la enseñanza se centra en la lección magistral y en las calificaciones individuales.

A lo largo de la formación profesional el aprendizaje de la responsabilidad compartida —del trabajo en equipo— ha de prolongarse en el aprendizaje de la responsabilidad social en la propia profesión. Es absurdo pensar que se ha dado una sólida formación ética y social al obrero, al ingeniero o al médico si terminan su formación profesional sin tener apenas idea del papel que tendrán que desempeñar en la sociedad, ni de las solidaridades y de los conflictos en que se verán envueltos.

Formación teórica y formación práctica

Todos estamos de acuerdo en que la enseñanza de nuestro tiempo debe ser activa desde los primeros grados, aunque también sabemos que no lo es.

Si la educación se centra en la formación profesional este carácter activo de la enseñanza resulta todavía más importante. Y, sin embargo, el gran peligro de la enseñanza profesional es que se quede en pura teoría.

Todo el que está familiarizado con los problemas de la enseñanza sabe que cualquier enseñanza práctica es más difícil de organizar y más cara que la correspondiente enseñanza teórica. Esto ocurre ya cuando por práctica entendemos sólo las prácticas de una asignatura teórica. Si por práctica entendemos el ejercicio real de la profesión, entonces la dificultad sube de punto. Pensemos en las deficiencias de la enseñanza práctica de una profesión tan antigua y acreditada como es la medicina y todavía se trata de un caso relativamente favorable. Del médico recién licenciado se supone que ha hecho prácticas en un hospital. Pero el ingeniero empieza a trabajar como ingeniero de producción sin haber pisado antes un taller.

La insistencia en ligar la enseñanza profesional con la práctica laboral desde un comienzo tiene una justificación social más profunda que la eficacia técnica de la enseñanza. El hecho de que en nuestro tiempo la enseñanza sea en gran parte profesional y por tanto dirigida al trabajo tiende a hacer desaparecer la vieja distinción entre los cultos que no trabajan y los ignorantes condenados a trabajar. Pero la formación profesional especializada tiende a reproducir esta división en el interior del propio trabajo. Unos se forman para ejecutar un trabajo y otros para dirigirlo. Con ello, la educación profesional aumenta las distancias en vez de acortarlas. He aludido ya a este hecho al hablar de la formación de la responsabilidad social. Pero un contacto temprano con el mundo del trabajo sería una buena manera de reducirlo.

Si la formación profesional ha de incluir la práctica profesional desde su comienzo es igualmente cierto que la entrada en el trabajo profesional no supone el término de la formación profesional, sino que ésta ha de prolongarse a lo largo de toda la vida profesional.

Esta enseñanza continuada se puede justificar desde distintos puntos de vista. Se puede decir con toda razón que el saber es indefinido y que la ambición de saber no se colma nunca. Se puede decir con no menos razón que en nuestro tiempo la ciencia y la técnica avanzan tan rápidamente que cualquier formación profesional recibida resulta anticuada al cabo de poco tiempo.

Pero hay otra razón que se relaciona directamente con el tema que ahora nos ocupa. Muchos saberes profesionales sólo pueden asimilarse cuando se ha entrado ya en contacto real con la práctica de la profesión. Esta afirmación es válida para cualquier profesión, de la más simple a la más elevada. Incluso puede decirse que los conocimientos teóricos ya adquiridos en la formación profesional sólo en la práctica toman sentido. Por esto asistimos a una floración cada vez mayor de cursos de perfeccionamiento profesional de todo tipo, y la corriente no hará sino crecer y tender a institucionalizarse.

Esta simbiosis entre teoría y práctica, entre formación y ejercicio profesional, tiene un aspecto social particularmente interesante. Las ventajas de la práctica en cuanto al dominio de la profesión están compensadas por inconvenientes no menos graves. La especialización cada vez mayor que resulta de la racionalización del trabajo tiende a acantonar al profesional en una parcela reducida. Esto es cierto para el peón especialista que pasa la

vida ejecutando la misma operación simple, pero también lo es en cierta medida para el médico y para cualquier profesional. El trabajo, entonces, deja de tener cualidades formativas y no prepara, por tanto, para ocupar un puesto superior. Para poner un ejemplo simple, cuanto más se subdivide y especializa el trabajo administrativo, menos el trabajar como empleado en un banco prepara para ocupar la jefatura de una sección o la dirección de una sucursal. Si el banco quiere mantener una cierta igualdad de oportunidades en su interior, si quiere favorecer la promoción desde la base, ha de establecer un sistema de formación complementario del trabajo en todos sus escalones. Y lo que acabo de decir del banco puede repetirse para cualquier organización de trabajo y para la sociedad en general.

