

## Tendencias del planeamiento educativo en 1968, por JACQUES BOUSQUET

El año de 1968 ha señalado una etapa en la historia de la educación. Para comprobarlo, basta consultar los diarios y periódicos del mundo entero; la educación, que anteriormente era asunto especializado y de cierta manera marginal, sube a la primera página de los periódicos. Esto se debe, desde luego, a la ola de protesta estudiantil en un gran número de países; pero las mismas manifestaciones, las violencias, las repercusiones políticas, han despertado el interés y las preocupaciones alrededor de los problemas de educación. No solamente los gobiernos en varios casos, han emprendido un programa de reformas profundas, sino que la opinión pública se ha despertado. Muchos ahora están reflexionando sobre los fines últimos de la educación y la interrelación entre enseñar y aprender; muchos se han dado cuenta de que *educación* cubría un campo mucho más vasto que *escuela*, y que las formas habituales de educación escolar no eran cosa eterna y podrían, quizá, ser radicalmente revisadas; pero, aún más, se está esbozando la idea de que la educación —en un sentido mucho más amplio y flexible de lo que se entendía previamente— puede ser la única contestación a los problemas del mundo actual y que la humanidad empieza a orientarse oscuramente desde una cultura de producción —consumo— hacia una cultura de la educación.

La inquietud de la juventud —puesta de re-

lieve ayer por los fenómenos *beatnik* o *hippies* y, más recientemente, por las revueltas estudiantiles— ha llamado la atención sobre determinados problemas y sobre un cierto tipo de soluciones. Pero no ha creado los problemas; y las ideas que se vulgarizaron en el mes de marzo, en París, por ejemplo, ya estaban brotando desde hacía varios años de diversas maneras. En las manifestaciones de las universidades y de las calles se han gritado *slogans* que, en tono más discreto, empezaban a divulgarse en reuniones de especialistas y en revistas confidenciales. La revuelta estudiantil no es sino el aspecto más espectacular de un renacimiento general del pensamiento educativo. En un plano aparentemente muy lejano, la Conferencia Internacional de Planeamiento Educativo, por ejemplo, que se reunió en París del 6 al 14 de agosto del pasado año, ha manifestado a menudo el mismo tipo de preocupación —es de las que señalan los estudiantes—, y ha recomendado soluciones no tanto parecidas como pertenecientes a un mismo orden. Así, por varios caminos, surge un nuevo planeamiento de la educación en relación con los problemas de este tiempo, sean económicos, políticos, sociales, culturales o emocionales.

Necesariamente, las opiniones en asuntos de detalle varían mucho, y a menudo pueden parecer contradictorias. Sin embargo, ya empieza a ser factible distinguir líneas generales más o menos comunes.



La primera de estas grandes ideas es que *educación* no puede seguir considerándose sinónimo de *escuela*, *instituto* o *facultad* para individuos de una cierta edad, llamada edad escolar. Las necesidades de acelerar el proceso de alfabetización de la sociedad han llamado la atención hacia la educación de los adultos en los países en desarrollo, pero no son solamente los adultos analfabetos quienes precisan educarse; en un mundo dominado por el cambio económico y tecnológico, es imposible pensar que un individuo se prepara para la vida profesional de una vez para siempre a los quince, veinte o veinticuatro años. La situación del empleo no es hoy la que fue ayer, y la de mañana será distinta; ciertos tipos de empleo desaparecen, mientras que otros se van creando. La reconversión permanente de la economía exige una reconversión semejante de los empleos, la cual necesita prever sistemáticamente, de parte de las empresas o del Estado, un programa de adaptación a los nuevos empleos. Tales programas de reconversión han sido institucionalizados ya en los Estados Unidos y en la URSS. En las profesiones nominalmente más estables—medicina o enseñanza, por ejemplo—, si la denominación del empleo queda igual, la sustancia evoluciona. Un médico no puede ahora seguir hasta el fin de su carrera solamente con lo que sabía cuando pasó su examen; debe ponerse al día de la ciencia, debe perfeccionarse continuamente; ahora lo hace por sí mismo, leyendo artículos o tomando parte en congresos; pero claramente vamos aquí también hacia la institucionalización: en un futuro próximo los estudios no serán bloqueados en la juventud, sino distribuidos de manera flexible durante toda la vida profesional.

