

comment définir des objectifs pédagogiques

r. f. mager

gauthier-villars

ROBERT F. MAGER: *Comment définir des objectifs pédagogiques*. Traducción al francés por G. Décote. Gauthier-Villars, 2.ª ed. París, 1971, 60 pp.

Robert F. Mager, doctor en filosofía, demuestra en este libro las cualidades de un experto pedagogo.

Según lo indica el título —*Cómo definir los objetivos pedagógicos*—, el libro no se ocupa de cuáles sean los objetivos mencionados, sino de una cuestión previa. La necesidad de lograr una enseñanza eficaz, así como la actualización de ésta y los estudios sobre programación en la enseñanza, colocan en un primer plano el problema de la definición de los objetivos pedagógicos, o lo que es igual, el problema de saber qué es un objetivo pedagógico.

Nos encontramos ante un trabajo de pionero en el que se describe cómo está dentro de lo posible una adecuada determinación.

El autor no se toma como tarea determinar cuáles sean los objetivos deseables y justos, sino la manera en que debe ser formulado un objetivo para que sea eficaz. Los conocimientos adquiridos por los estudiantes les deben servir para alcanzar los objetivos de la enseñanza que se les comunicó.

La presentación de la obra es muy original. Se encuentra dividida en cortos capítulos al final de los cuales el lector llega a una pregunta, debiendo él elegir la respuesta adecuada,

para llegar así a la comprensión total del tema.

Haremos una breve recopilación del contenido.

«Un objetivo es una 'intención' comunicada por medio de una declaración que describe la modificación que se desea obtener en el estudiante... Se trata de la descripción de un conjunto de comportamientos que nosotros deseamos ver al estudiante capaz de manifestar.»

El autor nos lleva a distinguir entre presentación, resumen de un curso, descripción de actividades, etc., y el objetivo pedagógico que describe un resultado esperado.

La evaluación puede hacerse mediante *tests*.

Toda la educación ha de tener lugar en función de objetivos previamente delimitados, cuyo logro debe manifestarse a través de la actividad del alumno: ambos, profesor y alumno, tienen que alcanzar en común los objetivos. Y como ya hemos dicho, éstos no indican otra cosa, para R. F. Mager, que los *resultados* que se desean alcanzar, o en otras palabras, las actividades que el alumno debe ser capaz de realizar una vez acabado el curso.

Se trata siempre de la necesidad de que el educador adquiera desde el principio una idea clara acerca de la actividad que exigirá del alumno como prueba de su aprovechamiento y asimilación de la enseñanza recibida. Esta idea clara debe extenderse a las condiciones y circunstancias en que el alumno tiene que poder realizar la actividad en cuestión: en qué casos tiene que poder realizarla, con qué instrumentos, hasta qué grado de dificultad, etc.

Pongamos por caso, dice el autor, que nuestro objetivo sea enseñar a los alumnos a resolver ecuaciones. Aparte de que hay que aclarar qué clase de ecuaciones, con cuántas incógnitas, etc., resulta evidente que para comprobar si el objetivo está cumplido será necesario hacer que los alumnos resuelvan ecuaciones, cosa muy distinta a exigirles una disertación sobre lo que son las ecuaciones, o también a ponerles a resolver problemas mediante ecuaciones.

El libro termina con un *test* para el propio educador.

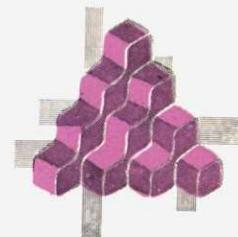
La forma clara de exposición, así como todo lo dicho, hacen este libro eminentemente práctico. No dudamos en recomendarlo. La idea que propone es muy sencilla, e incluso se encuentra poco desarrollada en la obra, pero puede servir de antídoto contra la tentación de sustituir la eficacia del aprendizaje por la erudición memorística.

CARMEN PENELLA DE SILVA

BIBLIOTECA
DE PSICOLOGÍA

7

Walter J. Schraml
**PSICOLOGÍA
PROFUNDA
PARA EDUCADORES**



WALTER J. SCHRAML: *Psicología profunda para educadores*. Barcelona, Herder, 1971. Un vol. de 287 pp.