Especialización y formación humana

El tercero de los grandes problemas de la educación contemporánea es, por supuesto, el conseguir una síntesis entre formación profesional especializada y dirigida a la eficacia, aunque sea a la eficacia colectiva, y formación cultural, por principio, general y desinteresada. No pretendo dar una respuesta clara a esta pregunta, que es uno de los grandes interrogantes de nuestra época. Que la especialización conlleva un riesgo de deshumanización, es evidente. Ya ORTEGA hablaba, con expresión afortunada, de la "barbarie de los especialistas". Que la eficacia lleva consigo un riesgo todavía mayor no es menos evidente; el riesgo, en este caso, está en reducir el progreso humano a la producción de bienes que se pueden medir, de comodidades estrictamente materiales. Pero este riesgo no se anula predicando frente a la "barbarie de los especialistas", la "civilización de los selectos".

Nuestra única posibilidad de salvación —se entiende de salvación de la civilización técnica— consiste en que logremos dar un sentido humano a la técnica, no en que la neguemos. Trasladada esta afirmación al campo pedagógico en que nos movemos significará que es inútil negar la intención primariamente profesional de la educación en nuestro tiempo y que es a la formación profesional como tal a la que hemos de dar un sentido cultural y personal.

Empecemos por notar que la intención profesional de la educación no exige una enseñanza tan especializada como acostumbra suponerse. El cambio continuo de la técnica, al que ya me he referido, lleva a poner el acento más que en la información recibida, en la capacidad de asimilar nueva información en una dirección técnica determinada. Esto sólo es posible a base de desarrollar aptitudes y conocimientos más generales.

En segundo lugar la intención profesional de la educación no ha de reducir la formación profesional al dominio de unas técnicas en las que se apoya la profesión. La ingeniería, para poner un ejemplo simple, se justifica por unas técnicas físicas determinadas pero el ejercicio de la ingeniería como profesión implica normalmente unas actividades más vastas —de colaboración y de dirección en una organización de trabajo— lo que exige aptitudes y conocimientos y por tanto una formación en varias direcciones:

economía, sociología, psicología, formación que las actuales escuelas técnicas ciertamente no ofrecen.

Con ello quiero hacer caer en la cuenta de que la "cultura" del ingeniero no puede entenderse como una serie de conocimientos — por ejemplo, sobre música —, yuxtapuestos a su profesión, por importante que ésta sea, sino que debe consistir en primer lugar en una concepción del mundo y de la sociedad directamente enlazado con su quehacer profesional. Probablemente hay que admitir que las escuelas técnicas y en general las formaciones profesionales, incluidas las que imparte la Universidad, no están ni pueden estar en condiciones de obligar a esta reflexión. Habrá que concluir entonces que la pretensión de una cultura, general convergencia de todos los saberes, pretensión ineludible para el hombre, exige formas radicalmente nuevas de organización universitaria.

Pero la formación humana no puede consistir sólo en una concepción del mundo sino que ha de llevar a una reflexión sobre el sentido personal de la existencia. ¿Cómo conjugar esta exigencia con una formación estrictamente profesional? Por turbadora que sea la pregunta, creo que la respuesta es bien simple. La reflexión sobre la propia profesión como vocación ha de ser el camino más simple para preguntarse por el sentido de la propia existencia personal.

Al llegar aquí me asalta la sospecha de que el lector piense que estoy haciendo lo contrario de lo que propugno y que me estoy perdiendo en teorías. Voy a intentar ilustrar lo que propongo con un ejemplo bien modesto.

Pensemos en la escuela primaria de un pueblo cualquiera. Imaginemos la escuela servida por un maestro ejemplar como hay tantos a lo largo y a lo ancho de nuestra geografía.

Este hombre, último eslabón de un vasto aparato pedagógico, se esfuerza en introducir unos rudimentos de cultura a un público de muchachos campesinos de doce, trece y catorce años, que dentro de poco tiempo estarán trabajando la tierra o camino de la emigración. Su esfuerzo nos parece admirable, y ¿por qué vamos a negarlo?, en buena parte inútil y condenado al fracaso. Para sus alumnos el mundo de la cultura que representa el maestro no tiene ninguna relación con la realidad que les rodea y en la que van a sumergirse.