Por fin, nos damos cuenta cada vez más de que no sólo es injusto, sino también que significa una utilización incompleta de los recursos humanos fijar a los quince o veinte años que un individuo no pueda jamás pasar de un cierto nivel profesional. En muchos países ya un porcentaje importante de los estudiantes universitarios vienen del sector del trabajo; esta tendencia se va afirmando a través de una legislación que favorece el acceso a la universidad, de una mayor flexibilidad de los exámenes de en-

trada a la universidad, de un presalario durante los estudios universitarios, etc.

Pero, tanto para los alumnos de edad escolar como para los adultos, la escuela no es toda la educación. Si es cierto que la escuela es un organismo especializado de educación, sin embargo, toda la sociedad es, de manera difusa, educativa; desde luego, la familia, pero también la comunidad (especialmente en el campo o en los barrios de ciudad pequeña), la Iglesia, el Ejército, la empresa, las asociaciones deportivas, etc., educan y enseñan. Aún más: la prensa, los periódicos, el cine, la radio, la televisión, la propaganda comercial, constituyen ahora un baño educativo continuo; ésta es la verdadera educación permanente, que es responsable, en muchos casos, de la motivación económica cultural y sentimental. Negar esta acción educativa, porque no va siempre en el sentido deseable, sería irrealista. Claramente, hace falta tomarlo todo en cuenta, integrarlo todo; por lo menos, en nuestra reflexión. Así se llega a un nuevo concepto de la educación—educación permanente y educación global—, mucho más compleja y heterogénea, pero también más poderosa y flexible.

Segunda idea: la *educación*, falsamente identificada con *escuela*, ha sido una empresa terriblemente rutinaria; que se trate de estructura, de contenido, de pedagogía o de medios, las innovaciones encuentran en este campo un máximo de resistencia; y si hubo tantas reformas educativas en el pasado, es precisamente porque las reformas más tímidas resultan tan edulcoradas que es preciso, en seguida, empezar una nueva reforma. Este conservadurismo ha llegado a un punto en el cual la escuela constituye en muchos casos una actividad completamente aislada de su contexto. Está claro ahora que la educación necesita no unas cuantas reformas de detalle, sino una revisión completa y, quizá, cambios radicales.

Especialistas y estudiantes están en este punto perfectamente de acuerdo. Los economistas y educadores piden cambios para mejorar un rendimiento—tan externo como interno—que resulta, de momento, escandalosamente bajo. Los estudiantes piden cambio para que la educación no sea una alineación y para que corresponda a las preocupaciones sociales, culturales y emo-



cionales de la juventud de nuestro tiempo. Unos y otros piden de hecho la misma cosa, aunque en términos distintos. Así como los estudiantes, los especialistas consideran que ha llegado la hora de la imaginación, que ninguna idea es demasiado atrevida y que todo el sistema educativo se debe repensar sobre una base nueva, teniendo en cuenta no solamente las posibilidades que ofrecen la técnica moderna (cine, radio, televisión, máquinas de enseñar) y la pedagogía moderna (enseñanza programada, centros de interés, pedagogía institucional), sino también el mismo entusiasmo de los jóvenes, su rebelión y su inmensa disponibilidad.

No se trata —y la Conferencia Internacional sobre el Planeamiento Educativo lo ha señalado específicamente en una de sus recomendaciones— de introducir tal o cual innovación en particular; toda innovación, si es aislada, muere; es preciso, por tanto, investigar, experimentar, generalizar, evaluar sistemas coherentes de innovaciones complementarias. Tal es hoy día la primera tarea que se presenta a los educadores.