Quedan ya muy lejanos —y, desde luego, muy superados—, aquellos tiempos en que circulaba por los medios pedagógicos la frase atribuida a W. James: «la psicología que debe saber el educador cabe en un papel de fumar». En nuestros días, se estima, por el contrario, que el buen educador, el auténtico educador, en su función total, que va mucho más allá de ser un mero transmisor de conocimientos, necesita saber mucha psicología, teórica y práctica (psicología general y diferencial, genética, experimental, de la inteligencia, de la afectividad, de la voluntariedad, de la personalidad, del

aprendizaje), dentro del complejo de ciencias de la educación en su aspecto propedéutico descriptivo de la realidad del ser, individual y social, que se educa con las manifestaciones, insoslayables educativamente, biológicas, psíquicas y ambientales determinantes. Y no tenemos inconveniente en afirmar que la adquisición y aplicación de esos saberes (más que las especialidades lingüísticas, matemáticas, científicas, artísticas, etc.) es lo que da categoría y prestigio de educador al docente, especialmente de los grados básico y medio de la enseñanza, en los que, recordando expresiones de Unamuno, el «molde» tiene prioridad de estimación sobre la materia.

A esta idea responde el libro que hoy presentamos de Walter J. Schraml, magníficamente editado por la editorial Herder, de Barcelona, y en el que el autor expone una pedagogía terapéutica, orientada psicoanalíticamente, sobre sus experiencias en los servicios de Protección de la Juventud, de Munich; en el Departamento de Psicoterapia del Josefheim, de Wurzburg; en el Departamento infantil de la Clínica psiquiátrica de la Universidad de Berkeley, de San Francisco; en la Policlínica para niños y jóvenes del Instituto de Psicoterapia de Stuttgart; y en el Consultorio para niños y adolescentes de la ciudad de Mannheim. Y no se crea, por lo dicho, que el libro trata exclusivamente de aspectos patológicos de lo que se ha llamado «niños-problema», pues su punto de vista es mucho más amplio y abarca el extenso campo de los «niños con problemas» con que, normalmente, se encuentran los educadores en sus clases y a los que debe atender con una psicoterapia infantil y juvenil que responde positivamente a la pregunta que el autor se formula en la pág. 218: «¿Ofrece la psicología profunda a la pedagogía moderna resultados y sugerencias utilizables en su teoría y en su práctica?» Hay, en efecto, una pedagogía psicoanalítica que se propone la tarea de ayudar a la sublimación de los instintos primarios y la adaptación de los deseos del «ello» a la rea-

lidad de la sociedad; pedagogía psicoanalítica de la que se empezó a hablar a partir de 1926 y que trata de fundamentarse, más que en una antropología ideal, en una antropología real de lo que el hombre es (página 217 y ss.). Y, dentro de esa pedagogía psicoanalítica, el autor incluye (y es una de las novedades del libro) el capítulo titulado «La higiene-psíquica del pedagogo», referido no al educador ideal, a sus cualidades, formación, etc., sino al pedagogo real, como es, con sus problemas, sus conflictos, sus frustraciones, su caracterología, etc. (págs. 238 a 268).

Se inicia el libro, después de un breve prólogo, con una sustanciosa «Introducción» que señala cinco aspectos de la «psicología profunda» (tópico, dinámico, genético, socio-cultural, psico-conflictivo) en los que esa psicología (iniciada por Freud y seguida por Jung, Adler, Künkel, McDougall, K. Lorenz y otros) y la pedagogía se encuentran, teniendo en común «una labor sobre el hombre en su concreta situación vital», y de lo que deduce tres aplicaciones prácticas para el pedagogo: Una, de carácter informativo para la comprensión del niño, del joven y del adulto y de sus necesidades educativas. Otra, de mejor interpretación de las dificultades que ofrece el desarrollo normal de cualquier niño, y así de posibilidades de colaboración en la psicoterapia indicada. Otra, finalmente, de carácter psico-higiénico, para aclarar las relaciones educador-alumno con sus mutuas reacciones, determinando un positivo beneficio para los dos términos de esa relación.