Imaginen ahora que el maestro al mismo tiempo que les habla de matemáticas o de gramática pudiese hablarles de los cultivos agrícolas y de la manera de mejorarlos, de cómo funciona un tractor y de cómo llevar las cuentas de la cosecha, de los problemas de la emigración o de las ventajas de una cooperativa; les enseñase a distinguir la buena música de la mala oyendo la radio o les desarrollase el sentido moral discutiendo sobre los casos concretos del ambiente campesino.

Su enseñanza sería, por supuesto, más profesional en el sentido de estar concentrada sobre el futuro profesional de sus alumnos; pero ¿no sería, al mismo tiempo, más social y más humana? ¿No es probable que por este camino despertase en alguno de sus alumnos una verdadera vocación por su trabajo o la conciencia de una misión social a cumplir en el

pueblo? ¿No sería esto incluso una mejor preparación en caso de emigrar?

Y para el propio maestro, la enseñanza así entendida pegada a la realidad que le circunda ¿no podría ser vivida con más facilidad como una misión personal?

La distancia que acabo de señalar entre lo que es la escuela rural aislada de su contexto profesional y social y lo que debería ser puede muy bien simbolizar la distancia entre nuestro sistema educativo y el que la sociedad de nuestro tiempo necesita.

Conclusión

El esfuerzo por anular esta distancia no es ciertamente fácil. Al comienzo de estas reflexiones he hecho notar cómo el desarrollo económico exige una ampliación de la enseñanza, insistiendo en el retraso que en nuestro país existe a este respecto. A este nivel, la tarea a realizar es grande, pero, en definitiva, se reduce a un esfuerzo conómico.

Avanzando en mis comentarios he hecho notar que para poner la educación al servicio del desarrollo social no basta con ampliar el sistema educativo, sino que es menester reformarlo atacando su carácter dualista. A este nivel, el esfuerzo, en principio organizativo y pedagógico, es mucho más difícil, porque ha de enfrentarse con tradiciones seculares.

Y, finalmente, he llegado a la conclusión de que para ser fieles a la situación de nuestro tiempo es necesario replantear los objetivos de la educación y desarrollar una nueva pedagogía centrada en la realización del hombre en el trabajo. Aquí, el esfuerzo es realmente extraordinario porque supone un cambio de mentalidad, una nueva actitud ante la educación en función de una cierta manera de entender el hombre y la sociedad. Se trata, en definitiva, de una cuestión ideológica y política y no puede dejar de serlo porque es en la educación donde se forja la sociedad de mañana.

Por esto considero lamentable el escaso eco que las cuestiones educativas despiertan hoy en el público de nuestro país. Porque creo sinceramente que un pueblo que no se apasiona por los problemas de la educación puede ofrecer el espectáculo de una intensa actividad política, pero en el fondo es un pueblo políticamente ciego. Hace ya bastantes años que un eminente pedagogo al mismo tiempo que político afirmaba: "Política significa, en primer lugar, pedagogía". El resto, añadiría yo, es mera agitación.

BIBLIOGRAFÍA

- ARMAND: *Plaidoyer pour l'avenir*. Colman-Levi, París, 1961.
- BECKER: *Human capital*. Columbia University. New York, 1964.
- CROS: *L'explosion scolaire*. París, 1962.
- DACIANO: *La Scuola nell'Unione Sovietica. Storia e orientamenti attuali*. Milano, 1964.
- ESTAPÉ: *Las inversiones en enseñanza y el desarrollo económico*. Universidad de Barcelona, 1966.
- JACCARD: *Sociologie de l'éducation*. París, 1964.
- LATORRE: *Universidad y sociedad*. Ariel, Barcelona, 1964.
- NATANSON: *La revolution scolaire. Les éditions ouvrieres*. París, 1963.
- REGUZZONI: *La reforme de l'enseignement*. Aubier Montaigne, París, 1966.
- SAUVY: *Les diverses classes sociales devant l'enseignement*. *Population* (marzo), 1965.
- TENA ARTIGAS: *La educación en el plan de desarrollo*. Gredos, Madrid, 1966.
- VAIZEY: *Educación y economía*. Rialp, Madrid, 1966.
- VERMOT: *L'éducation nationale dans le France de demain*. Ed. du Rocher, Moca-co, 1965.