Anticuada en sus medios, métodos y estructuras, la educación ha sido también en muchas partes, y desde hace mucho tiempo, una empresa poco democrática. Este carácter antidemocrático de la educación está bien claro en el reclutamiento de la enseñanza superior, por ejemplo. Pero —y ésta es la tercera idea— el antidemocratismo no resulta sólo del reclutamiento, sino también de las estructuras, de los programas, de los medios, de los métodos. Antidemocráticas son: la jerarquización de niveles cerrados, la separación entre ramas nobles (enseñanza académica) y plebeyas (formación vocacional), la importancia dada en los programas a formas de cultura tradicionalmente asociadas con la «élite» y que ponen en situación de inferioridad a jóvenes de origen popular, la resistencia hacia el empleo de los medios de comunicación justamente llamados de «masas» en favor de un método de enseñanza originado en el preceptorado y, sobre todo, las relaciones «policíaco - judiciales» entre profesor y alumnos.

No basta, por tanto, declarar que la educación debe estar abierta a todos, ni siquiera hacerla gratuita; medidas especiales

(becas, cuota) deben intervenir en favor de los diferentes sectores de la población; y, además, la misma educación debe ser democratizada en su estructura, su contenido, sus modalidades, su espíritu. No cabe esperar, por ejemplo, que la educación prepare una sociedad democrática cuando el tipo de convivencia en las clases excluye la discusión libre, la organización de una sociedad escolar autónoma y la participación de los alumnos en las decisiones que les concierne.

La cuarta idea es que todo lo que concierne a la educación —su estructura, sus medios, su administración y su planificación— debe ser impregnado por el espíritu y los principios de la educación. Cada actividad humana tiene una fórmula, una fuerza propia; dicen que es la disciplina para el ejército, la ley para la justicia, la iniciativa para la industria, la competencia para el comercio, etc. Pues bien, la fuerza propia de la educación es la educación, es decir, una cierta forma de convivencia en la cual no se obliga, sino que se explica; no se imponen ideologías o conocimientos, sino que se proporcionan los instrumentos de pensar y de encontrar la verdad; educar es poner la libertad en manos de cada hombre, dándole el uso de la misma. En la clase misma eso conduce mucho más a utilizar las posibilidades educativas que existen en cada uno —joven o adulto— para su propia educación y para la educación de los demás; la educación activa (forma moderna de la pedagogía de Sócrates), el uso de monitores (los mejores o los más adelantados enseñando a los más jóvenes o los que se han retrasado en una materia), la movilización de todos los voluntarios, son unas aplicaciones de este principio. En la administración supone que todo el proceso administrativo sea, más que ley y reglamento, un intercambio permanente de «instrucción» (en el sentido original de la palabra), información y consulta, desde el ministro hasta el «cliente» (alumno y familias), a través de los funcionarios y del cuerpo docente. En el planeamiento, significa que el plan educativo no puede ser monopolio de tecnócratas o políticos, sino el término de un esfuerzo de toda la comunidad para decidir los fines de la educación, las prioridades y, hasta cierto punto,



las formas y los medios; tal esfuerzo sería ya, por sí, un progreso considerable en la educación de la comunidad.

Restablecer la educación en la educación es, quizá, el tema principal de la contestación estudiantil; es también la última enseñanza de la pedagogía moderna, y tal es, probablemente, la única solución a la limitación de los recursos, a las necesidades de mejorar el rendimiento y al problema mayor de las resistencias psicosociológicas.

Quinta idea: no se puede planificar la educación, sea en su conjunto o su detalle, si no se ha determinado de antemano cuáles son los objetivos de la educación, si estos objetivos no han sido claramente entendidos por todos los interesados y si no reflejan en un asunto de interés común la voluntad profunda y consciente de la comunidad entera. Es cosa tan evidente que puede parecer inútil decirlo. Sin embargo, muchas de las dificultades actuales vienen de que se confunden los medios (ejemplo: la misma escuela, las materias de los programas, ciertos métodos...) con el fin o que un fin parcial (sea la cultura o la formación profesional) oscurece el fin general. El fin no puede ser sino, como lo declaraba la Conferencia Internacional de Planeamiento Educativo en agosto pasado, «el pleno desarrollo de cada persona para su participación óptima en el desarrollo de la sociedad». Este desarrollo es, al mismo tiempo, profesional y humano, económico y cultural, individual y colectivo, sin que se pueda en absoluto insistir especialmente sobre uno de estos términos, distinguirlos y separarlos. No hay economía sin cultura, y recíprocamente; discutir cuál de las dos, si la economía o la cultura, tiene más importancia, es disputa de pedantes. Y tampoco se trata de un equilibrio entre aspectos diferentes; el fin del desarrollo global de la persona en el desarrollo global de la sociedad excluye objetivos parciales que no sean integrados en un objetivo general; supone, por tanto, una «prospectiva» a largo plazo para determinar qué tipo de hombre y de sociedad, dentro de lo posible, deseamos para dentro de veinte o treinta años.