Y siguen nueve capítulos y dos apéndices de apretada doctrina sobre fundamentos de la psicología profunda y su metodología; sobre la psicología profunda del desarrollo y de la personalidad; sobre el tratamiento de los trastornos psíquicos en las dificultades del comportamiento, educación y aprendizaje del desarrollo normal, en las neurosis infantiles y su repercusión adulta, en las técnicas de psicoterapia infantil y juvenil; sobre problemas de pedagogía psicoanalítica con la consiguiente higiene psíquica

del pedagogo; y sobre el psicodiagnóstico a base de *tests* de rendimiento y proyectivos; todo ello avalado con una bibliografía selecta y de primera mano.

Al tratar de los fundamentos de la psicología profunda, expone en primer lugar su evolución histórica a partir del estudio por Breuer y Freud del famoso caso de Ana O., del que salieron las ideas de trauma psíquico, de represiones, de obsesiones y fobias, de psicocatastris, etc., hasta llegar, más tarde, a la de sublimación como «primer enlace importante con la pedagogía» (pág. 39). «Si entendemos por educación —dice— la formación del niño hacia el hombre adulto de nuestra cultura, esto significa colocar al niño en la situación de dominar y dirigir sus impulsos instintivos de manera que pueda ordenarlos consciente y libremente en la realidad de nuestra sociedad». «Lo que interesa es aprovechar la fuerza psíquica que se encuentra en el instinto, elaborarla y emplearla en fines socialmente reconocidos y culturalmente valiosos». La sublimación —dice más adelante— es el prototipo de un mecanismo de adaptación logrado; mientras que la represión es el prototipo de los malogrados mecanismos de adaptación patógenos, generadores de enfermedad (págs. 79 y ss.). Se entiende por sublimación una modificación del fin u objeto del instinto de acuerdo con lo que exigen o esperan del individuo la sociedad o la conciencia. Se entiende por represión el proceso en el cual la energía instintiva no obtiene su fin ni encuentra ningún objeto y es rechazada, reprimida, devuelta al inconsciente (al inconsciente dinámico, según la terminología freudiana), volviendo a la superficie de la conciencia (al repetirse los conflictos) como síntomas de trastornos psíquicos y enfermedades.

Gran interés para todos los educadores tiene el capítulo en que el autor estudia las relaciones entre la psicología profunda y el desarrollo de la personalidad. Empieza por distinguir y precisar los conceptos de maduración y desarrollo, inseparables en el orden prácti-

co, pero de distinto origen: la primera, proceso interno que no se puede o, por lo menos, no se debe adelantar; el segundo, proceso social, aparato estimulante de la circunstancia destinado a servir, a preparar y a aprovechar la realidad madurativa. Del encuentro de una y otro, de la maduración de los instintos con la actitud exterior de la circunstancia (en sentido orteguiano) resulta el desarrollo de la personalidad, forjada por el contraste entre los problemas y conflictos de las necesidades impulsivas del sujeto y las exigencias y reacciones de la madre y de los adultos que rodean al niño. De ello ha concluido la psicología evolutiva profunda, psicoanalítica que el proceso de desarrollo humano, desde el nacimiento a la adultez no puede realizarse sin crisis, quedando destruida la leyenda de la infancia feliz y sin penas, tanto en las personalidades sanas como en las enfermas. El autor, sobre ese punto de vista, estudia en primer lugar el desarrollo infantil en el primer año de vida, fijándose en la llamada por Spitz «angustia de los ocho meses», característica de esa primera fase del desenvolvimiento individual (fases oral, anal, fálica, edipal, de latencia, de pubertad) que se manifiesta, como todas ellas, según *zonas, modos y modalidades*, en la terminología de Erikson, cuyo croquis cartográfico reproduce y explica.

Entra después en el planteamiento de los problemas de la caracterología profunda, entendiendo que «una personalidad es un hombre con una marcada manera de ser en el que no influyen fácilmente modas pasajeras y al que las contrariedades no retraen del camino emprendido» (pág. 129). Y expone el modelo psicoanalítico de la personalidad con sus tres regiones de funciones psíquicas: el «ello», el «yo» y el «superyó», conceptos y contenidos que ilustra gráficamente en los que el «yo» es como un centro piloto encargado de coordinar los impulsos del «ello» con las realidades del medio ambiente humano y físico y con los imperativos y prohibiciones del «superyó», y en el que el hombre se experimenta como algo