El incremento de los efectivos en todos los niveles de la enseñanza, la extensión continua de la escolaridad obligatoria, el nacimiento de una educación permanente, la

integración de la escuela y de todas las otras posibilidades educativas de la sociedad, la necesidad de adaptar el desarrollo educativo al desarrollo económico-sociocultural, obligan a planificar.

Después de bastantes resistencias, nacidas de muchos malentendidos, el planeamiento educativo parece ahora generalmente aceptado en todo el mundo. Pero, a través de las mismas dificultades con que tuvo que enfrentarse, el planeamiento de la educación se ha equilibrado y clarificado. No es inútil recordar, una vez más, esta evolución, subrayando las recomendaciones y definiciones de la reciente Conferencia Internacional.

1. Hace unos diez años, la planificación se concentraba mucho sobre los aspectos puramente cuantitativos de la educación (efectivos y costos); la Conferencia Internacional ha insistido en la necesidad de incluir también en el plan los aspectos de estructura, contenido, métodos y medios (es decir, la reforma), los cuales dominan los problemas de rendimiento y de eficacia. Este nuevo concepto constituye un progreso considerable; significa que la educación deja de ser considerada por los especialistas del planeamiento como un dato fijo, del cual se cambia únicamente la cantidad y vuelve a constituir una variable en la ecuación del desarrollo. Si los recursos disponibles no permiten, por ejemplo, entender los efectivos con un cierto sistema de educación, resulta posible obtener el resultado deseado con otro tipo de enseñanza menos costoso o de mejor rendimiento. Así, los estudios costo-beneficio, que levantaron tantas polémicas en el pasado, dejarán de ser un ejercicio histórico; lo que interesa ahora es el costo y rendimiento comparados, de distintos sistemas, para el futuro.

Por tanto, no sólo queda reintroducida la educación propiamente dicha en el planeamiento educativo, sino que esta reintroducción parece ahora la única solución posible a los problemas que se presentan al planeamiento.

2. Por una reacción muy comprensible contra la indiferencia de muchos educadores pasados hacia lo económico, el planeamiento educativo empezó subrayando el enlace entre educación y economía. Así se pudo temer que la educación llegase a ser



un apéndice del plan económico. Insistiendo de nuevo sobre la necesidad de ligar el desarrollo educativo con el desarrollo general, la Conferencia Internacional define que el desarrollo general es, desde luego, económico, pero también social, político, cultural y psicológico. Todos los aspectos están en estrecha relación entre sí, y ninguno de ellos se puede olvidar sin afectar a los otros. Si hacía falta una demostración de esta verdad, la revuelta estudiantil en los países más desarrollados del mundo la está proporcionando: la economía aparentemente más próspera y el poder político más sólido pueden ser gravemente afectados cuando el progreso espiritual y moral no corre parejas con el progreso del bienestar material. Por tanto, el planeamiento, muy lejos de ser un instrumento al servicio ciego de un tipo de progreso permanente material, por no decir materialista, es la garantía de un desarrollo equilibrado entre economía y cultura, futuro y pasado, innovación y tradición; es una garantía contra reformas

anárquicas, las cuales solucionarían ciertos problemas creando otros quizá más graves.