único y permanente durante el tiempo de la vida a través de todos los cambios, como portador de la identidad. El «ello» es dado; el «superyó» se adquiere, y el «yo», entre ambos, partiendo de la región «primaria, autónoma y sin conflictos», interviene en la dinámica del proceso y da lugar, normalmente, a la personalidad sana con sus mecanismos de defensa y adaptación donde «se sella más profundamente la idiosincrasia individual del hombre» (página 136). Si en la formación de un cierto tipo de personalidad no se han sublimado determinadas fuerzas instintivas —agrega Schraml— puede ocurrir que personas correctas en el cumplimiento de sus deberes cívicos y profesionales; escrupulosas en el cuidado de su vestido y de su cuerpo; preocupadas por una buena conducta moral y jurídica; comedidos en la expresión de sus afectos (en suma, miembro ideal para el funcionamiento de una sociedad moderna), se muestren, en determinadas situaciones, con una brutalidad y una agresividad que nunca se hubiera sospechado. «Única y exclusivamente por el camino de la sublimación es como se pueden transformar los deseos instintivos completamente, es decir sin residuo inconsciente. La energía instintiva dirigida a otros fines y objetos sirve así a fines social y culturalmente positivos. En el caso de una sublimación lograda de tendencias instintivas ya no se dan más inclinaciones a conflictos en este terreno... El objetivo de toda formación de personalidades es alcanzar el mayor lote posible de material sublimado dentro de la personalidad... Ahora bien, la sublimación sólo es posible cuando las necesidades de la primera infancia han podido ser integradas en el curso del desarrollo. Ahí está la importancia de la primera infancia en cualquier clase de quehacer pedagógico» (página 145).

A base de toda la doctrina citada, el autor de este libro expone a continuación un detallado estudio sobre trastornos psíquicos y su tratamiento. Empieza con la presentación de casos diversos de lo que podríamos llamar «niños difíciles»

en el curso de su desenvolvimiento normal. Niños afectados del miedo a la separación, del fenómeno denominado por los pediatras *hospitalismo*; niños que *mojan* la cama; niños con excesiva curiosidad sexual; niños con incompatibilidades escolares; niños que «regresan» en su evolución, etc. Y continúa con la consideración de diversas formas de neurosis infantiles y su significación para la edad adulta. Presenta una teoría general de las neurosis, para uso de educadores: clasificación en psiconeurosis y neurosis somáticas; causas cuantitativas y cualitativas de las neurosis en las frustraciones inevitables sin el debido clima afectivo, por ejemplo, entre el niño y la madre, o entre el niño y su medio educativo; formas esenciales de las neurosis: la neurosis obsesiva, la fobia y la histeria; mecanismos de defensa en cada una de ellas, etc.

De especial interés, es el capítulo dedicado a la psicoterapia en la edad infantil y juvenil, en el que distingue las funciones que corresponden en esas terapias al psiquiatra infantil, al psicólogo, al psicoterapeuta infantil, al analista, al psicólogo, al pedagogo, etc., destacando la de los *pedagogos terapéuticos*, cuyo cometido se ha ampliado de los niños subnormales y deficientes a los niños difíciles de educar o lesionados por el medio ambiente; y es importante su distinción entre psicoterapia como «tratamiento de trastornos somáticos y psíquicos con medios psíquicos» y psicoanálisis (forma especial de psicoterapia) que atiende no al síntoma, sino al origen de la perturbación y que es una «corrección vivencial retrospectiva» (página 202). Expone algunas terapias, como la no directiva de R. Tausch, la ludoterapia de Zullinger, la terapéutica de grupos, de Slavson, etc.; y recomienda el trabajo en conjunto de pedagogos y psicoterapeutas infantiles representantes de intereses diversos que se conjugan en la total recuperación de cada individuo.

En un orden de aplicaciones generales de la teoría de la psicología profunda a la pedagogía normal, el autor se refiere con-

cretamente a dos temas de gran interés: uno, el de la pedagogía de la agresividad; y otro, el de la pedagogía psicoanalítica del castigo, siempre a base de su doctrina fundamental de la sublimación a que antes nos hemos referido. En relación con la primera, se formula la siguiente pregunta: «¿Cómo puede el educador ayudar a los niños y adolescentes a elaborar provechosamente sus impulsos agresivos, a sublimarlos y dominarlos?» Partiendo del supuesto de que «la agresividad pertenece a la estructura elemental del hombre» (pág. 226), cree que no basta la pedagogía negativa de rechazar los juguetes guerreros y evitar la contemplación de escenas de violencias contra las personas o de situaciones provocativas de impulsos sádicos; hace falta, además, sublimar ese instinto de agresión con una pedagogía positiva que canalice el impulso primario hacia la lucha por nobles ideales de mejoramiento individual y social.

Para formular una pedagogía psicoanalítica del castigo, distingue cuatro formas de punición: orientada hacia el comportamiento; orientada hacia las normas; orientada hacia los motivos; y orientada hacia el desahogo afectivo del educador. En el primer caso, se trata de un amaestramiento; carece de ambición moral; se funda en aquello de que «el gato escaldado del agua fría huye»; pueden valer de modo incompleto para niños pequeños. En el segundo caso, se trata de cultivar la concepción de las normas que ya aparece, según Piaget, en el tercero y cuarto años de la vida y que, en el quinto año, es ya conciencia moral, «superyó» según la terminología psicoanalítica. Exige la aceptación, por parte del niño, de la norma alterada. En el tercer caso, nos encontramos con la auténtica dirección psicoanalítica: indagación de los motivos, a menudo inconscientes, de la acción que se quiere castigar, no para quedarse en aquello de «comprenderlo todo es perdonarlo todo», sino para ver el modo de sublimar los impulsos conducentes al mal obrar según los casos. En cuarto lugar, nos encontramos con

un problema verdaderamente importante: el de si el educador debe estar desprovisto de afectos, aséptico, o, si ello es una utopía, si no es más deseable que el educador sea consciente, clarividente de sus afectos como corresponde a auténticos educadores y no a robots de la educación. Cuando un castigo, de la clase que sea, deja de ser expresión de un afecto espontáneo que el educando percibe, «tiene visos de ejecución». En cualquier caso, y más cuando se trata de adolescentes, el trato pedagógico irá dirigido a lograr que el muchacho «se encuentre a sí mismo», a que supere las crisis de identidad entre la imagen de sí mismo y las actitudes que la sociedad espera del sujeto (situación tanto más problemática cuanto mayor es la complejidad de la sociedad en que se vive).

Se ha dicho que el psicoanálisis es una filosofía (interpretación de la vida); un método científico de investigación psicológica; un medio terapéutico de tratar enfermedades (traumas) espirituales. Agreguemos que sobre todo ello puede y debe formularse una pedagogía (pedagogía psicoanalítica) y que este libro a que nos estamos refiriendo es una magnífica introducción para ello.

JUVENAL DE VEGA Y RELEA

P.W.Musgrave

Sociología de la educación



P. W. MUSGRAVE: *Sociología de la Educación*. Barcelona, 1972. Un vol., 370 págs.

P. W. Musgrave, actualmente profesor de Sociología en la Universidad de Aberdeen y antes jefe del Departamento de Ciencias de la Educación del Bede College de Durham, nos ofrece en este libro un interesante estudio de sociología educativa, dentro de esa línea macroeducativa de nuestros días, que incorpora al pensamiento y a las actividades pedagógicas una superabundancia de colaboradores de muy diversas procedencias. Sociedad y educación son, en verdad, términos inseparables. La sociedad crea culturas que, en cada ciclo histórico, la definen y configuran; y la educación transmite, conserva y renueva las culturas, siendo, al propio tiempo, causa y efecto de ellas. Así hay, entre sociedad y educación, una interacción por la cual la primera condiciona la segunda, y ésta, con signo positivo y negativo, influye en la primera. Por eso Natorp decía, con frase que muchas veces hemos citado, que la «pedagogía o es social o no es». El hecho educativo intencional es social por los medios y por los fines; la educación se ha convertido en un derecho (y a la vez, un deber) de todos los hombres, sin discriminaciones de clase alguna, y se considera ya como proceso permanente que acompaña y da forma al desenvolvimiento individual a lo largo de toda la vida; la in-

teracción socioeducativa llega a las infraestructuras materiales de la convivencia colectiva, a los aspectos económicos de la vida colectiva que, por otra parte, se han humanizado desde que, a partir de Adam Smith, se empezó a hablar de «capital humano»; la planificación educativa no es solamente incumbencia del educador frente al educando, ni del director pedagógico ante el centro escolar, sino amplia visión y ordenación de fines y medios de desenvolvimiento de un pueblo hasta sus máximas posibilidades por vía educativa, inserta en la filosofía política y en la política nacional de un Estado, definidor y realizador del bien común.