3. Por fin, el planeamiento es una disciplina cada vez más prudente. Un buen plan no es inflexible; prevé situaciones nuevas, tiene cuenta de lo imprevisible, multiplica las etapas de adaptación, según una evaluación continua. No hipoteca el futuro, sino que, al contrario, introduce sistemáticamente las posibilidades de cambio. El plan es, para la Administración, un instrumento de libertad. Y la misma elaboración del plan constituye también una ocasión de información y consulta del público, permite una participación más directa de todos los interesados en la definición de los objetivos de la educación y en la elección de las medidas para cumplir estos objetivos. Ha pasado ya el tiempo en que el planeamiento parecía del dominio exclusivo de unos tecnócratas misteriosos y todopoderosos; el planeamiento puede y debe ser ahora una técnica para la democracia.



### 3. Investigaciones educativas

#### Investigación sobre programas de estudio en Suecia \*

##### II. MATEMATICAS Y LENGUA EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA

###### Introducción

En Suecia, la investigación para la elaboración de programas se realizó bajo el patrocinio conjunto del Comité Escolar y el Consejo Industrial de Estudios Sociales y Económicos, con el propósito de formular sugerencias concretas para el desarrollo del «currículum». El organismo mencionado en segundo lugar deseaba hacer hincapié particularmente en sus implicaciones respecto al mundo de los negocios o de las ocupaciones industriales, pero el estudio no se limitó a «las aptitudes profesionales», sino que trató también de descubrir las *necesidades* individuales de los ciudadanos, miembros de una sociedad tecnológica y democrática. La primera fase del proyecto se dedicó al estudio del contenido del «currículum» (en lectura, escritura y cálculo), para los tres últimos cursos (grados 7-9) de la «comprehensive school», y la segunda fase a física, química y ciencias sociales. De hecho, se incluyeron los tres tipos de la escuela secundaria sueca: la escuela académica, la escuela elemental de siete a ocho cursos y la «comprehensive school» («enhetskola», llamada ahora «grundeskola»).

Respecto al «currículum» son cuatro las cuestiones que pueden plantear: ¿Por qué?, ¿qué?, ¿cuándo? y ¿cómo? El presente estudio, referido esencialmente al contenido, se limitó a dar una respuesta parcial a la segunda cuestión.

En una primera etapa se fijaron cinco objetivos a investigar:

1) Delimitar lo que, en ciertas áreas de contenidos, la sociedad moderna exigía del individuo como profesional y como ciudadano.

2) Asegurarse de cómo son enseñados en la actualidad tales contenidos en la escuela en general.

3) Confrontar los resultados de la enseñanza, evaluados mediante pruebas objetivas, con los requerimientos exigidos por instituciones «receptoras»: escuelas profesionales, escuelas superiores y empresas.

4) Evaluar la efectividad de lo aprendido en la escuela mediante la medición de los conocimientos retenidos por cierto número de empleados adultos y haciendo que éstos evaluaran la utilidad de lo que habían aprendido, respecto a su trabajo u otras actividades.

5) Confrontar dichas aptitudes retenidas con el «uso» hecho de las mismas, juzgado por supervisores y los mismos empleados.

En la práctica esto significaba relacionar tres tipos de datos entre sí:

a) El tiempo empleado y los métodos utilizados en la enseñanza de los contenidos de una materia determinada.

b) Los resultados, evaluados, de dicha enseñanza.

c) Las necesidades del adulto en lo tocante a ciertas aptitudes o conocimientos.

###### Métodos

###### *Evaluación de los contenidos de la enseñanza en niveles superiores*

Un cuadro de expertos, entre los que se hallaban representantes de varias instituciones educativas y de asociaciones de maestros de los niveles elemental y secundario, dividieron el contenido en elementos que podían ser considerados como discretos. Se elaboró un cuestionario que pedía a los maestros indicar el tiempo empleado, métodos utilizados, resultados esperados, etc., respecto a varias unidades de enseñanza. Se incluyeron en el estudio unos 2.000

\* Reproducido del informe de T. Husén y V. Dahllöf, según el resumen de N. Postlethwaite, publicado en *Educational Research*. Vol. VII, núm. 3, junio 1965. Londres.