Musgrave, a través de la editorial Herder, que tan buenos servicios está prestando a las Ciencias de la Educación, en general, con sus publicaciones, estudia en este libro, y en esas direcciones, después de una introducción explicativa, los siguientes temas: En una primera parte, bajo el título «La educación y la estructura social», los de la familia, la familia y la educación, la clase social, las clases sociales y la educación, la economía y la economía y la educación. Después, las «funciones sociales de la educación», con los temas de estabilidad y cambio, la función política, la función de selección y la función económica. Y, por último, la «Sociología de la enseñanza» vista en las cuestiones de el educador como miembro de una profesión, el educador en el centro de la enseñanza, el educador en el aula y el rol del educador.

En su introducción explica cómo la creciente atención que se presta a la educación ha hecho surgir la sociología educativa, que —dice— no debe tener prejuicios para hacer un análisis imparcial de su objeto, dejando de lado la política, «aunque con gran frecuencia las decisiones en el campo educativo constituyen la esencia misma de la política». Algunas veces, el sociólogo se ve situado en una posición más allá de la que puede alcanzar sin tomar una postura filosófica determinada; y, en tal caso, debe ser consciente de cuándo basa sus razonamientos en la eviden-

cia y cuándo los fundamenta en creencias políticas o de otro orden.

En los dos primeros capítulos de la obra, Musgrave (refiriéndose siempre a la experiencia socioeducativa inglesa) trata de la familia como institución social, en primer lugar, y, después, como institución, ambiente o agente de educación. En cuanto institución social, es uno de los pequeños grupos humanos denominados «primarios», diferenciado de los otros por la relación hombre-mujer, por la afectividad y por el parentesco. Realiza diversas funciones: la vida matrimonial y la estabilidad emocional necesaria a sus miembros para la plenitud de su existencia; la subsistencia económica de tipo unitario o con la individualización laboral de los tiempos modernos, cada día más lejos de lo que Kelsall ha llamado el «autorreclutamiento» profesional; la socialización y desarrollo de la personalidad de los jóvenes, que surgen del encuentro, a veces conflictivo, de tres códigos de valores y de conducta: el del hogar, el de la escuela y el de la fábrica. Hay, por otra parte, diversos sistemas familiares, descubiertos y enumerados por los antropólogos: el de la «familia extensa» (agrupación de tres generaciones), anterior a la revolución industrial; el de la «familia nuclear» (mamá, papá y los niños), predominante en la clase media y, en general, en la familia moderna, de mayor movilidad geográfica y social como exigen los tiempos que corremos. Parsons —recuerda Musgrave— considera la familia como tipo muy peculiar de grupo reducido, en el que, abarcando todas las diferencias catalogadas por los antropólogos, hay un papel (el del padre) «instrumental» y otro (el de la madre) «expresivo»; y, dentro de ese pequeño grupo, se encuentran subsistemas (relaciones padre-madre, relaciones de la fratria, relaciones madre-hija, relaciones padre-hijo). La sociología de la familia (cuyo conocimiento es necesario al educador, sobre todo si el tipo de la familia propia es distinto del de las familias de los alumnos), investiga especialmente cinco aspectos demográficos:

tasas de natalidad, promedio de miembros familiares, promedio de edad en que se contrae matrimonio, tasa de divorcios y porcentajes de mujeres que trabajan, que nuestro autor explica seguidamente. Así considerada la familia como institución social, Musgrave se plantea los problemas de la familia y la educación. Esos problemas varían mucho según se trate de la familia extensa o de la familia nuclear, para la que se hace más patente la separación entre familia y escuela y la doble necesidad de una colaboración entre ambas y de una preparación del padre y de la madre a efectos de su misión educativa sustantiva y de colaboración. (Problemas que no existen, por ejemplo, como dice Margaret Mead en la familia y en los niños de Samoa y Nueva Guinea, porque los niños reciben en el ambiente familiar todas las enseñanzas de socialización que precisan.) Musgrave señala, ahora que tan de moda está hablar de educación personalizada, la importancia familiar para la formación de la personalidad. «Aun cuando el desarrollo de la personalidad es un proceso que continúa a lo largo de toda la vida —dice— los cimientos se ponen antes de que el niño vaya a la escuela.» ¿A qué se debe que un londinense o un escocés tengan su propia personalidad típica?, se pregunta el autor que comentamos. Y la respuesta es que se debe a la influencia familiar, que no sólo actúa en la personalización de cada individuo, sino en la personalización típica colectiva. Un ejemplo de esa influencia es la experiencia del Israel actual, en el que se encuentran dos tipos de jóvenes, los de los *moshavim* y los de los *kibbutzim*, a pesar de la identidad de los sistemas de enseñanza, debido a las diferentes organizaciones familiares de uno y otro tipo de granjas cooperativas. Finalmente, en estos aspectos en que se relacionan la familia y la educación, Musgrave señala la correlación entre las tasas de natalidad y el número de puestos escolares y de educadores; entre los niveles del C. I. de los niños y el número de miembros de la familia; la relación entre los matrimonios

prematuramente y los contenidos de la enseñanza; las implicaciones del mal comportamiento escolar y los divorcios; las previsiones de las autoridades escolares ante el porcentaje creciente de madres que salen de sus casas para trabajar.

De la familia, pasa Musgrave a estudiar «la clase social». Considera, en primer lugar, la estratificación social (con terminología geológica), que da lugar a una «jerarquía» de clases como indica la etimología griega de esta palabra, que quiere decir «gobierno de sacerdotes». La diferenciación social de esas jerarquizaciones es una institución social tan antigua como universal. Analiza los tres tipos principales de estratificación: el de *castas* (las castas hindúes y las castas por el color de EE. UU. y Sudáfrica); el de *estados* (nobles, clero y plebeyos) de la Edad Media en el sistema feudal, progresivamente menos complicado y rígido; y el de *clases sociales* (superior, media e inferior), que se diferencian de los otros dos tipos en que tienen en cuenta las propias realizaciones del individuo más que la posición adquirida por el nacimiento. Surgen, por eso, en ellas, el hecho y el concepto de la «movilidad social», ascendente o descendente, que es uno de los problemas centrales de la sociología y forma parte de los ideales democráticos en el sentido de que cada uno «sea hijo de sus obras». Y surgen también el hecho y el concepto de la «distancia social», de la separación entre las clases que esos mismos ideales tratan de eliminar en todo lo posible. La clase social es un amplio grupo sociocultural y económico, como acusa aquella definición de que hace años oímos respecto a la clase media: «es un señor que no tiene dinero». La posesión de riquezas materiales, de cultura y de poder político parecen ser determinantes principales de las clases sociales. A pesar de la movilidad social, las «clases» se transmiten de generación en generación a través de la familia. ¿Qué relación existe entre la clase social y la educación? En primer lugar, que cada clase representa una «cultura», o si se quiere, una subcultura que impone

unos moldes permanentes de «enculturación» llevados a todos los aspectos del comportamiento. Pero, por otra parte, y para facilitar la movilidad social y el acortamiento de distancias, hay, como ideal político general, el principio de igualdad de oportunidades que se ha definido como «posibilidad que todos tienen de convertirse en desiguales». La subcultura social en que los niños, jóvenes y adolescentes viven y se desenvuelven, y que los condiciona, incide sobre la personalidad, la capacidad perceptiva y la manera de razonar. Es una dificultad para llegar a «una común cultura de clase» que se elaboraría haciendo que la enseñanza de nivel secundario se generalizara en las mismas condiciones que la primaria o básica. Pero para ello será necesario fijar cuidadosamente los rasgos esenciales de esta común cultura secundaria para todos, cosa nada fácil ciertamente.

Sigue Musgrave con el estudio de la estructura económica y sus interacciones con la educación. Dentro del campo de la economía (la primera disciplina autónoma en el campo de las ciencias sociales), hay tres temas especialmente relacionados con la educación: capitalismo, división del trabajo y pleno empleo. La sociedad industrial en que vivimos se caracteriza por la existencia de unidades de producción de gran tamaño, directores de empresas profesionales, intervencionismo estatal, aceptación de las innovaciones científicas y técnicas para el mejoramiento cuantitativo y cualitativo de la producción de bienes de todo orden, y actitud general favorable hacia los cambios. Por otra parte, está creciendo el porcentaje de población activa perteneciente al sector terciario y secundario. Y todo ello plantea problemas de tipo educativo general y profesional y de relación entre los planes de estudio académicos y el empleo futuro, tanto más cuanto más rápidamente cambie éste. Todos los tipos de educación en la época actual constituyen un tema central de la teoría económica. Gran parte de la educación académica ha llegado a ser considerada como

educación profesional. Los economistas han tratado de elaborar una «economía de la educación» una vez comprendida la nueva función que desempeña la educación en las sociedades industriales; y hoy cabe considerar la educación como una industria eficiente, cuya productividad puede medirse. Así, por ejemplo, en Inglaterra se ha comprobado que los trabajadores con escolarización hasta los quince años, alcanzaban una renta de 636 libras; con escolarización hasta los dieciocho años, de 1.034 libras, y con escolarización hasta los diecinueve años o más, 1.583 libras.

Refiriéndose a las funciones sociales de la educación, Musgrave señala cinco: transmisión de cultura, de carácter conservador; formación de innovadores científicos, técnicos, políticos, artísticos para asegurar la renovación, el cambio, la historicidad esencial al hombre; formación política en el doble sentido de *producir* dirigentes a todos los niveles de una sociedad democrática y de ganar la lealtad popular a los sistemas de gobierno; formación de la selección social para destacar y elegir los elementos humanos más capaces en el conjunto de las actividades sociales; formación económica para que en todos los niveles de la escala laboral dispongan de mano de obra cualificada, según las exigencias de la técnica. Equilibrio entre estabilidad y cambio; preparación para la participación democrática; cultivo del «pool de talento» o «pool de idoneidad» (C. I. más esfuerzo); revisión de los planes educativos y selección de materias de enseñanza y aprendizaje al servicio de las necesidades sociales de bienes materiales y espirituales.

Finalmente, Musgrave se plantea las cuestiones relativas a la profesionalización educativa. Empieza por preguntarse qué es una profesión y si existe una «profesión docente». La profesión como «hecho social», según definición de Durkheim, se caracteriza porque el experto que la ejerce es requerido por el ignorante de ella para resolver sus problemas. Una profesión exige: una base de conocimientos; inteligencia y práctica; una mística de dedi-

cación y entrega mayor o menor (casos extremos el sacerdocio, el magisterio, la medicina). La actividad docente es una profesión plena; pero se ve amenazada en los tiempos actuales por la concurrencia de los medios de comunicación social, de los medios audiovisuales, de las máquinas, de la enseñanza programada; y, de ser arte y artesanía, pasa a transformarse en una ciencia técnica, mecanizada, deshumanizada diríamos. Al tratar de quiénes son los miembros de la profesión docente, Musgrave apunta una idea muy digna de ser medida. «Los empleados en cargos de carácter administrativo —dice— referentes a la educación, se hallan en una relación sociológica muy diferente, puesto que se encuentran muy alejados de los clientes de la profesión, los alumnos; cabría excluirlos.» Ahora bien; el profesional docente está sometido en su actuación a un «conjunto de roles» en torno al «rol principal del educador», a veces contradictorios; y ello plantea problemas tan delicados como el de la libertad del educador y sus límites, los derechos y deberes de los alumnos, de la sociedad, de la autoridad, de los padres, de los propios maestros en la realización del «hecho educativo». Especialmente es digna de consideración la posición del educador dentro del aula y la aplicación de la sociometría a la investigación de la dinámica manifiesta y oculta del grupo correspondiente. Musgrave cita tres tipos de educador: el profesor intelectual, centrado en su asignatura; el profesor centrado en el alumno; el profesor misionero, centrado en preocupaciones sociales, afanado por el perfeccionamiento colectivo y enfrentado con los síntomas de decadencia. Y hace reflexiones acerca de las posibilidades y limitaciones de cada uno de esos tipos, muy dignas de tenerse en cuenta cuando se trata de educadores de enseñanza media, de adolescentes (la etapa más difícil de la vida), condenados al fracaso si proceden centrados en la disciplina de una asignatura, como meros transmisores de conocimientos.

JUVENAL DE VEGA Y RELEA